

UNESP  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Artes  
Programa De Pós-Graduação Em Artes  
Mestrado

**O MEDIADOR CULTURAL.**  
Considerações sobre a formação e  
profissionalização de educadores de museus e  
exposições de Arte

Valéria Peixoto de Alencar

São Paulo  
2008

UNESP  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Artes  
Programa De Pós-Graduação Em Artes  
Mestrado

**O MEDIADOR CULTURAL.**  
Considerações sobre a formação e  
profissionalização de educadores de museus e  
exposições de Arte

Valéria Peixoto de Alencar

Dissertação submetida à UNESP como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-graduação em Artes, área de concentração em Artes Visuais, linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem da Arte, sob a orientação da professora Dra. Rejane Galvão Coutinho, para a obtenção do título de Mestre em Artes.

São Paulo  
2008

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

A368m	<p>Alencar, Valéria Peixoto de</p> <p>O mediador cultural : considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte / Valéria Peixoto de Alencar. - São Paulo : [s.n.], 2008. viii, 97 f.</p> <p>Bibliografia</p> <p>Orientador: Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho</p> <p>Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.</p> <p>1. Educação – Museus. 2. Arte educação – Mediação cultural. 3. Arte – Estudo e ensino. 4. Formação profissional. I. Coutinho, Rejane Galvão. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.</p>
-------	--

CDD - 707  
CDU – 7.07

**Dedico**

*À memória de meus pais, que sempre se dedicaram a mim. Minha mãe que me levou aos meus primeiros contatos com a Arte e meu pai que subsidiava estes encontros.*

*À minha filha Helena, a quem me dedico sempre e que tento proporcionar encontros com a Arte.*

Agradeço à:

Rejane Coutinho, por me orientar, agüentar e acreditar, não necessariamente nesta ordem.

Mirian Celeste, por acreditar e mostrar caminhos.

Luiza Christov, pelos questionamentos e livros emprestados.

José Leonardo, pelo incentivo.

Márcia, por estar sempre presente.

Luciana Rocha, pela revisão, ajuda com as imagens e com o espanhol.

Lívia, pelas trocas, companheirismo, livros e conversas.

Mariangela, que me tirava do trabalho para tomar um café e espairecer, e sua mãe, Dona

Joana, que sempre me mandava umas comidinhas.

Chris Coutinho e Maristela, parceiras, pelas dicas e pelo companheirismo.

Marta Lima, pelos inúmeros socorros nas citações e normas bibliográficas.

Andréa Fiorellino, pela força e ajuda com o italiano.

Roberta Fialho, pelo socorro com o computador.

Aos amigos que sempre perguntavam: “e aí, como está indo a pesquisa?”

Aos cem educadores que responderam ao questionário.

Às coordenadoras Denise Pollini e Luciana Chen (MAB/FAAP), pela força.

Aos coordenadores e supervisores: Paulo Portella (MASP), Anny (Lasar Segall), Daniela Azevedo (Itaú Cultural), Marina Toledo (MAM na Oca), Elaine e Chris (Bienal), Stella (CCBB, na época), dos educativos que visitei.

## RESUMO

A pesquisa cerne desta dissertação foi desenvolvida a partir de inquietações advindas de minha experiência profissional como mediadora cultural em exposições de Artes. Com formação inicial em História, Bacharelado e Licenciatura, surgiu meu interesse pela educação não-formal, especialmente a mediação cultural. Com base na própria experiência procuro verificar a importância da formação inicial e contínua para este trabalho, a partir da prática e de reflexões sobre a prática, orientada pelas questões: quem é o mediador cultural? Qual sua formação? Como este campo de trabalho é percebido?

Para responder as questões foi elaborado um questionário como instrumento de coleta de dados entre os educadores que estavam atuando em exposições de Artes Visuais, temporárias ou de longa duração, na cidade de São Paulo, entre setembro de 2006 e fevereiro de 2007. Com cem questionários respondidos, representando um terço do total de profissionais atuantes no período, o trabalho apresenta uma análise dos dados que permite tecer considerações sobre o perfil do mediador cultural no tocante à idade, gênero, formação inicial e atuação profissional. À luz de bibliografia existente sobre formação e profissionalização docente, estabelecem-se relações acerca da formação e profissionalização dos educadores/mediadores culturais a partir dos depoimentos dos mesmos.

Esta investigação reitera a importância da pesquisa sobre educação em museus, levando-se em conta a constituição deste novo campo de atuação profissional na formação de educadores.

Palavras-chave: Mediação cultural, Educação em museus, Formação contínua, Profissionalização do mediador, Arte-educação.

Grande área: Letras, Linguística e Artes

Área: Artes

## RESUMEN

La pesquisa meollo de esta disertación fue desarrollada partiendo de inquietudes advenidas de mi experiencia profesional como mediadora cultural en exposiciones de Artes. Con formación inicial en Historia, Diplomatura y Licenciatura, surgió mi interés por la educación no-formal, especialmente la mediación cultural. Basada en la propia experiencia busco verificar la importancia de la formación inicial y continua para este trabajo, desde la práctica y de reflexiones acerca de la práctica, orientada por las cuestiones: ¿quién es el mediador cultural? ¿Cuál su formación? ¿Cómo este campo de trabajo es percibido?

Para responder las cuestiones ha sido elaborado un cuestionario como instrumento de colecta de datos entre los educadores que estaban actuando en exposiciones de Artes Visuales, temporarias o de larga duración, en la ciudad de São Paulo, entre septiembre de 2006 y febrero de 2007. Con cien cuestionarios respondidos, representando un tercio del total de profesionales actuantes en el período, el trabajo presenta una análisis de los datos que permite tejer consideraciones sobre el perfil del mediador cultural relativas a edad, género, formación inicial y actuación profesional. Luciéndose de bibliografía existente sobre formación y profesionalización docente, son establecidas relaciones acerca de la formación y profesionalización de los educadores/mediadores culturales partiendo de sus testimonios

Esta investigación reitera la importancia de la pesquisa sobre educación en museos, teniendo en cuenta la constitución de este nuevo campo de actuación profesional en la formación de educadores.

Palabras-llave: Mediación cultural, Educación en museos, Formación continua, Profesionalización del mediador, Arte-educación.

Grande área: Letras, Lingüística y Artes

Área: Artes

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	
<b>A problematização de uma experiência</b>	2
CAPÍTULO I	
<b>Apresentando uma experiência</b>	6
Uma epistemologia da prática	6
A pesquisa de campo	12
O questionário	13
A aplicação do questionário	15
CAPÍTULO II	
<b>Possibilidades de entendimento da mediação cultural como educação não-formal</b>	19
Formal, não-formal e informal	19
Mediação cultural: estar entre muitos	22
Educação em museus no Brasil: uma breve história dos mediadores culturais em exposições de Arte	26
No tempo e no mundo...	26
No Brasil...	31
CAPÍTULO III	
<b>O mediador cultural e sua formação</b>	40
Quem é o mediador cultural atuante em exposições de Artes em São Paulo	41
Conhecendo a idade e o gênero dos mediadores	41
A formação inicial do mediador cultural	43
Formação inicial: dados da pesquisa de campo	45
Formação continuada e permanente	49
O período de formação para a exposição	50
As possibilidades da formação continuada durante o processo de trabalho	54
CAPÍTULO IV	
<b>Profissão? Educador.</b>	63
As escolhas e os motivos dos mediadores culturais	64
A mediação pelos mediadores	69
O futuro profissional	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
<b>A formação e a transformação</b>	79
BIBLIOGRAFIA	82
ANEXOS	89
Anexo 1	
Quem somos? Questionário apresentados aos mediadores culturais	90
Anexo 2	
Tabela 6 – Lista de instituições culturais	92
Anexo 3	
Matéria da revista <i>O Cruzeiro</i>	93
Anexo 4	
Tabela 7 – Formação dos mediadores culturais	96



## Lista de tabelas e gráficos

TABELA 1	– Idade dos mediadores	42
TABELA 2	– Idade. Divisão por faixa etária	42
GRÁFICO 1	– Idade. Divisão por faixa etária	42
GRÁFICO 2	– Gênero	43
TABELA 3	– Formação inicial	45
TABELA 4	– Profissionalização	46
TABELA 5	– Período de formação: número de horas e remuneração	52
GRÁFICO 3	– Atividades profissionais paralelas	65
GRÁFICO 4	– Demais fontes de renda	66
GRÁFICO 5	– Contrato de trabalho	66
GRÁFICO 6	– Quantidade de exposições em que atuou	73
TABELA 6	– Lista das instituições que contavam com mediadores para atendimento de visitas entre set. 2006 e fev. 2007	92
TABELA 7	– Formação dos mediadores culturais	96

## Lista de siglas

CCBB	–	Centro Cultural do Banco do Brasil
CLT	–	Consolidação das Leis Trabalhistas
FAAP	–	Fundação Armando Álvares Penteado
FIESP	–	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
ICOM	–	Conselho Internacional de Museus
MAB	–	Museu de Arte Brasileira
MAC	–	Museu de Arte Contemporânea
MAE	–	Museu de Arqueologia e Etnologia
MAM	–	Museu de Arte Moderna
MASP	–	Museu de Arte de São Paulo
SESC	–	Serviço Social do Comércio
SESI	–	Serviço Social da Indústria
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USP	–	Universidade de São Paulo

## INTRODUÇÃO

### **As indagações**

*A resposta certa, não importa nada: o essencial  
é que as perguntas estejam certas.*

(Mário Quintana)

## A PROBLEMATIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA

*É experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação.* (Jorge Larrosa)<sup>1</sup>

São Paulo, 25 de abril de 2000, Parque do Ibirapuera, por volta de oito horas de uma manhã com sol e temperatura agradável. Logo eu iria receber um grupo de 22 estudantes de ensino médio, a primeira escola a adentrar o Pavilhão Lucas Nogueira Garcez, a Oca, depois de uma reforma realizada para abrigar três módulos da **Mostra do Redescobrimento Brasil +500 – Evolução Humana, Arqueologia e Artes Indígenas**.

Este foi o primeiro grupo que mediei em uma exposição, depois de dois meses de curso de formação para trabalhar em um mega evento por ocasião dos “500 anos do Brasil”, eu estava lá, não tinha tido a chance de ver a exposição montada, confesso que a vi pela primeira vez junto com os alunos que me seguiam. Eu vinha de uma experiência como professora de História e como monitora da Estação Ciência, a primeira me ajudou a ter noção do tempo e de desenvolver um roteiro rapidamente e a segunda me auxiliou na dinâmica educativa dentro de um espaço de ensino não-formal.

Passei os últimos dois anos, aproximadamente, no desenrolar desta pesquisa que apresento agora pensando muito nesta palavra “experiência”, pois foi a partir da minha experiência que me formei e me transformei em educadora pesquisadora.

As sensações que experimentei neste primeiro dia e primeiro trabalho como educadora em exposições, se repetiram muitas vezes, assim como vários questionamentos e reflexões acerca deste trabalho. Questões que permeiam a natureza deste tipo de atividade profissional, tais como: o que é ser educadora em uma exposição de Artes? Minha formação inicial é suficiente? Como compensar a ausência de uma formação artística e quais as contribuições que a História poderia trazer? Que profissão é esta? Qual seu futuro? Estas questões surgiam de reflexões pessoais e a partir de conversas com colegas de trabalho.

A troca de impressões e experiências entre colegas fez com que despertasse em mim o interesse em conhecer melhor este profissional. Seria possível traçar um perfil dele?

---

<sup>1</sup> *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 163.

Seriam as minhas questões inquietantes para eles também? Ou não? Como esse processo educativo em exposições é visto pelos educadores?

Os Museus e Instituições Culturais que realizam exposições têm atentado para o fato de que um serviço educativo atuante é uma forma de atrair público. Para isso, possuem em seu plantel educadores, ou os contratam em caráter temporário pelo período da exposição. Na maioria das vezes realizam um período de formação antes de começar o trabalho e algumas continuam com a formação no decorrer do mesmo.

Percebo tais processos de formação como uma produção de conhecimentos muito enriquecedora e, ao mesmo tempo, assistemática, uma vez que têm métodos e tratamentos diferentes, dependendo de cada instituição e/ou serviço educativo. Ao mesmo tempo, partem basicamente das mesmas referências teóricas em sua fundamentação, já que são poucos os estudos sobre o assunto no Brasil e, em sua maioria, são autores que discorrem sobre o ensino e aprendizagem de Arte na sala-de-aula, referindo-se a estratégias de leitura de obras de arte, abordagens e métodos de mediação.

Para apresentar estas e outras reflexões, os conceitos de Professor Reflexivo, Formação Contínua, Profissinalidade Docente, trazidos e desenvolvidos por Donald Schön (1995, 2000), José Cerchi Fusari (1997) e António Nóvoa (1995a, 1995b) respectivamente, e também discutidos por outros autores, fundamentaram a minha pesquisa, que também se aproximou da Abordagem (auto)biográfica (NÓVOA, 1995c) na medida em que procurei ouvir os mediadores culturais.

Assim, no primeiro capítulo considero o conceito de epistemologia da prática de Schön, trazendo a minha formação e experiência profissional como exemplo e fonte de indagações. Também apresento a metodologia da pesquisa de campo que possibilitou a coleta dos dados apresentados neste trabalho.

No segundo capítulo procuro tecer considerações sobre as modalidades de educação: formal, não-formal e informal, e sobre o conceito de mediação e seus agentes, os mediadores, relacionando-os. Opto por entender o processo educativo em exposições de arte como uma forma de mediação cultural dentro das especificidades da educação não-formal. Também, considereei necessário historiar esta mediação cultural, apresentando idéias, questionamentos, fatos e dados na tentativa de entender e situar as ações educativas em museus e instituições culturais.

Uma vez considerada que uma das formas de mediação em exposições de Artes é o trabalho do educador, no terceiro capítulo apresento dados da pesquisa de campo que, juntamente com as idéias de alguns teóricos, nos auxiliam a ter uma percepção de quem é o

mediador cultural no que tange à sua formação e aos processos de formação contínua realizados pelas instituições, levando em consideração como este processo é experienciado por eles.

No quarto capítulo busco compreender o processo de profissionalização dos mediadores culturais, traçando uma analogia com o processo de profissionalização dos professores analisado por António Nóvoa (1995b), e apresento as impressões que os mediadores que participaram desta pesquisa têm deste campo de trabalho, bem como seus entendimentos sobre a idéia de mediação.

## CAPÍTULO I



Visita educativa à exposição **Lucio Fontana a ótica do invisível**, Centro Cultural Banco do Brasil-SP, 2002

## APRESENTANDO UMA EXPERIÊNCIA

Neste capítulo procuro discutir minha experiência profissional à luz das considerações de Donald Schön (1995, 2000) acerca da formação do profissional reflexivo enfatizando a idéia de epistemologia da prática e o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação, complementando com os desdobramentos críticos sobre tais idéias (PIMENTA; GHEDIN 2002).

Além disso, apresento a forma como elaborei o questionário que foi o instrumento utilizado para a minha pesquisa de campo entre os mediadores culturais e como executei a coleta de dados para a análise.

### ***Uma epistemologia da prática***

*... a prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos. O problema é saber o papel que cumpre a teoria na invenção da prática.*  
(J. Gimeno Sacristán)<sup>2</sup>

Que formação é esta do mediador cultural que atua no espaço de educação não-formal? Há 10 anos, quando estava encerrando minha graduação, pensava em, talvez, cursar uma especialização em Museologia, pois tinha decidido que iria trabalhar em museus e não conseguia visualizar outra possibilidade de atuar nesse campo. Foi quando trabalhei pela primeira vez em uma exposição temporária, a **Mostra do Redescobrimento Brasil +500**, em 2000. Quem não se lembra? Ocupava três prédios no Parque do Ibirapuera, em São Paulo, e contava com uma equipe de cerca de 250 educadores, muitos com formação em Artes, mas nem todos.

Neste trabalho, meu repertório como historiadora e educadora foi bem-vindo, mas insuficiente, pois a grade curricular universitária compreendia apenas um semestre de História da Arte e as disciplinas da Licenciatura contemplavam na sua totalidade a experiência na educação formal. As únicas alternativas que tive para a educação não-

---

<sup>2</sup> Tendências investigativas na formação de professores. Em: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.83.



formal foram cursos que realizei por iniciativa própria no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo - USP, ambos com a professora Maria Cristina de Oliveira Bruno, nos quais tive contato com a História dos Museus, inclusive realizando viagens de estudo onde pude ampliar e aprofundar meus conhecimentos sobre educação patrimonial<sup>3</sup>.

A minha experiência no MAE me levou a trabalhar na Mostra do Redescobrimiento junto aos módulos de Evolução Humana, Arqueologia e Artes Indígenas, talvez os que eu, inicialmente sentisse ter maior segurança para realizar visitas educativas. Porém, todo o trabalho foi uma experiência fundamental na minha vida profissional. Uma mostra com um imenso acervo exposto de muito mais de 500 anos de História da Arte e com uma equipe multidisciplinar de educadores. Foi uma excelente chance de iniciar (ou continuar, levando em conta alguns excelentes mestres no decorrer da minha vida acadêmica) o que hoje se denomina como formação de um profissional reflexivo.

Ao ler Donald Schön (2000), no primeiro semestre de 2006, indicado pela professora Mirian Celeste Martins, durante sua disciplina que cursei no ingresso da Pós-graduação, tive contato com alguns conceitos tais como o de “profissional reflexivo” e de “epistemologia da prática” que me chamaram a atenção, pela identificação com o meu processo de formação.

A primeira provocação feita a mim por Schön foi a utilização da palavra “talento” no título da primeira parte do livro: *COMPREENDENDO A NECESSIDADE DO TALENTO ARTÍSTICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL* (2000, p.13). O que ele quer dizer com isso? Talento? Existe uma espécie de “dom”, por isso existem bons profissionais ou não? Penso que não, por isso fui provocada, então vejamos o que ele argumenta.

Primeiramente nos traz o problema de “crise de confiança no conhecimento e na educação profissional” (SCHÖN, 2000, p.13). É a sempre comentada história de que *não se aprende a dar aula na faculdade, ou que a teoria é uma coisa e a prática é outra, ou ainda que os cursos de licenciatura não preparam os professores para a realidade*. Frases ditas e repetidas em todas as disciplinas que cursei na Faculdade de Educação e que ouvia dos colegas fora das salas de aula e que Schön igualmente se refere ao afirmar que “os educadores expressam sua insatisfação com um currículo profissional que não é capaz de

---

<sup>3</sup> Segundo Horta, Grunberg e Monteiro (1999), Educação Patrimonial “trata-se de um processo **permanente** e **sistemático** de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como **fonte primária** de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” e sua metodologia “pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura” (p. 6).

preparar os estudantes para a atuação competente em zonas indeterminadas da prática” (2000, p. 21).

O que ele nos aponta como crise de confiança no conhecimento profissional é justamente o que vem ocorrendo, uma insatisfação entre a relação do saber científico e técnico e os problemas da vida cotidiana.

Pude observar bem isto quando enfrentei minha primeira experiência na educação não-formal. O que eu faria com aquela imensidão de informações adquiridas durante o período de formação para o trabalho ao me deparar com uma visita de sete mil alunos por dia, agendados, sendo que muitas dessas crianças nunca haviam deixado seus bairros periféricos, passado por grandes avenidas e entrado em um museu?

O prédio em que trabalhei, o Pavilhão Lucas Nogueira Garcez, apelidado de Oca, fora especialmente reformado para a ocasião. Schön nos fala sobre situações problemáticas que podem ser casos únicos que transcendem as categorias da teoria e da técnica existentes, são “as zonas indeterminadas da prática” (2000, p. 17). Então, o que pensar ou dizer desses alunos que depois de uma visita de 90 minutos, em um acervo que exibia verdadeiras raridades arqueológicas ou artefatos indígenas, ao serem indagados sobre o que mais chamara a atenção, respondiam: “andar num elevador tão grande” ou “a torneira do banheiro”?<sup>4</sup>

Muitas situações inesperadas e indagações surpreendentes me colocaram diante de duas alternativas: ou ignorar e passar todo o conteúdo da exposição, afinal ela era incrível, ou investigar formas de lidar com estas situações, as tais “zonas indeterminadas da prática”.

Em um artigo anterior, FORMAR PROFESSORES COMO PROFISSIONAIS REFLEXIVOS, Schön nos diz que “é possível ilustrar uma segunda visão do conhecimento e do ensino através de professores que deram razão ao aluno” (1995, p. 82), e isso vai ao encontro da idéia de uma mediação dialógica, tal como acredito e considerarei no próximo capítulo, e também à de um profissional reflexivo. Pois, se dentro de uma exposição sobre artefatos indígenas eu tivesse optado pela primeira alternativa, a de ignorar perguntas extraordinárias, eu não teria aprendido tanto. Foi “dando razão aos alunos” que descobri aspectos da cultura indígena que eu nem imaginava e desenvolvi um repertório para lidar com a recepção dos mais variados grupos de alunos que passei a mediar durante minha vida profissional.

---

<sup>4</sup> No elevador do pavilhão da Oca cabem 25 pessoas; e as torneiras com sensores eram novidade em 2000.

Então isto é o “talento”? Segundo Schön, no senso comum, não é dito que, para a capacidade de alguns profissionais terem um excelente desempenho diante das zonas indeterminadas da prática “eles têm mais conhecimento do que outros, mas mais ‘perspicácia’, ‘talento’, ‘intuição’ ou ‘talento artístico’” (2000, p. 22). Dessa maneira, tais expressões encerram a discussão e não deveria ser assim, a relação entre competência e conhecimento profissional, segundo o autor,

“precisa ser virada de cabeça para baixo. Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, da competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática.” (2000, p. 22).

Nesse sentido, algo que acrescentou muito à minha vida profissional foi uma breve experiência pelo universo do teatro amador durante a faculdade, onde pude desenvolver uma habilidade como contadora de histórias. Essa experiência serviu para dar um sentido às visitas com o público infantil, contando mitos indígenas. Posteriormente, numa exposição no Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo intitulada **Pop Brasil, a arte popular e o popular na arte**, em 2002, – que mesclava arte popular e arte contemporânea brasileira, na qual a proposta educativa consistia, além da visita, em uma oficina com contação de histórias – pude desenvolver melhor esta habilidade objetivando a mediação entre o acervo exposto, seu contexto e os visitantes e seus contextos. Mas, como relacionar tudo isso: contação de histórias, arte, história, patrimônio material e imaterial, para que fizesse sentido, para que ocorresse a mediação? Durante esse trabalho havia espaço para reuniões de estudo, e isso foi fundamental em muitos lugares em que trabalhei, pois “o talento artístico profissional vem à tona no contexto da continuidade da educação” (SCHÖN, 2000, p. 23).

Isso leva às idéias centrais da compreensão de Schön sobre a prática reflexiva, idéias que compartilho: “conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação”. Ao travar contato com elas pude ir recordando vários momentos em minha vida profissional que poderiam ilustrar suas considerações.

Por exemplo, como o curso de extensão universitária *Teoria e Prática da Apreciação em Museus*, oferecida pela Professora Maria Christina Rizzi no MAE/USP, que cursei no segundo semestre de 2000, a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e a

exposição do artista brasileiro Tunga, que inaugurou o CCBB em 2001, podem se relacionar no meu processo de conhecer-na-ação?

Schön nos apresenta o conceito do conhecimento tácito exemplificando-o com o andar de bicicleta, algo que se sabe, porém é difícil de ser verbalizado:

“Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea (...) Porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os ‘fatos’, os ‘procedimentos’ e as ‘teorias’ são estáticos.” (2000, p. 31)

Voltando ao MAE, que como já disse, foi uma importante fonte de conhecimento na minha vida acadêmica no que se refere à educação não-formal, foi durante o curso, com a professora Rizzi, que me foi apresentada a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino de Arte. Na época foi muito interessante, mas apenas como um conhecimento a mais, uma teoria a mais. No ano seguinte, fui trabalhar na minha segunda exposição, a de Tunga<sup>5</sup>, no CCBB, em que a coordenação do setor educativo seguia os preceitos da Abordagem Triangular. Houve um curso de formação e, durante o processo de trabalho, fazíamos inúmeras reuniões de reflexão sobre o conteúdo da exposição e sobre o trabalho em si. Eu já tinha um conhecimento tácito de como atender públicos em exposições, já havia estudado a Abordagem Triangular para o ensino de Artes, tinha uma formação em Licenciatura, contudo, foi a “dinâmica” do conhecer-na-ação que me proporcionou o efetivo entendimento dos fatos, procedimentos e teorias.

Este é o maior exemplo que posso descrever sobre o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação, pois ao trabalhar no CCBB na equipe de educadores coordenada pelo Arteducação Produções, pude aprender, desenvolver e experienciar o trabalho de mediação cultural. Na época, 2001, a empresa estava nascendo e sempre teve a preocupação com a formação continuada dos educadores, inclusive refletindo sobre o próprio trabalho de formação para a mediação.

---

<sup>5</sup> Exposição inaugural do CCBB em São Paulo, de 21 de abril a 24 de junho de 2001, intitulada “Metro, a metrópole em você”, com a curadoria geral de Marcello Dantas. Foi um projeto que além de reunir uma instalação do artista plástico brasileiro Tunga, propunha trabalhar outras linguagens artísticas como teatro, cinema e intervenções urbanas. A instalação de Tunga ocupava todo o vão central do prédio recém restaurado e foi resultado de um *happening* na abertura. Além da instalação havia uma sala com objetos e um vídeo também de Tunga e uma outra exposição no subsolo do prédio montada pelo Museu da Pessoa. Os mediadores trabalhavam prioritariamente com as obras do artista.

Schön nos coloca que existem duas formas de reflexão-na-ação: a primeira é fazendo uma retrospectiva ou uma pausa durante a ação, e isso acontece durante uma reunião de estudo, por exemplo, ou entre uma exposição e outra quando se projeta uma atividade mediadora; a segunda forma é a reflexão no tempo “presente-da-ação”, ou seja,

“um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação.” (2000, p.32)

Uma reunião de estudos ou de troca de experiências dos processos de trabalho de cada educador é uma formação reflexiva, certamente. Mas e no momento de uma visita a uma exposição em um prédio como o do CCBB, tão imponente, às vezes até opressor, quando a edificação, os detalhes, chamam mais a atenção do que as obras de arte expostas? Poderia ser uma situação inusitada, mas num processo mediador é imprescindível que o educador esteja atento aos interesses do visitante, de forma que uma reflexão-na-ação irá trazer respostas às curiosidades dos sujeitos e se possível, relacioná-las ao conteúdo exposto de alguma forma, “o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação” (SCHÖN, 2000, p.34).

Então, os momentos de formação continuada servem também para refletirmos sobre a reflexão-na-ação e “pode conformar indiretamente nossa ação futura” (SCHÖN, 2000, p.35).

Contudo, há que se levar em conta em conta as críticas surgidas a partir do conceito de professor reflexivo. Selma Garrido Pimenta e Evando Ghedin organizaram um livro, O PROFESSOR REFLEXIVO NO BRASIL, em que autores problematizaram as propostas de Schön e duas questões, especialmente, me chamaram a atenção.

A primeira é o fato de que “a reflexão desenvolvida por Schön aplica-se a profissionais individuais” (PIMENTA, 2002, p. 22). De fato, contudo, não podemos negar que esta problematização amplia o debate acerca da formação continuada e que estudar e pesquisar fazem parte do trabalho do educador. A própria autora vê como possibilidade a instauração na escola de uma cultura de reflexão sobre suas práticas, idéia também defendida por outros autores, como Isabel Alarcão (2007) e enfatizada por Gimeno Sacristán ao dizer que “o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre sua própria prática, porque não tem tempo, não tem recursos” (2002, p.82).

De fato, na minha vida profissional, enquanto professora não tive as mesmas oportunidades de pesquisar e refletir como o fiz, e exemplifiquei anteriormente, na educação não-formal. As minhas reflexões como professora se deram quase que exclusivamente na esfera individual e não coletiva.

A outra questão diz respeito à pertinência da idéia da formação na prática, pois segundo Pimenta “o docente não é formado apenas de prática” (2002, p.24). Em minha interpretação, não entendi como sendo esta a intenção de Schön, e sim que sua proposta era ampliar a visão sobre o papel da prática na formação profissional. O que percebo nesta crítica é o cuidado para não se reduzir o conceito, principalmente disseminado pelo mercado, quando, por exemplo, vemos propagandas de instituições de ensino privadas que veiculam seu *slogan* de que nelas “o aluno aprende na prática”.

Ao pensar em uma epistemologia da prática não quero reduzir a ação educativa à escolha de meios para alcançar os objetivos pedagógicos propostos no início de uma visita. Quando busco enquadrar minha experiência numa reflexão e teorizá-la, procuro entender, como dito por Gimeno Sacristán, “o papel que cumpre a teoria na invenção da prática” (2002, p.83).

## ***A pesquisa de campo***

Quando me propus a investigar este universo tinha como objetivo inicial traçar um perfil do mediador cultural em São Paulo, de modo que elaborei um questionário (ANEXO 1) e, durante a construção do mesmo, deparei-me com duas monografias realizadas no curso de Especialização em Museologia do MAE/USP. A de Denyse Emerich (2002) e a de Laerte Machado Júnior (2004), ambas com uma idéia semelhante a minha, porém, com um recorte menos abrangente, dada as características de uma monografia.

Emerich entrevistou 30 educadores que já estavam em seu quarto trabalho e haviam atuado em locais específicos: Pinacoteca do Estado, MASP, Fundação Bienal de São Paulo e Associação Brasil Connects Cultura & Ecologia<sup>6</sup>. Já Machado entrevistou nove educadores, também com certa experiência e enfocou as instituições privadas que executam exposições temporárias na sua programação.

---

<sup>6</sup> A Associação Brasil Connects era uma empresa que, dentre outras atividades, contratou e organizou as ações educativas de mega exposições na Oca do Parque do Ibirapuera em São Paulo, como a Mostra do Redescobrimento, Parade, Picasso etc.

Minha intenção era traçar um perfil, pretendia aplicar o questionário a todos os educadores da cidade de São Paulo, com experiência ou não, de instituições públicas e privadas, com exposições de longa ou curta duração, contudo, por limitação de tempo, optei por fazer uma amostragem e no período em que fui a campo (setembro/2006 a fevereiro/2007), dos 302 educadores em atividade na cidade de São Paulo recolhi dados de 100, ou seja, 1/3 dos educadores em atuação.

Os questionários feitos pelos dois trabalhos citados (EMERICH, 2002 e MACHADO JR., 2004) serviram de inspiração, e o questionário por mim elaborado foi relativamente extenso e com grande quantidade de perguntas abertas, uma vez que, para algumas de minhas inquietações, respostas como *bom*, *regular* e *ruim*, pareciam-me insatisfatórias.

Inicialmente realizei um teste piloto do questionário no Museu de Arte Brasileira da Fundação Armando Álvares Penteado, FAAP, durante a exposição **Deuses Gregos** no segundo semestre de 2006, na qual eu também trabalhava como educadora. Notei que duas perguntas estavam gerando interpretações dúbias e respostas incompletas de modo que as alterei. Como eu estava trabalhando lá na ocasião, as dúvidas surgidas, decorrentes das respostas destas duas questões, puderam ser resolvidas.

## **O questionário**

Dei um título ao questionário, *Quem somos?* Pois ao apresentá-lo considerei importante deixar claro que eu também era educadora, para iniciar uma relação de proximidade e conseguir uma disponibilidade maior por parte dos educadores ao responderem as questões. Como visitei várias instituições, no início do questionário havia um espaço para identificação do local e exposição em cartaz.

O questionário foi dividido em quatro partes para melhor organização das características que pretendo analisar.

## **Parte I – Formação inicial**

Esta primeira parte é uma resposta direta a quem somos. A identificação nominal não era obrigatória, assim, acreditei numa possibilidade de os entrevistados falarem livremente, sem reservas. Idade e gênero também constam do questionário, afinal pretendo delinear um perfil.

Para saber a formação elenquei qual a graduação, se é estudante ou já formado, se possui uma segunda graduação, especialização, mestrado e doutorado. Noto na minha experiência profissional que os mediadores estão cada vez mais especializados, embora seja um trabalho temporário, não se configura mais como um “estágio”, no sentido de um ganho extra enquanto se está estudando, mas sim como uma profissão, e levantando os dados sobre a formação inicial, pretendo averiguar a qualificação deste profissional.

A única pergunta aberta desta parte busca saber a opinião do educador sobre a contribuição da formação inicial para o trabalho. É mesmo um levantamento de opinião, pois há sempre uma idéia, no senso comum, de que educadores, sejam eles da educação formal ou não, se formam na prática, no dia-a-dia e que a formação inicial não dá conta. Claro que formação permanente é de muito valor, mas será que os educadores desqualificam sua formação inicial? É o que eu queria saber.

Por ocasião do teste piloto no MAB/FAAP, reformulei a questão *exerce outra atividade paralela a esta?*, que foi modificada para: *exerce outra atividade **profissional** paralela a esta?*

## **Parte II – Experiência profissional**

Aqui procuro saber em quantas exposições o educador já trabalhou ou se é a primeira, para tentar salientar mais uma vez que, apesar da transitoriedade, é uma atividade profissional a que muitos se dedicam.

Questiono sobre o contrato de trabalho, numa tentativa de saber como as instituições procedem na contratação e como o educador percebe isto. Também pergunto se está exercendo outro trabalho, como educador ou não, em exposições ou não, com o objetivo de saber se o educador tem outra fonte de renda, se é na mesma área, com qual tipo de contrato trabalhista.

## **Parte III – Formação permanente**

Desta terceira parte em diante procuro ouvir mais a voz dos educadores, pois se inicia a grande parte aberta do questionário, perguntas que pedem respostas dissertativas, opinativas, discursivas.



Quero como primeira pergunta saber como o educador avalia o curso de formação para a exposição em que está trabalhando, e como a instituição valoriza ou não este processo, remunerando-o ou não.

A seguir quero saber, de um modo geral, como o educador avalia os cursos de formação para exposição. Percebo, no decorrer da minha experiência profissional, que as instituições têm tendido a encarar este momento inicial como parte do trabalho, pagando salário por ele, mas será que os educadores aproveitam este momento?

E sobre a formação contínua, será que as instituições valorizam-na como parte do trabalho, propiciando espaços de estudo dentro do horário de trabalho? Também tento fazer este levantamento e abro espaço para que os educadores descrevam o processo de formação, quando e como ocorre, e opinem sobre sua importância. O que quero saber é como os educadores entendem esta formação.

Após o teste piloto, desmembrei a questão: *Além do curso de formação, existe, nesta instituição, um processo de formação contínuo? Como ele se dá?* Separei as perguntas, dando as opções *sim* e *não* para a primeira, pois em algumas instituições não existe formação contínua e em outros casos existe informalmente.

#### **Parte IV – Vida e expectativa**

Penso muito neste momento do questionário como se fosse uma entrevista, pois na impossibilidade de realizar 100 entrevistas, fico satisfeita ao ler as respostas dedicadas, ou seja, de pessoas que escreveram conscientemente. Nesta parte, levei em consideração a abordagem (auto)biográfica explorada por Antonio Nóvoa, que ainda que trate de professores e da educação formal, serviu como inspiração para tentar entender o que os educadores têm a dizer sobre sua vida e expectativas nesta profissão. Não são exatamente histórias de vida, mas questões que, pretendo, me levem a “ouvir” o que eles têm a dizer de forma mais pessoal sobre seu trabalho, numa tentativa de produzir “um outro tipo de conhecimento, mas próximo das realidades educativas e do quotidiano dos [educadores]” (1995c, p.19).

A intenção é analisar e avaliar estas opiniões, de forma a apontar saídas para a ideia comum de que a mediação começou ou é um “bico” e as queixas de que ninguém valoriza esse trabalho, ou a instituição não o reconhece como deveria etc. Será que são situações e queixas comuns a todos? Como eles próprios se vêem?

As perguntas exploram também o porquê começou a exercer esta atividade profissional; o conceito de mediação; a partir de qual momento se definem como mediador; quais as expectativas em relação a esta profissão; e se escolheria outra atividade profissional. Por fim, um espaço para comentários.

## **A aplicação do questionário**

Após o teste no MAB/FAAP, alterações feitas e dúvidas sanadas, iniciei a ida a campo. O questionário foi aplicado a educadores que atuavam em exposições de Arte, na cidade de São Paulo, durante um período de seis meses (setembro/2006 a fevereiro/2007). Levei pessoalmente os questionários em instituições com equipes de, no mínimo, 10 educadores, pensando em equipes educativas com certa estrutura e, uma vez que o tempo das exposições temporárias geralmente é de no máximo três meses, os educadores acabam sendo os mesmos nas diversas instituições. A única exceção foi o Museu de Arte de São Paulo, MASP, devido à sua importância para a cidade de São Paulo e por ter um trabalho educativo desde quando sua sede era ainda na Rua Sete de Abril nos anos 40.

Os educadores que responderam a pesquisa são os que atuam diretamente nas visitas às exposições, sejam elas nos museus em exposição de longa duração, ou em exposições temporárias. Educadores que atuam em cursos e ateliês, como acontecem no MASP e Museu de Arte Moderna, MAM, por exemplo, não foram incluídos, uma vez que esta pesquisa partiu de minha própria experiência que é em visitas e visando focar melhor um determinado campo de atuação.

É importante salientar que na somatória da quantidade de educadores das instituições neste período, cheguei a um número aproximado de 302 educadores, porém, não se tratam de 302 pessoas diferentes. Exemplificando, na exposição que ocorria no SESI/FIESP, dos 08 educadores, 05 já haviam respondido o questionário em outras instituições. É impossível, neste momento, precisar a quantidade exata de educadores que estavam trabalhando neste período, dado que as exposições costumam durar cerca de dois meses e alguns educadores podem ter trabalhado em mais de uma exposição durante este período. De modo que tratarei como um número absoluto os 302 educadores.

O SESC foi excluído, devido ao caráter recreativo de seus eventos e, sobretudo ao processo de contratação, pois trabalham com estagiários.

As instituições visitadas foram:

- **Caixa Cultural**, espaço da Caixa Econômica Federal, com exposições permanentes e temporárias, na Praça da Sé (a que visitei) e na Avenida paulista, equipe com 15 educadores.
- **Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB)**, no centro da cidade, a exposição em cartaz era *Manobras Radicais*, equipe com 12 educadores.
- **Instituto Itaú Cultural**, na Av. Paulista, a exposição em cartaz era *Primeira Pessoa*, equipe com 12 educadores.
- **Museu Afro-Brasil**, no parque do Ibirapuera, exposição de longa duração, equipe com 14 educadores.
- **Museu de Arte Brasileira (MAB)**, na FAAP em Higienópolis, exposição *Deuses Gregos*, equipe com 30 educadores.
- **Museu de Arte de São Paulo (MASP)**, na Avenida Paulista, exposição do acervo, 8 educadores.
- **Museu Lasar Segall**, exposição de longa duração, contava com uma equipe de 14 educadores, contratados temporariamente devido a uma parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.
- **Pavilhão Lucas Nogueira Garcez**, a **Oca**, no parque do Ibirapuera, exposição do acervo do MAM, equipe com 21 educadores.
- **XXVII Bienal Internacional de São Paulo**, equipe de 120 educadores.

Além destes, contando com os locais que não visitei, Centro Cultural São Paulo, Galeria SESI-FIESP, Instituto Tomie Ohtake, Mostra Fiat Paralela à Bienal, Museu de Arte Contemporânea-USP, Museus de Arte Moderna e Pinacoteca do Estado, temos um total de 302 educadores atuantes no período citado. (ANEXO 2). Gostaria de reiterar que estes locais não foram visitados tanto por terem equipes educativas pequenas como por eu ter conseguido a quantidade suficiente para a amostragem pretendida sem estas instituições.

A análise dos dados obtidos a partir destes questionários foi feita em duas etapas. Inicialmente quantifiquei os dados referentes às perguntas fechadas, sobre a idade, gênero, formação e experiência profissional e, em seguida, através de fichas temáticas. Procurei problematizar as respostas dissertativas à luz da bibliografia sobre os temas formação e profissionalização, estabelecendo relações entre as falas dos mediadores e dos autores que apresentarei nos próximos capítulos.

## **CAPÍTULO II**

### *O nome disso*

*O nome disso é Mundo  
O nome disso é Terra  
O nome disso é Globo  
O nome disso é Esfera  
O nome disso é Azul  
O nome disso é Bola  
O nome disso é Hemisfério  
O nome disso é Planeta  
O nome disso é Lugar  
O nome disso é Imagem  
O nome disso é Arábia Saudita  
O nome disso é Austrália  
O nome disso é Brasil*

*Como é que chama o nome disso*

*O nome disso é Rotação  
O nome disso é Movimento  
O nome disso é Representação*

*The Word of this is name  
The name of this é isso  
O nome disso is place  
El nombre of name estace  
El nombre do nome Esfera  
O nome disso é idéia*

*O nome disso é Chão  
O nome disso é Aldeia  
O nome disso é Isso  
O nome disso é Aqui  
O nome disso é Sultão  
O nome disso é África  
O nome disso é Continente*

*O nome disso é Mundo  
O nome disso é Tudo  
O nome disso é Velocidade  
O nome disso é Itália  
O nome disso é Equador  
O nome disso é Coisa  
O nome disso é Objeto*

*Como chama o nome disso*

*(Arnaldo Antunes)*

## POSSIBILIDADES DE ENTENDIMENTO DA MEDIAÇÃO CULTURAL COMO EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

No decorrer de minha experiência como educadora em exposições de Artes, fui me deparando com conceitos, teorias e idéias que iam sendo discutidas à medida que o trabalho acontecia, surgindo um vocabulário que, advindo desta experiência, parecia óbvio por vezes e, por outras, não, necessitando de explicações a outros e a mim mesma.

Palavras e expressões como educação formal e não-formal, mediação e mediador, pareciam de simples entendimento até que tive que parar para pensar, refletir e escrever sobre elas. Sua simplicidade se revelou em uma complexidade que procuro expor a seguir, numa tentativa de discutir e problematizar conceitos e não os simplificando numa única definição.

Como num caminho que não se pode desviar, procurarei neste capítulo contribuir com questões e reflexões de uma história sobre educação e mediação em museus, história também vinculada à minha formação e à minha experiência, que julguei necessário apontar e ampliar o entendimento sobre as questões discutidas no trabalho.

### ***Formal, não-formal e informal***

*Costuma-se afirmar que a Escola é o espaço para a educação formal e o Museu para a educação não-formal.*  
(Denise Grinspum)<sup>7</sup>

Ao ler estas palavras de Grinspum em sua tese, acreditei ser importante esclarecer como encaro o trabalho educativo em uma exposição durante uma visita, como uma modalidade de educação não-formal, para tanto, utilizarei algumas definições sobre o conceito de educação formal para discutir o não-formal.

A educação formal pode ser considerada como aquela ocorrida nas escolas e instituições oficiais de ensino em todos os níveis. Se tomarmos a própria definição da palavra segundo os dicionários, *formal* é o oficial, o institucional, que valoriza as regras,

---

<sup>7</sup> *Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e escola.* São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2000 (Tese de Doutorado), p.30.

que não é espontâneo, que é irrefutável etc, a *educação formal* é a realizada em estabelecimento de ensino, cumprindo a seqüência e os programas escolares ou acadêmicos<sup>8</sup>. Ou seja, são nos estabelecimentos de ensino oficial onde encontramos um currículo a ser cumprido e avaliado num determinado prazo.

No livro *EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: CONTEXTOS PERCURSOS E SUJEITOS*, publicação voltada principalmente para as discussões acerca da educação do terceiro setor, a pedagoga Valéria Aroeira Garcia em seu artigo *UM SOBREVÔO: O CONCEITO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL* procura “trazer a educação não-formal para o escopo filosófico” e discutir sua criação, apresentando a idéia de que “criou-se um discurso de que o saber veiculado pela educação formal é crítico, por ser racional, científico, por ter referências e ser pautado no conhecimento científico” (GARCIA, 2005, p. 20).

Mas, e os saberes que não são os da escola? Garcia discorda da idéia de que são ingênuos, porque se fundamentam “na observação, na tradição, na oralidade e serem sensíveis aos argumentos da ciência, comprobatória das verdades” (2005, p.20).

Assim, é preciso também valorizar e compreender a educação não-formal e suas características. Ela “é um acontecimento que tem origem em diferentes preocupações e busca considerar contribuições vindas de experiências que não são priorizadas na educação formal” (GARCIA, 2005, p. 27). Por exemplo, numa visita educativa a uma exposição de um determinado artista, pode-se acessar diferentes conhecimentos como o conteúdo das obras de arte, a biografia do artista, o contexto em que ele viveu, sua produção artística, as técnicas utilizadas etc, trabalhando interdisciplinarmente e convocando a sensorialidade, as diferentes percepções e indagações dos sujeitos, dimensões nem sempre solicitadas na sala-de-aula do ensino formal.

Outro autor que discute as diferentes modalidades de educação é o professor José Carlos Libâneo que faz outra divisão: educação não-intencional e educação intencional. A educação não-intencional seria o que entendemos por educação informal, já a não-formal e a formal caberiam na modalidade de intencional (2005, p. 86). Segundo o autor, os limites entre as modalidades formal, não-formal e informal, são tênues e flexíveis.

A educação em museus, por exemplo, que Libâneo caracteriza como animação cultural, possui, segundo ele, “caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas” (2005, p. 89). Ora, minha experiência profissional me leva a problematizar

---

<sup>8</sup> DICIONÁRIO HOUAISS. in: <http://noticias.uol.com.br/educacao/>.

esta afirmação, uma vez que me deparei inúmeras vezes com um alto grau de estruturação e sistematização do trabalho pedagógico como mediadora, ao pensar, desenvolver e refletir sobre roteiros de visita e atividades pedagógicas no espaço expositivo, por exemplo.

Se levarmos em conta a flexibilidade entre os limites das modalidades, o próprio autor cita exemplos em que ele identifica uma formalidade em algumas ações educacionais, como em ONG's e associações de bairro, por isso ele entende a educação não-formal também como sendo intencional.

Entretanto, Libâneo parte de um ponto de vista que parece hierarquizar as modalidades da educação, entendendo a intencionalidade educativa de uma visita a um museu, mas não reconhecendo que nela podem estar explícitos os objetivos, conteúdos, método e procedimento didático, que são próprios da educação não-formal, nem melhores nem piores, nem mais ou menos importantes. Neste ponto me identifico mais com o que Garcia afirma sobre a educação não-formal e suas especificidades como um conceito autônomo, que “transita em outro plano” (2005, p. 27).

Libâneo (2005, p. 94) ainda propõe uma setorização entre as modalidades e uma articulação entre elas, definindo-as em:

- Educação formal: ensino (convencional ou não-convencional): escolas, cursos de aperfeiçoamento, treinamento etc.
- Educação não-formal: organizações políticas, profissionais, científicas, culturais etc., educação cívica, educação ambiental, agências formativas para grupos sociais específicos, meios de comunicação de massa, propaganda.
- Educação informal: processos sociais de aquisição de conhecimentos, hábitos, habilidades, valores, modos de agir etc., não intencionados e não institucionalizados.

Então, segundo suas próprias palavras, a educação formal e não-formal são intencionais e institucionalizadas, o que me faz entender que para ele a diferença está no maior ou menor grau de estruturação e sistematização entre a formal e não-formal, uma vez que elas “interpenetram-se constantemente” (LIBÂNEO, 2005, p. 95).

Assim, quando iniciei esta discussão apresentando minha opção em caracterizar o trabalho educativo em exposições como sendo não-formal, concordando com as palavras de Grinspum, pensei numa estrutura específica desta atividade, que leva em conta procedimentos próprios da educação não-formal que é intencional.

Ainda, para diferenciar da idéia de educação informal, gostaria de citar Aglay Sanches Fronza-Martins, pedagoga, também autora de um artigo do livro EDUCAÇÃO NÃO-

FORMAL já citado anteriormente, o único que trata de educação em museus, MUSEU DE ARTE E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: APROXIMAÇÃO OU AFASTAMENTO? A autora reafirma a intencionalidade do trabalho: “o termo ‘educação não-formal’ não pressupõe a inexistência da formalidade ou que seu espaço não seja educacional” (2005, p.430).

Ao ler as respostas dos educadores ao questionário por ocasião da pesquisa de campo que realizei entre setembro de 2006 e fevereiro de 2007, encontrei 12 respostas que caracterizam a educação em museus e exposições como não-formal e, o que considerei mais importante, a reflexão de alguns sobre como este trabalho interfere de forma positiva no ensino formal, como pode ser visto no depoimento desta educadora que exerce as duas atividades, formal e não-formal, paralelamente: *almejava fazer um trabalho mais criativo, onde eu pudesse enriquecer meu desenvolvimento como arte-educadora.* (Q19)<sup>9</sup>.

### ***Mediação cultural: estar entre muitos***

*Acredito que como monitores/educadores mediamos não apenas as obras, mas o espaço também.*  
(depoimento de uma mediadora)

Pensando na formalidade e intencionalidade inerentes à educação nos museus e instituições culturais e com a proposta de um novo entendimento, o educador de exposições como mediador cultural, inicialmente há de se considerar os conceitos de mediador e mediação.

A primeira vez que ouvi a denominação mediadora se referindo a mim e a minha função como educadora em uma exposição, logo me veio à mente aquela pessoa que fica entre os candidatos num debate em época de eleições. Resolvi então procurar no dicionário e segundo uma das definições que encontrei, o mediador pode ser compreendido como o intermediário, aquele que intermedeia uma discussão entre dois pólos<sup>10</sup>.

Sendo assim, mediação associada à idéia de intermédio entre o saber e o sujeito, coloca o educador/mediador neste papel, ele é quem interliga alguma coisa (o conhecimento, o conteúdo, a obra de arte) à outra (o educando, o sujeito), ou seja, o educador continua sendo o detentor de um poder, talvez não o detentor da informação, uma

---

<sup>9</sup> Ao apresentar os depoimentos dos educadores/mediadores no decorrer do texto, optei por identifica-los com a numeração que adotei para os questionários, Q1, Q2, Q3... e assim por diante.

<sup>10</sup> DICIONÁRIO HOUAISS, in: <http://noticias.uol.com.br/educacao/>



vez que ela estaria em uma das extremidades, mas o poder de levar a informação, continuando a ser o “transmissor” de conhecimento, a chamada “educação bancária” tão descrita e criticada por Paulo Freire.

Esta concepção ainda vigora em muitos educadores, pois ao definirem seu trabalho como mediadores dizem que: *passo informações sobre o espaço, os artistas e o tema da exposição para aproximá-los da arte e torná-la mais acessível ao público* (Q91). Além deste depoimento, outros se colocam como agentes que facilitam o entendimento, transmitem o conteúdo, os verbos *passar, aproximar*, se repetiram 16 vezes.

Ao propor a idéia de intermédio, penso diferentemente, acredito numa construção de saberes, a mediação como uma ação provocadora e investigativa, que pressupõe diálogo e reflexão, como muitos outros se referiram, por exemplo, a *um trabalho criativo, de construção conjunta de conhecimento* (Q14).

De modo que a idéia de intermediar, por si só, é insuficiente e simplificadora para definir a mediação e não corresponde ao anseio de um educador/mediador que dialoga, constrói conhecimento conjuntamente.

“A mediação ganha hoje um caráter rizomático, isto é, num sistema de relações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto de conhecimento, o aprendiz, o professor/monitor/mediador, a cultura, a história, o artista, os modos de divulgação, as especificidades dos códigos, materialidades e suportes de cada linguagem artística...” (MARTINS, 2003, p. 56).

Essa idéia de “rizoma” que conheci através da professora Mirian Celeste Martins é algo muito além de um intermédio entre dois pólos, se graficamente representado poderia se assemelhar a raízes, porém sem um bulbo central; seria, por exemplo, como durante uma visita, uma obra que se liga a um conceito, que por sua vez se liga a um tema, e depois à curadoria, e ao caminho feito desde a escola até o museu... O papel do mediador seria perceber ou propor um mote ou uma questão que iniciasse este processo de mediação.

Uma pesquisa apresentada pelo grupo Mediação Arte/Cultura/Público em 2005, coordenada por Mirian Celeste Martins, pretendia entender o que professores de Artes e de História pensam sobre o que é mediação e o que ela provoca, sem a pretensão de definir o conceito, mas compartilhar reflexões. Foram entrevistados 44 educadores e, sobre o conceito em si, constatou-se que algumas idéias e ações muitas vezes aparecem vinculadas ao seu entendimento, por exemplo, mediação é provocar, ampliar, despertar, trocar, instigar, motivar, facilitar, enriquecer, desenvolver... (p. 43) nem sempre com os mesmos

sentidos. São verbos que ora se relacionam às ações dos educadores para com os educandos, ora para com os conteúdos.

As respostas passaram por uma análise, levando em conta que muitos questionários foram respondidos via *e-mail*, ou seja, sem a possibilidade de esclarecer respostas. Estas respostas foram agrupadas segundo as definições que os próprios professores deram e foi interessante, ao final, situar o que **não é** mediação, de acordo com algumas respostas que ainda carregam consigo o estigma do professor que “conduz interpretações, leva o outro a ver, efetiva um aprendizado, auxilia ou mostra caminhos certos a seguir” (p. 54), assim como constatei entre os educadores que responderam ao meu questionário.

Sobre o conceito de mediação, conclui-se que ainda há muito a aprofundar e o texto encerra com uma proposta de entendimento de mediação que compartilho como sendo um “estar entre”:

“Um estar, contudo, que não é passivo nem fixo, mas ativo, flexível, propositivo. Um estar entre que não é entre dois. (...) Ultrapassando a idéia de mediação como ponte, compreendê-la como um estar entre implica em uma ação fundamentada e que se aperfeiçoa na consciente percepção da atuação do mediador que está entre muitos: as obras e as conexões com as outras obras apresentadas, o museu ou a instituição cultural, o artista, o curador, o museógrafo, o desenho museográfico da exposição e os textos de parede que acolhem ou afastam, a mídia e o mercado de arte que valorizam certas obras e descartam outras, o historiador e o crítico que as interpretam e as contextualizam, os materiais educativos e os mediadores (monitores ou professores) que privilegiam obras em suas curadorias educativas, a qualidade das reproduções fotográficas que mostramos (xerox, transparências, slides ou apresentações em *PowerPoint*) com qualidade, dimensões e informações diversas, o patrimônio cultural de nossa humanidade, a expectativa da escola e dos demais professores, além de todos os que estão conosco como fruidores, assim como nós mediadores, também repletos de outros dentro de nós, como vozes internas que fazem parte de nosso repertório pessoal e cultural.” (MARTINS, 2005, pp.54-55).

Agora vamos ampliar a idéia para a denominada **mediação cultural** e caracterizá-la, aqui, como o “estar entre” num dos espaços caracterizados pela nossa sociedade como cultural, as instituições que fomentam a divulgação da cultura, e no caso específico desta pesquisa, museus, e outros locais que proporcionam exposições de artes visuais. A curadoria, por exemplo, é uma mediação em si, o curador tem um conceito e seleciona obras para mediar sua idéia, o acervo e o público, “são muitas as formas de mediação entre arte e público: textos críticos, exposições e monitorias são algumas delas” (GRINSPUM, 2000, p. 40).

E, “são vários os mediadores possíveis, mas certamente o educador é o principal deles, cabendo-lhe mediações pedagógicas profissionais competentes frente à cultura” (MARTINS, 1999, p. 112).

No evento denominado MEDIANDO [CON]TATOS COM ARTE E CULTURA, realizado no SESC Pinheiros em maio de 2007 que resultou em uma publicação das conversações que ocorreram acerca de mediação, mediadores, ação cultural e outros assuntos em torno destes temas, Agnaldo Farias que participou de uma delas como problematizador, trouxe a seguinte questão:

“... a mediação, empregada como fator de aproximação, pode ser problemática, especialmente quando, no afã de estabelecer a ponte entre a obra e o público, incorre em estratégias simplificadoras, trai exatamente aquilo que pretende defender. Ora, mediação não pode incorrer na simplificação do processo que se estabelece entre público e obra, não pode pretender reduzir a complexidade do trabalho que está sendo apresentado. Ela tem que garantir que a obra seja apresentada em toda a sua plenitude, fruída da melhor forma possível” (2007, p. 67).

Assim, Farias se refere a “estratégias simplificadoras” quando se preocupa com a função e a ação do mediador. Ao dizer do problema da mediação como fator de aproximação, de estabelecer pontes, ele está questionando uma forma de mediação que pode ser comparada a um tipo de ensino tradicional, à “educação bancária”, que descredita ser eficiente. Se a curadoria, os catálogos são também instrumentos mediadores, o educador deve fazer a diferença entre seu trabalho e o texto de parede, por exemplo.

Como já disse anteriormente, ao me referir ao mediador cultural, estou tratando dos educadores de museus e exposições de Artes. Quando me refiro à mediação cultural, trato das ações educativas, especificamente das visitas, entendendo tais ações mediadoras como provocativas, questionadoras, dialógicas e reflexivas, levando em conta os vários contextos envolvidos, como diz a professora Rejane Coutinho “quando falamos em contexto, nos referimos, quase sempre, exclusivamente ao contexto da obra, e nos esquecemos do contexto dos atores, mediadores, do público e da instituição, assim como da museografia e da curadoria” (2007, p. 57), mais uma vez, o “estar entre” que, quando consciente, pode resultar num trabalho educativo significativo.

## **Educação em Museus no Brasil: uma breve história dos mediadores culturais em exposições de Arte**

*O ato de ‘colocar os óculos’ simbolizava, justamente, o que eu mais fazia todos os dias naquele espaço. Como se a cada momento eu ajudasse o outro a ver com seus próprios olhos. (Raquel Palaia)<sup>11</sup>*

Quando a então educadora Raquel Palaia se refere a este “ato de colocar os óculos”, está aludindo a uma família que atendia na exposição **Parade, 100 anos de Arte**, ocorrida em 2001/2002, em São Paulo. Em seu relato, as crianças estavam sem os óculos e a mãe emprestava o dela, sendo que se iniciou uma dinâmica de tira, põe, empresta e troca os óculos. Ao escrever seu relatório final sobre o trabalho, ela se lembrou deste episódio como uma forma de defini-lo.

Sem, por hora, entrar no mérito da questão de se o mediador ajuda ou não o outro a ver, divido com o leitor estas palavras para tentar investigar na História dos Museus, indícios de um possível surgimento da figura do mediador nas exposições.

Esta pesquisa procura investigar o perfil, formação e características do trabalho profissional dos mediadores que atuam em visitas educativas nos Museus e nas Instituições Culturais, e ao realizar este histórico que se segue, o objetivo é buscar pistas que levem a um início de tal atividade no Brasil.

Os mediadores a que me refiro são os educadores que fazem visitas e/ou atendem o público nas exposições de Artes Visuais de curta ou longa duração em Museus e Instituições Culturais, já que estes não são os únicos mediadores possíveis. Textos de parede, catálogos, folhetos, curadoria também são ações mediadoras.

Além disso, atendimento e visitas não são as únicas formas de atuação educativa do museu, atividades como ateliês, seminários, cursos para professores dentre outras programações oferecidas pelas instituições, também fazem parte dos chamados *serviços educativos*.

### **No tempo e no mundo...**

Segundo definição do ICOM (Conselho Internacional de Museus) dada pela Assembléia Geral realizada em Copenhague, em 1972,

---

<sup>11</sup> RELATÓRIO da monitoria da exposição Parade: 100 anos de Arte.

“um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, divulga e expõe, para fins de estudo, educação e lazer, testemunhos materiais e imateriais dos povos e seu ambiente”<sup>12</sup>

O ICOM foi criado em 1946 e é uma organização não-governamental que mantém relações formais com a UNESCO e atua em 140 países, incluindo o Brasil.

De modo que, antes de pensarmos numa História de Museus no Brasil, proponho pensar mundialmente, porque existem características e objetivos comuns nos museus do mundo. Além disso, é preciso regressar no tempo, pois os primeiros museus brasileiros foram feitos segundo modelos europeus com antigas tradições.

Tratarei inicialmente de uma História de Educação em Museus, pois a idéia de exposições temporárias é um acontecimento muito recente. No entanto, ainda que hoje eu inclua nesta pesquisa instituições não museais, estamos falando de exibição de alguma coleção, de modo que acredito importante tentar resgatar o potencial educativo dos museus desde a Antigüidade.

A origem dos museus nos remete à Antigüidade, ao Museu de Alexandria, durante a dinastia Ptolomaica no Egito, no século III a.C., que se tornou famoso, juntamente com sua biblioteca.

Marlene Suano diz sobre a instituição museu que “embora mantendo a unidade no nome, assumiu características diversas ao longo do tempo” (1986, p. 10) e Maria Esther Valente, igualmente remontando às origens dos museus, afirma que “o significado originário da palavra museu distancia-se do que é usado hoje” (2003, p. 23). No entanto, ao historiar a finalidade educativa dos museus, e pensar na idéia de mediação e sua característica rizomática, não posso deixar de tentar aproximar o tempo atual da Antigüidade.

Sim, o *Mouseion* era o templo dedicado às musas e possuía caráter religioso, Suano afirma que as obras expostas “existiam mais em função de agradar as divindades do que serem contempladas pelo homem” (1986, p. 10-11), ainda assim, sobre o *Mouseion* diz que “a principal preocupação era o saber enciclopédico. Ou seja, buscava-se discutir e ensinar todo o saber existente no tempo” (p. 11).

Valente corrobora essa idéia ao afirmar que o Museu de Alexandria assemelhava-se com a idéia de museu atual no que diz respeito à salvaguarda de objetos e “era

---

<sup>12</sup> REVISTA MUSEU, <http://www.revistamuseu.com.br/glossario/>

principalmente uma instituição de ensino e pesquisa. (...) Por outro lado, para os romanos tratava-se de um estabelecimento voltado principalmente para discussões filosóficas”. (2003, p. 23).

Além das referências ao ensino, faço notar a idéia de discussão filosófica. Por mais distante conceitual e temporalmente que estejamos do *Mouseion*, a idéia de estudar, pensar, refletir, discutir, estavam presentes e posso relacioná-las também ao conceito de mediação já comentado.

Cito um exemplo de uma mediação que realizei na exposição “Deuses Gregos”, em 2006, no MAB/FAAP. Eu estava trabalhando na exposição e um amigo meu se aproximou perguntando alguns detalhes sobre a curadoria, buscava saber de onde eram as peças, tinha dúvidas sobre as legendas etc., assuntos pontuais e, quando percebi, nós estávamos, a partir daqueles objetos conversando sobre história, filosofia, política, mitologia... Por que resalto esta experiência aqui? Porque as obras em questão eram anteriores, contemporâneas e posteriores ao Museu de Alexandria. Este amigo tem formação em Filosofia e o que aconteceu ali, talvez, seja muito próximo do que acontecia no *Mouseion*, como descrito pelas autoras Suano e Valente. Quem sabe?

No caso deste exemplo, eu estava trabalhando, exercendo a função de mediadora e a conversa se deu com uma pessoa conhecida. Tal experiência também acontece quando visito uma exposição acompanhada, sem estar trabalhando nela, ou seja, uma exposição certamente é um lugar propício para se estabelecer conversas filosóficas mediadoras, como no *Mouseion*. Entretanto, eu estava trabalhando e não existem registros que eu conheça de que na Antiguidade e na Idade Média existisse a figura de um mediador na exposição. O que dizer então de ações educativas?

O conceito de museu, ainda hoje, está mais próximo ao acúmulo de objetos, ou seja, ao colecionismo, do que à idéia de filosofar sobre eles, embora o estudo sobre as coleções seja quase sempre certo. Porém, como a pretensão aqui é refletir sobre o potencial educativo dos Museus e tentar investigar o aparecimento de pessoas que trabalham com este potencial, isso me leva a continuar ponderando possibilidades na história.

Culturalmente, o ser humano desenvolveu o hábito de colecionar. Quem nunca teve, ou tem uma coleção? Seja de qualquer objeto. O ato de colecionar pode sofrer alterações em decorrência da idade, do sexo, do interesse e, sobretudo do poder de acesso que se tem aos objetos que se deseja colecionar. “Na Idade Média, o poder da Igreja contribuiu para transformar os museus nos principais receptores de doações das coleções

eclesiásticas, que, ao lado do patrimônio dos príncipes e das famílias abastadas da época formavam verdadeiros tesouros” (VALENTE, 2003, p. 24).

Com o Renascimento, as coleções se voltam para a Arte da Antigüidade Clássica e a aristocracia passa a investir nessa área. Segundo Valente, na segunda metade do século XVI, já se iniciam as confecções de “catálogos sobre o que era apresentado” (2003, p.25) evidenciando uma abertura dessas coleções a um determinado público que lançava mão de ver ou ler sobre os objetos.

Colecionar “tesouros” era para poucos, mas estudá-los também. Segundo Valente “os séculos XVII e XVIII caracterizaram-se por afastar a maior parte da população das observações das coleções, abertas apenas aos artistas e sábios” (2003, p. 26). O estudo, o saber passou a ser um símbolo de *status*, assim como a posse dos objetos já tinha esta conotação.

Seriam os educadores os detentores desse poder hoje? O poder do saber e não o da posse? Eles não possuem os objetos, mas sim o conhecimento sobre eles. São eles os “artistas e sábios”? Ao serem questionados sobre os motivos pelos quais começaram a exercer a atividade de educador em exposições no questionário aplicado, palavras e expressões como *trabalhar com Arte, aprender sempre mais, continuar aprendendo*, apareceram 26 vezes.

Esta sede de saber é ótima, entretanto, o problema se dá quando este saber traz à tona, ainda, a idéia das coleções como o “tesouro” inacessível dos séculos XVII e XVIII. Alguns educadores presumem, ao definirem seu papel como mediador cultural que o visitante acredita não poder estar no espaço expositivo sem um mediador. Ao mesmo tempo em que alguns têm uma consciência de atuarem na formação de público, outros acreditam nesse poder do saber, propagando, mesmo sem perceber, a idéia de museu como um lugar excludente, por exemplo, como ao afirmar que o trabalho do mediador é *importante dentro de um contexto com muitas informações e nem sempre muito compreensíveis para o “grande público”* (Q71).

Este cenário de valorização do saber surgiu com o Iluminismo e, com isso, um início de um Museu público bem próximo do que conhecemos hoje, ainda que não aberto a todo tipo de visitante. São museus oriundos dos Gabinetes de Curiosidades e coleções particulares da nobreza no século XVIII, e a abertura destes espaços fez com que sua função social passasse a ser discutida para justificar sua existência: “as atividades dos museus tendem a estender-se para além de suas finalidades primitivas: armazenar, apresentar e aumentar suas coleções” (ROJAS, CRESPÁN e TRALLERO, 1979, p. 83).

Segundo Valente (2003):

“no final do século XVIII o espírito enciclopedista dá provas marcantes de uma preocupação educativa do museu, que deveria permitir que as coleções servissem a esse fim não só aos artistas, mas a toda população. (...) Além disso, nesse momento enfatizava-se a importância do uso do objeto na aprendizagem, exemplificada por Francis Bacon, que propagou o ensino pela experiência” (p.27-28).

Há aqui a própria idéia de educação patrimonial, onde o objeto é a fonte primária para a aprendizagem.

Mas quem era o responsável por esta ação mediadora? Um professor? Um colecionador? Um estudioso? Como e quando ocorreu uma percepção da necessidade de mediação? Infelizmente não encontrei, nesta breve pesquisa sobre a História dos Museus, fontes ou documentos que me levassem a crer que existisse um sujeito que cumpria esta função, mas é possível perceber ações mediadoras como na elaboração de catálogos, como já disse anteriormente, ou livretes. De 1751 a 1772, Denis Diderot também dirigiu a edição da Enciclopédia das Ciências, das Artes e dos Ofícios, em Paris e, segundo levantamento histórico feito por Lídice Romano de Moura em sua pesquisa “este estudioso está entre aqueles que deram início à função de crítico de arte” (2007, p. 24).

Uma importante dimensão dos museus é a educativa certamente. Segundo Suano, “no nosso entender cotidiano, o termo ‘museu’ se refere a uma coleção de espécimes de qualquer tipo e está, em teoria, ligado com a educação ou diversão de qualquer pessoa que queira visitá-la” (1986, p. 10). E, no contexto mundial, o primeiro museu a criar um serviço educativo permanente foi o Museu do Louvre, em 1880 (Cf. ROJAS, CRESPIÁN e TRALLERO, 1979, p. 88).

O Louvre foi criado após a Revolução Francesa e servia a um propósito político claro de construção de uma identidade nacional, segundo “Relatório do Ministro do Interior da França de 1792”,

“Todos estes objetos preciosos que estiveram longe do povo, ou que foram mostrados apenas para os tocar pelo espanto ou respeito, toda essa riqueza lhe pertence. De agora em diante servirão à instituição pública. Formarão os legisladores, filósofos, os magistrados esclarecidos, os agricultores instruídos... Quem não quer que esta bela empresa interesse de uma só vez a todo povo e a todas as idades?” (VALENTE, 2003, p.32).



Mas será que legisladores, filósofos, magistrados e agricultores iam aos museus? Formar magistrados esclarecidos e agricultores instruídos corresponde ao cidadão crítico como dizemos hoje?

Ora, pensar que o Louvre demorou quase cem anos para ter um serviço educativo permanente faz pensar que esta construção de uma identidade nacional passava pela manutenção do *status quo*. Por isso, é preciso se perguntar a quem público os museus foram abertos na Europa. Existiam horários para visita que eram por si só excludentes, segundo Valente, por exemplo, até 1914, os “museus de arte funcionavam quase que exclusivamente para os artistas. O acesso do grande público só ocorria aos domingos e, por vezes, um dia na semana” (2003, p. 33).

Segundo Suano, “já em 1857, na Inglaterra, John Ruskin, estudioso de assuntos de arte, apresentara um projeto a uma comissão parlamentar para ‘que se desse uma função mais educativa ao museu: apresentar os objetos com visão crítica e não puramente expositiva’” (1986, p. 39).

É realmente no final do século XIX e início do XX que a dimensão pedagógica do Museu começa e se tornar evidente e o trabalho educativo latente. Na Inglaterra, por exemplo, inicia-se uma aliança entre arte e indústria e o Museu South Kensington (posteriormente, Victoria and Albert Museum) é um destaque desse processo:

“ficava aberto em horários convenientes às classes trabalhadoras, até mesmo à noite, inovava ao promover exposições temporárias que eram emprestadas a particulares, introduziu o uso de reproduções para facilitar a apresentação ao público e organizou um serviço de empréstimo de modelos que auxiliava os interessados. O Victoria and Albert Museum mantém até hoje os cursos que contribuíram na produção da arte decorativa” (VALENTE, 2003, p. 35)

A respeito desses cursos, Rojas, Crespán e Trallero, afirmam que no Victoria and Albert Museum, entre 1914 e 1918, organizou-se “o esquema de uma série de exercícios artesanais relacionados com as peças do próprio museu” (1979, p. 88). Poderia ser um início de uma ação educativa no âmbito dos museus como vemos hoje?

## **No Brasil...**

“A história dos museus ainda é incipiente, com dados incompletos e por vezes contraditórios” (VALENTE, 2003, p. 22) e assim, de maneira análoga, podemos nos referir a uma história dos serviços educativos em museus no Brasil. Não é meu propósito redigir

tal história, mas sim tentar discutir o surgimento da figura do educador de exposições, partindo do reconhecimento do potencial educativo dos museus.

Para tanto, além dos autores já citados, também busquei referências em pesquisas recentes que buscam tratar do assunto. A professora Ana Mae Barbosa (2005) discute a arte-educação em museus e a utilização de novas tecnologias, questionando o fato do preconceito existente em algumas instituições de assumir o trabalho educativo como tal. Também, nas dissertações de Mestrado de Alice Benvenuti (2004) e Lídice Romano de Moura (2007) existem elementos da História que auxiliam neste meu intento.

No início do século XIX, no Brasil, com a estada da família real portuguesa, D. João VI trouxe artistas franceses com o objetivo de fundar uma Academia de Belas Artes, a chamada Missão Artística Francesa, ao mesmo tempo em que fundou museus, seguindo o modelo europeu. Os primeiros museus criados por D. João VI são o da Escola Nacional de Belas Artes, em 1815 (inicialmente como Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios) e o Museu Nacional, em 1818, ambos no Rio de Janeiro.

Outros foram criados durante o Império e início da República, mas a maioria dos demais museus brasileiros tem origem nos anos 30 e 40 do século XX.

De acordo com Valente (2003), a preocupação com um serviço educativo nos museus no Brasil teve início no Museu Nacional do Rio de Janeiro, a partir de 1919 e prosseguiu pela década de 20 quando foi criada uma Divisão de Educação por Roquete Pinto, diretor do museu na época.

Segundo levantamento histórico realizado por Benvenuti, é especificamente na década de 30 que os museus brasileiros passam a ser integrados nas atividades escolares e em 1931:

“ocorre a reforma de Roquette-Pinto, no Museu Histórico Nacional, quando é criada a chamada Seção de Assistência ao Ensino, específica ao ensino de história natural. A seção oferece aos professores salas e materiais para projeções, com a finalidade de incentivar a aproximação com o museu de maneira educativa” (2004, p. 97).

Provavelmente seria este o germe do que chamamos hoje de parceria museu-escola.

Ainda, segundo Benvenuti, “a partir da década de 30, intelectuais preocupados com a relação escola e museu, produzem textos, promovem reflexões e favorecem pesquisas [...] ao magistério e aos interessados sobre o sistema educativo dos museus” (p. 101). Atente para o fato da autora se referir a um “sistema educativo” nos museus, desde os anos 30.

Em 1939, Francisco Venâncio Filho organizou em Petrópolis uma conferência em que era ressaltada a “importância da educação em museus como instituições educadoras por excelência” salientando que o valor de uma visita estava vinculado a uma boa recepção ao público (MOURA, 2007, p. 41).

Também, é da década de 1940 a publicação de um livro por Edgard Sussekind de Mendonça, *A EXTENSÃO CULTURAL DOS MUSEUS*, que na época passou a ser uma referência para discutir a educação em museus e a relação museu-escola, propondo que o “museu criasse instrumentos de aproximação do visitante com o objeto exposto” e, entre esses instrumentos, sugeria uma “metodização de visitas e a formação de orientadores de museus” (MOURA, 2007, p. 41)

Contemporaneamente ao que acontecia no Rio de Janeiro, temos em São Paulo dois museus que podemos considerar pioneiros: o MASP, que iniciou este tipo de atividade em 1947 desde sua fundação, e o MAM, em 1953.

Pietro Maria Bardi, um dos fundadores e ex-Diretor do MASP, relata que “nos primeiros anos, convocava os primeiros ‘interlocutores’, através de anúncios do Diário de São Paulo, para trabalharem na recepção ao público do Museu”, com o interesse imediato de “criar um público de fruidores” (BARDI *apud* BENVENUTTI, 2004, p. 133).

Em 20 de setembro de 1947, a revista *O CRUZEIRO* publicou um artigo de quatro páginas (ANEXO 3), escrito por Arlindo Silva, sobre como estava ocorrendo a preparação de uma equipe de monitores para atender o público visitante ao mesmo tempo em que a montagem da exposição ocorria para a inauguração do Museu em dois de outubro do mesmo ano. A preparação consistia em um curso, com aulas dadas pelo próprio Bardi, e a partir daí seriam selecionados os mediadores. Em informação sobre o serviço educativo, encontrada no site do MASP, também é reafirmado o seu pioneirismo, tanto na oferta de cursos como de visitas para crianças e adultos<sup>13</sup>.

Ainda que Museus do Rio de Janeiro e de São Paulo tenham iniciado sua ação educativa em parcerias com as escolas e oferecendo cursos diversos, considerando o breve levantamento histórico realizado, tudo leva a crer que a preocupação com as visitas educativas teve início realmente no MASP, ainda que o mediador fosse percebido como um *guia*, como aquele que “traduz” o que a obra de arte quer dizer, diferentemente da proposta de mediação que defendi anteriormente.

---

<sup>13</sup> <http://masp.uol.com.br/servicoeducativo>.

Segundo o artigo de Silva (1947) “o museu ajudará o público a conhecer e compreender as obras dos grandes mestres, e essa, exatamente, será a função dos orientadores” (p. 56), e em muitos momentos do artigo, encontramos elogios ao fato do MASP estar prestando um serviço educativo ao “povo” como quando diz que “os monitores deverão saber explicar ao povo, dentro do Museu, a distinção entre um véu de ‘Madonna’ do século XVI e um do século XVIII” (p. 55).

Certamente esta idéia ajudou a propagar uma expectativa que perdura até hoje de que o mediador será este tradutor da imagem, o guia que tem todas as informações para diferenciar os véus das Madonas. Expectativa muitas vezes alimentada pelos próprios mediadores que acreditam deter um poder sobre o saber e muitas vezes sentida por outros que compartilham desta minha visão de mediação, como vemos neste depoimento de um educador que sente a falta de um reconhecimento de seu status profissional: *Lutamos ainda muito para que esta visão estereotipada de “monitoria” ou apenas guia, seja quebrada dando-nos os devidos direitos de sermos tratados sim como educadores...* (Q31).

Contudo, devemos levar em consideração o ano de 1947, a concepção de educação da época e o contexto de criação do MASP. Houve uma preocupação com o papel educativo do Museu, tanto na montagem da exposição com uma sala para o acervo, uma para exposições temporárias e outra para “uma exposição didática de história da Arte” (BARDI, 1992, p. 13) bem como na contratação de mediadores<sup>14</sup>.

Benvenuti ressalta ainda que “desde a 2ª Bienal [em 1953], o MAM-SP organizava os cursos de formação de monitores” (2004, p. 135). A partir de 1962, a Bienal Internacional de São Paulo desvinculou-se do MAM.

Assim, desde a procura de pessoal no Diário de São Paulo por Pietro Maria Bardi e dos cursos de formação de monitores do MAM, temos um campo de trabalho aberto, ainda que pequeno, para a mediação cultural, considerando o anacronismo do termo em meados do século XX.

Ainda, no processo de implementação de ações educativas em museus no Brasil, foram realizados alguns encontros fundamentais, como o 1º Congresso Nacional de Museus, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, em julho de 1956 no qual a maioria dos 72 trabalhos apresentados envolvia o serviço educativo das instituições, e o Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus, realizado no Rio de Janeiro em setembro de 1958. Neste Seminário, em documento final publicado pela UNESCO,

---

<sup>14</sup> Esta preparação e contratação de mediadores por Bardi ocorreu apenas em 1947 e 48, segundo Moura, (2007, p. 42).

percebemos a preocupação com a dimensão educativa dos museus. Desde a definição de museu como sendo “um estabelecimento permanente, administrado para satisfazer o interesse geral de conservar, estudar, evidenciar através de diversos meios e essencialmente expor, para o deleite e educação do público...” (RIVIÉRE *apud* BENVENUTTI, 2004, p. 127) como na preocupação com os serviços e o pessoal:

“Tendo em conta as prerrogativas do conservador, e em relação se é necessário conter um especialista de relações com o público, o serviço educativo tem por objetivo preparar e colocar em prática os programas de educação: atividades dentro e fora do museu, atividades de extensão por meio de material impresso, o cinema, o rádio, a televisão, etc.

O chefe do serviço pode dispor de um ou vários pedagogos, especializados ou não nas diversas atividades didáticas: visitas guiadas, conferências, atividades técnicas, serviços às escolas.” (RIVIÉRE *apud* BENVENUTTI, 2004, p. 128)

Observe a referência feita à “educação” na definição de museu e na necessidade de se ter entre os profissionais de Museus pessoas capacitadas para a relação com o público e “pedagogos” para o desenvolvimento das atividades didáticas, dentre elas, as “visitas guiadas”.

Também são de 1958 as publicações O MUSEU IDEAL de Regina Monteiro Real e RECURSOS EDUCATIVOS DOS MUSEUS BRASILEIROS de Guy de Hollanda.

O livro de Regina Monteiro Real traz algumas noções de museologia, segundo a autora, “uma ciência nova” (1958, p. 5), e os princípios que devem reger a organização de um museu, estes são quatro: arquitetura, pessoal, serviços complementares e técnica de apresentação. A educação é o primeiro item dos serviços complementares e é apresentada da seguinte forma:

“Alguns conservadores e naturalistas devem especializar-se em pedagogia e vice-versa, alguns educadores devem tomar parte nas atividades dos museus para:

- a) organizar cursos e conferências;
- b) orientar visitas guiadas;
- c) dar atenção especializada aos escolares;
- d) preparar gráficos, selecionar material técnico ou reproduções para escolas e instituições congêneres.

(...)

Nada de positivo será obtido, enquanto não houver essa estreita colaboração e mútuo entendimento entre museologia e pedagogia.” (1958, p.19-20).

Já Guy de Hollanda publicou um guia com a relação de serviços oferecidos por museus brasileiros com informações que foram obtidas através de um formulário enviado aos mesmos com os seguintes itens:

1. Nome da cidade.
2. Nome do museu, endereço e telefone. Indicar os meios de transporte para o museu.
3. Pessoal.
4. Visitação (dias, horários e preços).
5. Estatuto (mencionar também: média anual de visitantes dos últimos três anos; orçamento; material; conservação e coleções; pesquisa; viagens de estudos etc.).
6. Histórico.
7. Natureza das coleções.
8. Publicações.
9. Visitas guiadas, visitas-conferências, ensino etc.
10. Serviço de documentação.
11. Notas bibliográficas.

Pude perceber na publicação que nem todos os museus retornaram todas as informações solicitadas. Os museus de arte da cidade de São Paulo catalogados foram MASP, MAM, Museu folclórico do centro de pesquisas “Mário de Andrade” e Pinacoteca do Estado. Destes, apenas a Pinacoteca se pronunciou a respeito das visitas guiadas: “Não há guias ou monitores. Quando a Pinacoteca é visitada por caravanas de estudantes (...) o próprio Diretor da Pinacoteca acompanha os visitantes dando-lhes as explicações necessárias. No caso de impedimento, outro funcionário é indicado a esse fim” (p. 212). Apesar de não haver pessoal para atender visitantes, existe a preocupação, ainda que improvisada, para o atendimento e, a expressão “caravana de estudantes” demonstra a “utilização” da exposição para o processo de aprendizagem.

Ainda sobre este tema dos serviços educativos oferecidos, o MASP e o MAM indicaram os cursos de seus ateliês e conferências sobre arte, cinema e temas culturais.

Maria Margaret Lopes em seu artigo de 1991 A FAVOR DA DESESCOLARIZAÇÃO DOS MUSEUS questiona a “utilização pedagógica” dos museus por atribuir a eles, muitas vezes, apenas o papel de um complemento ao ensino escolar. Esta sua inquietação surge a partir de uma situação instaurada no decorrer do século e que atingiu seu ápice a partir da década de 70, quando houve um crescimento de setores educativos nos museus (Cf. MOURA, 2007), mas ainda vinculados ao saber escolar. Ou seja, as exposições eram vistas apenas como ilustração do currículo escolar, prática que passou a ser questionada por educadores

de museus a partir dos anos 1990, tendo por base os princípios da educação não-formal, como já disse anteriormente, que possui características muito específicas e válidas.

“A questão colocada diz respeito à contribuição do museu – com ou sem, ou apesar da escola – para o processo de construção do conhecimento em nossa realidade. Trata-se de os museus serem valorizados como mais um espaço, mesmo que institucional – e por isso com seus limites – de veiculação, produção e divulgação de conhecimentos, onde a convivência com o objeto – realidade natural e cultural – aponte para outros referenciais para desvendar o mundo” (LOPES, 1991, p. 454).

Nos últimos 20 anos do século XX teve início um processo de questionamento sobre a educação não-formal e a educação patrimonial. Reflexões surgidas no âmbito dos museus, por seus educadores e, também, em Instituições criadas com o fomento da iniciativa privada, como o Instituto Itaú Cultural, por exemplo. Além disso, as grandiosas exposições temporárias, com forte divulgação pela mídia e grande frequência de público, as chamadas mega exposições, ajudaram a ampliar o mercado de trabalho para os educadores/mediadores. De modo que o atendimento de grupos escolares, somente para ilustrar o conteúdo aprendido em sala de aula, deixou de ser satisfatório; as discussões educacionais se tornaram presentes, constantes e frutíferas.

A primeira mega exposição em São Paulo foi a de Auguste Rodin em 1995, na Pinacoteca do Estado de São Paulo, tendo recebido cerca de 150 mil pessoas,

“Tudo começou há cerca de dois anos, em 1995, quando cerca de 150 mil pessoas visitaram a mostra do escultor francês Auguste Rodin (1840-1917) na Pinacoteca do Estado. Até então, ver uma fila na frente do prédio neoclássico de tijolos aparentes concebido pelo arquiteto Ramos de Azevedo era uma coisa inimaginável.” (FIORAVANTE, 1997)

A exposição contou com uma equipe de monitores coordenada pelo professor Percival Tirapelli, incentivado pelo então diretor da Pinacoteca na época, Emanuel Araújo. Segundo Tirapelli (2001) “Rodin foi o início, O Universo Mágico do Barroco Brasileiro, na Fiesp, em 1998, foi a consagração, e o Brasil + 500, a expansão”.

A exposição *Brasil + 500*, citada por Tirapelli foi a Mostra do Redescobrimto Brasil + 500, realizada no Parque do Ibirapuera em 2000, que durou cerca de cinco meses, ocupou três prédios, adiando a 25ª Bienal Internacional de São Paulo para 2002. Foi um mega evento que contou com uma equipe de 250 monitores, que participaram de um curso

de formação extenso, com duração de 150 horas entre 1º de fevereiro a 18 de abril de 2000, com a coordenação geral da professora Mirian Celeste Martins.

Desde então, em toda e qualquer exposição, seja pequena ou mega, de curta ou longa duração, as instituições realizadoras têm tendido a se preocupar em formar equipes de educadores/mediadores para atender especialmente ao público agendado, em sua maioria escolas, preparando roteiros específicos e discutindo tipos de dinâmicas de visitas, para, como Pietro Maria Bardi proferiu no final dos anos 40, “formar um público de fruidores”.

Evidentemente patrocinadas pelo capital privado que agrega os nomes das empresas à cultura num processo publicitário e de incentivos fiscais, estas exposições não deixam de ser importantes experiências de contato com a Arte, e nas palavras de Nelson Aguilar em um artigo publicado pela *Revista e* (1997) debatendo a importância das mega exposições:

“a experiência desenvolvida pela equipe de arte-educação com escolares e grupos autônomos enriqueceu os dois pólos da comunicação, emissor e receptor, num grau onde a natureza das questões evidenciava franca interação. As empresas envolvidas tiveram suas marcas prestigiadas. Desde que se apresente ao público exposições exigentes, desenhadas especialmente para a instituição que as está acolhendo, não se deve falar em resíduo cultural, mas em experiência existencial que vinca decisivamente a sensibilidade do visitante”.

Ainda assim, é preciso considerar a crítica feita por Ana Mae Barbosa (2005) às instituições que “disfarçam” o serviço educativo com outros nomes, segundo ela “poucas são as instituições, como museus e centros culturais, que têm a coragem de designar seus departamentos voltados para ensino, divulgação ou extensão simplesmente de Departamento, Setor ou Divisão de Educação” (p.100), e, por exemplo, que das nove instituições por mim visitadas, ao serem pesquisados seus serviços educativos na internet, duas ainda apresentam-no como sendo monitoria e visitas monitoradas, uma como sendo ação educativa e apenas duas dão destaque ao serviço educativo.

É possível que um dos problemas citados pelos educadores, a falta de reconhecimento profissional, como veremos no capítulo IV, esteja associado a este “preconceito” contra a educação aliada à Arte, como dito pela professora Ana Mae Barbosa (2005), por parte de artistas, instituições e, até mesmo, por alguns educadores: “é preciso perder a vergonha de nos imiscuir com educação e encará-la sem subterfúgios para renovar nosso conceito de educação em museus.”(BARBOSA, 2005, p.105).



### CAPÍTULO III



Jean-Michel Folon. *Quatrième pensée*. 2002. bronze<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Imagem disponível em <http://www.folonfirenze.it/sculture.html>. Acesso em 09 mai. 2008.

## O MEDIADOR CULTURAL E SUA FORMAÇÃO

Quando cursava o segundo ano do curso de História tomei uma decisão: iria trabalhar com História, Arte e Educação tudo ao mesmo tempo. Mas onde? A resposta parecia óbvia: num museu. Mas como? Esta resposta era menos óbvia. Muitas possibilidades surgiam, porém nada concreto, então, de repente me vi fazendo o que eu tanto queria na Mostra do Redescobrimento, em 2000, e nunca mais parei.

Da mesma forma que não cessaram as questões e reflexões sobre esta atividade, o trabalho do mediador cultural em espaços expositivos vem sendo tema de debates e pesquisas já há algum tempo no Brasil. Lopes (1991), Grinspum (2000), Martins (2003, 2005), Fronza-Martins, (2005), Coutinho (2007), dentre outros autores, apresentam seus questionamentos acerca da mediação cultural. Emerich (2002), Machado Júnior (2004), Moura (2007) realizaram pesquisas acadêmicas recentes referentes ao assunto. Há referências a congressos, simpósios e seminários que vêm sendo realizados, como por exemplo, o Seminário Internacional Mediação Cultural e Social, coordenado por Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho no CCBB-SP em 2004, o Encontro Espaços de transformação: Cultura e Arte na educação não-formal, realizado no Itaú Cultural em 2005, o 1º Encontro das Ações Educativas em Museus da cidade de São Paulo realizado pelo Departamento de Patrimônio Histórico da Secretaria Municipal de Cultura, em 2006 e o já referido evento Mediando [con]tatos com arte e cultura realizado no SESC Pinheiros em 2007, entre outros. Além desses eventos específicos é relevante citar também o espaço aberto desde 2003 para questões educativas na Semana dos Museus realizada bianualmente na USP.

Neste capítulo, procurarei, primeiramente, apresentar alguns dados que possam contribuir para o entendimento de quem é o mediador cultural. Especialmente buscando compreender qual sua formação inicial e se essa formação é suficiente para esse tipo de trabalho. Busco também avaliar os processos de formação continuada das instituições culturais em que os mediadores atuam e qual sua importância.

Para tentar responder a estas questões, parto de minha experiência na área e da fundamentação de alguns teóricos tais como Fusari (1997), Nóvoa (1995), Schön (2000), Marcelo Garcia (1995) entre outros, que trazem os conceitos de formação inicial, continuada e permanente, que aqui relaciono com alguns apontamentos dos próprios mediadores culturais extraídos das respostas aos questionários, na tentativa de traçar um perfil. É importante ressaltar que este é um perfil de certa forma circunstanciado, pelo fato

das próprias instituições basearem suas contratações na formação inicial, concluída ou não, e na experiência profissional dos educadores.

## **Quem é o mediador cultural atuante em exposições de Arte em São Paulo?**

*... o trabalho de educador em exposições me parece cada vez menos valorizado e reconhecido. Sua pesquisa é importante para sabermos quem somos e o que fazemos de fato... (depoimento de uma mediadora).*

Assim como o depoimento desta mediadora, eu poderia trazer outros que se referiram à importância de se fazer uma pesquisa sobre estes profissionais. Não acredito poder responder, de fato, à questão: quem somos e o que fazemos, mas certamente trazer dados que possibilitem ter uma idéia de quem é o mediador cultural trazendo à tona questões sobre sua formação e profissão, elementos que se interligam constantemente.

## **Conhecendo a idade e gênero dos mediadores**

Ao tratar os dados relativos à idade optei por construir duas tabelas. Na tabela 1 os dados estão ordenados de acordo com cada resposta, calculando ao final uma média de idade. Na tabela 2 fiz uma divisão por faixa etária, cinco exatamente, que podem ser lidas a partir das seguintes etapas que compõem uma vida profissional: a primeira compreende o período que, teoricamente, se está na formação inicial; a segunda, o início da vida profissional; a terceira e quarta seria um período com uma relativa experiência e busca de estabilidade na área profissional e por fim, a última, inclui pessoas que exercem a profissão acima dos 40 anos quando a estabilidade profissional já deveria ter sido conquistada. Esta divisão em faixas etárias seguiu em certo grau as respostas coletadas e facilitou a elaboração de um gráfico para a idade.

**TABELA 1 – Idade dos mediadores**

IDADE	%	IDADE	%
18	1	30	4
19	1	31	2
20	2	32	1
21	7	33	4
22	6	34	2
23	4	35	1
24	4	36	4
25	3	37	1
26	7	40	1
27	2	42	3
28	11	44	1
29	3	49	1

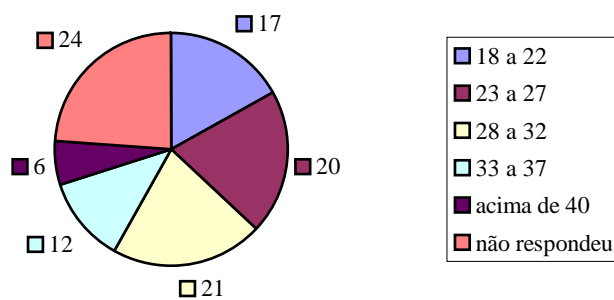
NOTA: 24 não responderam

A média de idade entre os mediadores culturais é de 28,15.

**TABELA 2 – IDADE. DIVISÃO POR FAIXA ETÁRIA**

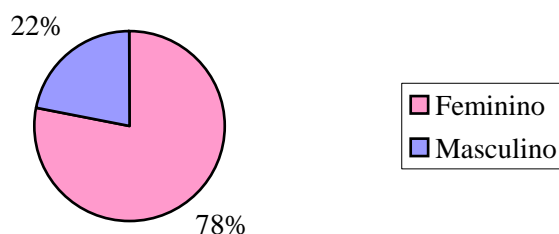
FAIXA ETÁRIA	%
18 a 22	17
23 a 27	20
28 a 32	21
33 a 37	12
acima de 40	6
Não respondeu	24

**GRÁFICO 1 – IDADE. DIVISÃO POR FAIXA ETÁRIA**



O gênero dos mediadores comprova o que se pode perceber no dia-a-dia. Assim como, ao entrar numa sala de professores de ensino fundamental e médio geralmente encontramos uma maioria de mulheres, fenômeno percebido também em cursos de Pedagogia, Artes e na área de Ciências Humanas. Não é uma regra, mas é uma constatação que pude observar na minha formação e vida profissional. Assim, dos cem mediadores que responderam ao meu questionário, 78 são mulheres e 22 homens.

**GRÁFICO 2 – Gênero**



### ***A formação inicial do mediador cultural***

*Minha formação inicial é peça chave em meu trabalho, pois fui contratada por ter conhecimento em história da arte brasileira e conhecer procedimentos de técnicas artísticas. (depoimento de uma mediadora)*

O professor José Cerchi Fusari em sua tese de doutorado (1997) procurou esclarecer os diferentes níveis de formação. Segundo ele, a “formação inicial do educador é a trajetória que ele percorre do momento em que inicia a escolaridade (educação infantil) até sua conclusão, que pode ocorrer no ensino médio ou no ensino superior” (1997, p. 157).

Como não procurei investigar toda a trajetória estudantil dos mediadores culturais, vou levar em conta aqui como formação inicial (e formal) os cursos universitários, concordando com o professor Fusari de que a formação inicial, no caso do educador,

refere-se a sua profissionalização (1997, p. 158). E, uma vez que o foco da minha pesquisa é saber sobre os mediadores culturais ou educadores que exercem sua atividade profissional em museus e exposições de artes visuais, poderíamos imaginar então que seriam profissionais oriundos de cursos de graduação em Educação Artística ou Bacharelado e Licenciatura em Artes. Mas, será que isto ocorre de fato quando nos reportamos à educação não-formal, especificamente à educação em museus e exposições? E ainda, podemos nos perguntar se a formação inicial prepara o educador para este trabalho? Se outros mediadores culturais também a percebem como *peça chave*?

Com base em pesquisa, avalio que os cursos de graduação, especificamente as licenciaturas, estão abrindo um espaço, ainda que pequeno, para o estudo e a discussão da mediação em museus e instituições culturais. No Instituto de Artes da UNESP, por exemplo, havia a disciplina Artes e Projetos Educacionais, que se debruçava sobre a arte-educação em espaços não-formais. Com a reformulação dos cursos de licenciatura, esse conteúdo passou a integrar as disciplinas de Prática de Ensino.

Sabemos que existe uma pequena bibliografia sobre a mediação cultural, tais como os textos e pesquisas de Ana Mae Barbosa (2005), Mirian Celeste Martins (2003), Ana Del Tabor Magalhães (2003), Denise Grinspum (2000), Fronza-Martins (2005), dentre outros. Podemos nos perguntar também se tais autores são estudados nesta fase de formação inicial e, em caso afirmativo, qual a abordagem dada à questão. A mediação em instituições culturais é indiscutivelmente um mercado de trabalho a ser contemplado nesta etapa. A professora Ana Del Tabor Magalhães relata em seu artigo a proposta de realização do estágio supervisionado na disciplina Prática de Ensino em Artes na Universidade Federal do Pará, pensando nos Museus e Instituições Culturais como “um novo campo de atuação do licenciando” (2003, p. 167) e ainda o estágio em espaços culturais que seria um importante momento de reflexão frente às mudanças propostas para o ensino de Arte.

Em uma pesquisa recente, a professora Lídice Romano de Moura (2007) também apresenta uma experiência na formação de professores do curso de Educação Artística na Universidade Santa Cecília, na cidade de Santos, no qual ela introduziu a disciplina Mediação Arte/Público, percebendo a possibilidade do mercado de trabalho em espaços culturais e ressaltando a importância desta vivência na formação do arte-educador.

Os dois exemplos citados, Magalhães (2003) e Moura (2007), demonstram que, ainda que a educação formal seja o maior campo de atuação dos futuros educadores, é importante levar em consideração a possibilidade de trabalho na educação não-formal, seja pensando nela como mais um campo de trabalho ou experimentando, refletindo,

investigando e articulando as possibilidades de trabalho do mediador cultural na educação formal ou não.

Mas, retomando a questão anterior sobre os educadores/mediadores que atuam em Museus e exposições de Artes não terem, em sua totalidade, formação inicial em Artes, assim como minha própria formação inicial é em História, o que será que foi observado nos dados da pesquisa de campo a respeito desta formação?

### **Formação inicial: dados da pesquisa de campo**

Foi complexo quantificar este item fundamental. Primeiramente, saliento que 74% dos mediadores culturais haviam concluído sua formação inicial, portanto eram graduados, e 26% eram estudantes de graduação. Entre os graduados, 27% tinham apenas uma graduação concluída, e 19% estavam cursando ou já haviam concluído uma segunda graduação.

Os dados nos mostram que 42% dos mediadores eram também pós-graduados e pós-graduandos que foram agrupados entre cursos de especialização, mestrado e doutorado. Entre esses temos 7% cursando uma especialização, 17% com uma especialização concluída, 2% com duas especializações concluídas, 3% com especialização e mestrado concluídos, 3% cursando o mestrado, 7% mestres, 2% doutorandos e 1 doutor (ANEXO 4).

Com relação às áreas dos cursos de formação inicial a Tabela 3 revela que a maioria se situa nos cursos de Artes e áreas afins.

***Tabela 3 – Formação inicial***

	<b>primeira graduação</b>	<b>segunda graduação</b>
<b>Artes e áreas afins</b>	70	13
<b>Ciências Humanas</b>	22	3
<b>Pedagogia</b>		2
<b>outros</b>	8	1

NOTA: foram consideradas áreas afins: fotografia, cinema, publicidade, moda, teatro, arquitetura, desenho industrial e design.

Existe uma heterogeneidade muito grande entre esses profissionais, mescla que vai de um extremo ao outro do percurso de formação, pois convivem num mesmo espaço de trabalho estudantes de graduação e pós-graduados, salientando também que as pós-graduações se situam majoritariamente na área de Artes.

***Tabela 4 – Profissionalização***

	<b>especialização</b>	<b>mestrado</b>	<b>doutorado</b>
<b>Artes e áreas afins</b>	17	5	1
<b>Ciências Humanas</b>	4	4	2
<b>Educação</b>	1	1	
<b>Museologia</b>	4		
<b>outros</b>		2	

Na seqüência da formação inicial, percebe-se que os mediadores seguem se especializando prioritariamente na área de Artes. De certo modo, este perfil é uma circunstância da escolha desses profissionais por parte das instituições, isto é, algumas instituições optam por contratar apenas estudantes através de um contrato de estágio, outras escolhem mesclar educadores com diferentes cursos e níveis de formação, e outras ainda trabalham especificamente com profissionais formados na área de Artes, ainda assim não podemos nos esquecer de outra característica deste campo de trabalho que é a transitoriedade. Por isso, independentemente da instituição, estes profissionais estão no mercado de trabalho, ora em um local, ora em outro, mas a qualificação profissional é um dado muito importante a ser considerado, pois ela é um diferencial quando nos reportamos à produção de conhecimento da área, como já dito no capítulo anterior. As discussões e debates sobre mediação cultural surgem dos problemas e questões cotidianas, em decorrência da prática profissional.

Ao ler as respostas dos educadores pude perceber muitas vezes uma diferença entre aquele que respondeu sem muito envolvimento, como se estivesse preenchendo um formulário qualquer e o educador que parou e refletiu sobre o próprio trabalho que, por sorte, foi a maioria. Este processo de reflexão, em maior ou menor grau, que acredito fazer a diferença no trabalho do educador, já que muitos se referiram à importância da formação continuada e, como sabemos, essa formação inicial, às vezes insuficiente, parece não dar conta do trabalho se não estiver interligada com a prática.

Muitos autores se referem ao problema existente entre a formação (teoria) e a atuação profissional (prática). Fusari, por exemplo, diz que um dos principais problemas da



formação inicial “é o distanciamento entre os currículos de formação e os desafios da prática docente escolar” (1997, p. 158-159). Por outro lado, um dos argumentos de Donald Schön ao tratar da formação do profissional reflexivo é o distanciamento entre teoria e prática, evidenciando o problema como sendo uma “crise de confiança na educação profissional” (2000, p. 18):

“Nos últimos anos, tem havido uma crescente percepção de que os pesquisadores, que deveriam suprir as escolas profissionais com conhecimento útil, têm cada vez menos a dizer a respeito de algo que os profissionais possam considerar útil. Os professores reclamam que os psicólogos cognitivos têm pouco a ensiná-los em termos de utilidade prática...” (SCHÖN, 2000, p. 20)

Os dois autores são exemplos de pesquisadores da formação inicial que demonstram a insatisfação com uma formação alheia ao exercício prático da atividade profissional docente.

Mas será que os educadores entrevistados percebem esse problema? Em respostas à questão *em que medida sua formação inicial contribuiu para o seu trabalho*, apenas 7% dos educadores compartilham essa sensação de distanciamento entre a teoria acadêmica e a prática profissional. Vejamos algumas considerações: *Muito pouco. Saí da faculdade um tanto ‘sem rumo’, tive que trilhar meu caminho profissional por conta própria.* (Q68, depoimento de uma licenciada em Artes Plásticas, concluído em 2000, com especialização em arte-terapia concluído em 2005). Já esta outra educadora enfatiza sua formação teórica: *Acredito que a publicidade e a História da Arte me formaram teoricamente*” (Q21, publicitária, cursando segunda graduação em Pedagogia, com especialização em História da Arte concluída em 2006).

No entanto, 14% dos educadores não têm esta percepção do distanciamento entre a formação (teoria) e o trabalho (prática). Inclusive, 9% deles ressaltam que a formação inicial foi um período em que houve estímulo a reflexão, como esta estudante de Educação Artística: *Contribuiu e ainda contribui! Espaço para discussões sobre educação formal e não-formal, reflexões sobre o fazer em Prática de Ensino, ou seja, dos estágios, fora conteúdos de História da Arte e Psicologia* (Q1).

Isto igualmente é percebido no depoimento de uma educadora que concluiu o curso de Filosofia em 2002 – curso a princípio extremamente teórico – e está cursando Educação Artística, ela afirma: *Em minha formação inicial tive o espaço de discussão, pesquisa e*

*produção nas diversas questões que envolvem a arte-educação. Foi essencial para aprimorar minha prática (Q32).*

Ainda em relação à teoria, sem questionar sua relevância em relação à prática, 17% dos educadores ressaltaram sua importância, diferentemente da educadora que afirmou ter saído da faculdade *sem rumo*, conforme esta percepção de uma licenciada em Artes Plásticas, concluída também em 2000, com especialização em Museologia: *Sem ela estaria perdida, base para compreensão do trabalho e execução do mesmo (Q100).*

Essas diferentes percepções sobre a formação inicial podem estar relacionadas com a qualidade das instituições onde cursaram a graduação<sup>16</sup>, ou ao modo e ao tempo que se dedicaram a ela, ou até sobre como cada um refletiu sobre sua experiência na faculdade. Porém, vale ressaltar aqui que a época em que os mediadores citados se formaram foi a mesma, ou seja, não estamos comparando a formação inicial de momentos históricos diferentes. Outra possibilidade de explicação para essa questão poderia ser o teor de “experimentação” e “inovação” contido na formação, a que António Nóvoa se refere em seu artigo FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE:

“a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (1995a, p. 28).

Outro dado importante revelado pela pesquisa é a não formação em Artes ou em áreas afins. Assim como eu que tenho formação inicial em História, posso imaginar o processo de descobertas que 31% destes educadores tiveram ao entrar em contato mais aprofundado com o universo das Artes Visuais. Acredito que o mesmo processo tenha acontecido com os arte-educadores de formação, devido às características do próprio trabalho que, de certa forma, acaba exigindo um estudo constante e profundo em decorrência da transitoriedade das exposições e da variedade de seus conteúdos.

Assim, quando Fusari (1997) e Schön (2000) problematizam a distância entre formação teórica e prática profissional do educador, o mediador cultural talvez encare esse problema de outra forma. Neste trabalho, teoria e prática se caracterizam por se interligarem o tempo todo tornando evidente o que Carlos Marcelo Garcia nos traz sobre o papel que deve ocupar a formação inicial: “não se deve pretender que a formação inicial

---

<sup>16</sup> Não tenho a informação de onde os mediadores estudaram.

ofereça ‘produtos acabados’, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (1995, p. 55).

### ***Formação continuada e permanente***

Para ampliar o debate é importante diferenciar aqui os conceitos de formação continuada da formação permanente.

A formação continuada “é o espaço de formação profissional no local de trabalho e a partir dele” (FUSARI, 1997, p.159). Portanto, por formação continuada entende-se aquela institucionalizada, por exemplo, os cursos de capacitação que o Estado promove para professores. No caso da mediação cultural é o espaço aberto, institucionalizado e remunerado para estudos, pesquisas, reuniões durante o processo de trabalho, no período de uma exposição. Alguns locais possibilitam aos educadores esse espaço para a formação continuada, assim como a partir do local de trabalho e do exercício profissional, alguns educadores buscam esse *continuum*, essa reflexão crítica advinda da prática.

Por exemplo, esta educadora ao avaliar sua formação inicial, diz que *foi muito importante para apontar caminhos de estudo e pesquisa. Proporcionou o conhecimento inicial de Arte, porém foi necessário estruturar o conhecimento continuamente através de estudo pessoal* (Q19), apontando a necessidade da formação contínua. Porém, pode-se entender essa busca pessoal como formação permanente, ou seja, tudo o que se experiencia no decorrer da vida e que, após um processo reflexivo, torna-se parte de nossa vida profissional. Nesse sentido, a formação inicial também pode ser considerada permanente, bem como as conversas informais que ocorrem entre colegas durante uma exposição, a leitura de um livro, um filme, etc. Se pararmos para refletir, pode-se chegar à conclusão de que toda experiência pode fazer parte do processo de formação permanente.

Nos dois livros organizados por Antonio Nóvoa, VIDAS DE PROFESSORES e OS PROFESSORES E A SUA FORMAÇÃO, pude verificar nos artigos dos diversos autores que a utilização dos termos “formação continuada”, “formação contínua” e “formação permanente” é feita de forma similar, ou seja, os autores se referem a toda formação posterior à inicial tanto de uma maneira como de outra. Contudo, neste trabalho, faço a opção de destacar a diferença entre os termos: formação permanente e formação continuada. Defino formação permanente como algo duradouro que, como o nome já diz,

permanece no tempo, como um processo educativo/formativo autônomo. Já na formação contínua ou continuada, “é possível discutirmos objetivos, conhecimentos, métodos, ações e avaliação” (FUSARI, 1997, p.159), assim como na formação inicial, porém com enfoques diferentes.

Desta maneira, retomo a questão inicial: de onde viria a formação para trabalhar com mediação numa exposição de Artes? Já que é um trabalho que como vimos nem sempre é discutido nos cursos de graduação e que é realizado por profissionais com diferentes formações.

O professor Fusari em sua tese trata da formação de professores, mas podemos traçar analogias à formação do educador/mediador:

“A formação contínua atende ao profissional nas diferentes fases do desenvolvimento pessoal-profissional: a inicial (educadores principiantes), a fase da maturidade e a da consolidação de sua carreira. Em todas, o fio condutor do trabalho de formação contínua é a prática (a práxis, a experiência) profissional, em permanente processo de transformação” (1997, p. 160).

Diante da especificidade do trabalho de mediação podemos dividir a formação contínua nas instituições culturais e museus em duas etapas, os chamados treinamentos ou período de formação que ocorre anteriormente ao trabalho e o processo de formação que ocorre no decorrer do trabalho.

## **O período de formação para a exposição**

É um curso, remunerado ou não<sup>17</sup>, geralmente oferecido pelas instituições que realizam exposições temporárias, ele pode ser organizado pela própria instituição ou por empresas de arte-educação que são contratadas para coordenar o trabalho educativo para uma determinada mostra ou período. Na pesquisa de campo, observa-se que os museus, por exibirem exposições de longa duração, ao contratarem os educadores não lhes oferecem uma formação sistematizada, os casos foram:

- A Caixa Cultural que exhibe o acervo permanente e quando há exposições temporárias, alguns educadores mencionaram apenas a entrega de material informativo sobre elas.

---

<sup>17</sup> A remuneração deste período do trabalho é uma prática que começa, aos poucos, a ser constante, no entanto, algumas instituições ainda utilizam o treinamento como forma de seleção de equipe para a contratação.

- O Museu Afro Brasil, onde uma das educadoras que trabalha na Instituição desde sua inauguração afirmou que ocorreu na ocasião um período de formação de três semanas, porém, tanto ela como os outros afirmam que para as exposições temporárias a formação é por conta própria.
- O MASP que, segundo um depoimento, como o acervo exposto é permanente, exige estudos constantes; no caso de uma exposição temporária, o estudo também é individual e há um momento em conjunto, onde os educadores podem ter o contato direto com o curador da exposição, podendo – ou não – ter amplitude de alguns conceitos das propostas curatoriais.

Entre as instituições, as exceções ficaram por conta do Museu Lasar Segall que devido a um projeto em parceria com a Secretaria de Educação, contratou uma equipe temporária de educadores e ofereceu um período de formação para o trabalho na exposição de longa duração (ainda assim, três educadores, dos 13 que responderam ao questionário, afirmaram não terem tido o período de formação, pois entraram depois) e o MAM, que também contratou uma equipe por ocasião de uma exposição temporária de seu acervo na OCA e realizou uma formação nessa ocasião.

Sendo assim, dentre os educadores que responderam à pesquisa 86% declararam ter tido o período de formação para a exposição e 61% declararam que o período foi remunerado. Esta diferença ocorreu, sobretudo em função da XXVII Bienal que dentre as instituições que ofereceram o período de formação, foi a única a não remunerá-lo.

A não remuneração do período de formação se constitui num problema para os educadores<sup>18</sup> que questionam também o fato do curso ser ao mesmo tempo de formação e de seleção. Neste depoimento uma das educadoras explica que: *dos três [cursos] que participei, dois eram de seleção ao mesmo tempo, o que cria um clima competitivo e agressivo diferente da necessidade que há de um trabalho de equipe entre educadores* (Q36), ou ainda este que cita o estudo como sendo parte do trabalho remunerado do educador: *acho que são razoáveis, todos deveriam contar como horas de trabalho, pois o estudo tem que ser contínuo”* (Q10).

Além disso, na maioria das vezes o período de formação pode não coincidir com o horário de trabalho do educador quando iniciada a exposição, dificultando ainda mais suas condições de trabalho quando não há remuneração, pois muitas vezes o curso pode ser de

---

<sup>18</sup> Vale ressaltar que também é um problema na educação formal, haja vista, por exemplo, que o estágio exigido na formação inicial do professor não é remunerado e, sua formação contínua – às vezes uma exigência do mercado de trabalho – é feita de forma autônoma.

longa duração. Outro dado importante é saber o número de horas dedicado ao período de formação e preparação, demonstrando que não é apenas a sua extensão o motivo da não remuneração, pois outros fatores implicam nessa decisão por parte da instituição. Pelos dados colhidos percebemos que, ao menos, uma semana é dedicada a esse processo quando ele ocorre, o que demonstra sua importância e necessidade em decorrência da preparação para as exposições temporárias.

**TABELA 5 – Período de formação: número de horas e remuneração**

INSTITUIÇÃO	EXPOSIÇÃO EM CARTAZ	NÚMERO DE HORAS	PERÍODO REMUNERADO
Caixa Cultural	Acervo Permanente	0	
CCBB	Manobras Radicais	25	sim
Instituto Itaú Cultural	Primeira Pessoa	50	sim
Museu Afro-Brasil	Acervo Permanente	0	
MAB - FAAP	Deuses Gregos	75	sim
MASP	Acervo Permanente	0	
MAM / Oca	Acervo do MAM	36	sim
Museu Lasar Segall	Acervo Permanente	80	sim
XXVII Bienal Internacional	"Arte contemporânea"	80	não

O questionário utilizado na obtenção desses dados, abria um espaço para que os mediadores explanassem, ainda que brevemente, sua avaliação desse momento. Eram duas perguntas discursivas: 1) *Como foi o curso de formação para esta exposição? Ele foi importante para o seu trabalho?* E, 2) *Como você avalia, de maneira geral, os cursos de formação para as exposições nas quais você trabalhou?*

Ressalto que nenhum educador se referiu ao período de formação como “treinamento” e as palavras “monitores” ou “monitoria” só aparecem nas respostas dos educadores da XXVII Bienal, o que pode demonstrar uma maior conscientização profissional do trabalho do educador por parte deles mesmos.

Sobre como foi o curso, poucos se referiram a materiais e métodos, apenas três citaram a apostila cedida pela instituição; quatro citaram que a forma do curso foi de aulas; cinco se referiram a palestras; quatro a conversa com o artista ou curador e seis a dinâmicas.

Sobre a importância do curso, apenas 5% disse que o curso foi insuficiente ou inexpressivo, os demais concordam com sua importância, adjetivando-o como bom, muito

bom, excelente, fundamental e imprescindível. Por que tais qualificações? Para 26% dos educadores porque o curso apresentou os conteúdos da exposição; para 17% porque é um período que propicia o conhecimento para o início do trabalho, a rotina e o funcionamento; 5% se referiram ao período como possibilitador de reflexões. O enfoque do curso nos conteúdos foi citado por apenas 4% dos educadores, enquanto 10% fizeram referência ao enfoque nas estratégias de mediação.

Vale lembrar que os dados até aqui analisados dizem respeito ao período de formação inicial para a exposição especificamente da instituição em que os mediadores estavam trabalhando ao responder o questionário. Foi interessante notar que os educadores de uma mesma instituição perceberam o curso de formas diferentes. Por exemplo, em relação à extensão do curso em uma mesma instituição podemos encontrar uma educadora que diz: *foi um curso de três semanas, intenso em conteúdo (e extenso)...* (Q1) enquanto outra diz que o curso *foi curto, mas relevante* (Q3). Ou ainda, em outra instituição quando educadores se referem às várias atividades realizadas no curso: *com certeza foi importante porque ajudou a pensarmos conceitos, obras, artistas e até a eu pensar sobre meu próprio trabalho artístico* (Q99) e este outro que diz que *foi bastante importante para o trabalho, tanto através de seminários, material educativo, quanto o contato com trabalhos de voz, por exemplo, e de diversas dinâmicas de simulação de monitorias* (Q82), em contrapartida, um outro mediador ressalta as qualidades do curso, *porém insuficiente devido ao pouco tempo e enorme quantidade de artistas e assuntos a serem discutidos* (Q90).

Foram poucos os casos de educadores que se referiram ao curso como insuficiente e inexpressivo. Será que estes são educadores muito exigentes? Não dá para saber, mas uma questão surge ao lermos as respostas de duas educadoras de uma mesma instituição acerca de uma das funções do curso e da idéia de mediação já discutida no capítulo anterior, a questão do contexto. Um depoimento diz: *considero insuficiente. Ele conseguiu apenas nos contextualizar* (Q67) e o outro, *sim, foi importante. As aulas de História e História da Arte me ajudaram a contextualizar as obras em seus períodos* (Q71).

Percebe-se a importância que foi dada ao conteúdo de História da Arte, quando uma educadora diz que o curso conseguiu *apenas* contextualizar e a outra diz que tal contextualização foi importante. Talvez um dos objetivos desse período de formação tenha sido estudar História da Arte para contextualizar as obras, e talvez a educadora que tenha sentido falta de algo mais, tenha sentido falta de um processo reflexivo, investigativo, pois contextualizar é ir além de fatos e datas, é relacionar conhecimentos. Essa hipótese que levantei a partir das expectativas das educadoras também nos leva a pensar na mediação

como o “estar entre”, pois frente à obra de arte o mediador tem que estar atento aos vários contextos que se inter-relacionam e os conteúdos de História da Arte podem realmente parecer insuficientes.

Palavras como *curto* e *rápido* se repetiram seis vezes nas respostas dos educadores sobre o curso de formação. E quando vemos que apresentar o conteúdo da exposição é a maior qualidade apontada, temos educadores preocupados ainda com uma mediação conteudista. Claro que o conteúdo é importante, ainda mais se tratamos de uma exposição temporária, de um assunto muito específico do qual temos pouco conhecimento. Mas, será que uma preocupação conteudista em relação à formação se refletirá na execução do trabalho, realizando as visitas? Mas adiante retomo esta questão ao discutir a prática da mediação.

Em relação à segunda questão, de um modo geral, como eles avaliaram o período de formação para as exposições em que já trabalharam?

Para 13% dos educadores foi difícil generalizar, pois os cursos variam muito de uma instituição para outra. Porém, 30% descreveram-no como sendo ótimo, bom e importante; 7% afirmaram que os cursos são em geral conteudistas e informativos e 5% que a ênfase está nas questões educativas e na mediação. Por exemplo, neste depoimento otimista: *são cursos pontuais que mostram um caminho que deve ser percorrido pelo educador na sua trajetória durante a exposição. No geral foram provocativos e instigantes* (Q94).

De uma maneira geral, as avaliações dos cursos tendem a ser positivas e os educadores também revelam aproveitar este período, fazendo com que este também seja um momento de formação contínua na vida do educador, como em: *trabalho só há dois anos em exposições e acredito ter pegado uma fase em que a preocupação com esta etapa se amplia cada vez mais. Em quase todas as experiências este período foi decisivo, com conteúdos, estratégias e familiarização da equipe* (Q1).

## **As possibilidades da formação continuada durante o processo de trabalho**

No momento em que escrevia esta dissertação, começando a discorrer sobre formação continuada e pensar em sua estreita relação com a formação do profissional reflexivo (Schön, 2000), revolvía minha estante de livros e caiu em minhas mãos um



pequeno livro, que estava um tanto escondido devido a sua dimensão. Era o PEDAGOGIA DA AUTONOMIA de Paulo Freire, que li no curso de Licenciatura, na disciplina de Didática. Certamente foi a primeira vez que me recordo de ter discutido e refletido sobre a questão do professor pesquisador e acredito que neste momento vem ao encontro dos meus questionamentos. Paulo Freire diz:

“No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. (FREIRE, 1997, p. 32).

Podemos então nos perguntar em que medida a indagação, a busca e a pesquisa fazem parte do trabalho do mediador cultural? Como vimos, o período que antecede a uma exposição – na maioria das vezes utilizada para o estudo da mesma, sendo remunerado ou não – faz parte da formação continuada do educador, ainda que seja uma transmissão de conteúdos, utilizando a famosa expressão de Paulo Freire, uma “educação bancária”, que é valorizada pelos educadores, ou com um enfoque em estratégias de mediação ou propondo momentos de reflexão.

Muitos educadores questionados sobre este período inicial falam de uma busca individual, que não deve se esgotar naquele momento, como afirma este educador: *a formação deve ser continuada, de maneira livre, segundo os interesses de cada um. Os cursos nunca são o bastante, procuram te instrumentalizar com o básico* (Q18).

E é sobre esta continuidade, livre ou dirigida, intencional ou não que procurarei enfocar neste tópico. Sua importância é inegável. E voltando à questão, durante o processo de trabalho como acontece, então, a indagação, a busca e a pesquisa? Continua sendo uma busca individual ou existe um espaço aberto pela instituição, reservado dentro do horário de trabalho, ou seja, percebido como trabalho?

Existe a necessidade de que o educador se “assuma como pesquisador” como disse Paulo Freire, assim como existe, ou deveria existir para isso um contexto e condição tanto individual, quanto institucional.

Philippe Perrenoud, ao listar o que ele chamou de “Dez novas competências para ensinar”, propôs um “inventário das competências para redelinear a atividade docente (...) para orientar a formação contínua” (2000, p. 12) e nos chama a atenção aqui a décima competência na qual ele propõe que o educador deve administrar sua própria formação contínua, base do que ele denomina de “autoformação” e diz que “formar-se não é fazer

“cursos, é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos” (PERRENOUD, 2000, p. 159-160).

Retomo meu processo de formação, que acredito ser um bom exemplo de “autoformação” (Perrenoud) ou de “formação reflexiva” (Schön), ou seja, a partir da prática profissional e da reflexão sobre ela que fui administrando a minha própria formação, reflexão muitas vezes possibilitada pelo local de trabalho, pelas condições dadas pela coordenação do trabalho educativo que propiciava momentos para “procedimentos coletivos” de formação, os quais quero me referir agora.

Muitos autores explicitam suas convicções de que a formação contínua deve estar ligada ou ser proposta a partir do local de trabalho, podendo ser uma busca individual, mas são com as discussões, estudos e reflexões sobre o cotidiano profissional, sobre a prática, que ela pode ser mais frutífera. O próprio Perrenoud coloca como uma maneira de administrar a própria formação contínua, a negociação de um projeto comum entre os colegas no trabalho, no caso dele, a escola:

“... enquanto a formação contínua fora do estabelecimento procede de uma escolha individual e afasta o professor de seu ambiente de trabalho, uma formação comum, no estabelecimento, faz evoluir o conjunto do grupo, em condições mais próximas do que uns e outros vivem cotidianamente” (2000, p. 165).

Em publicação coordenada por António Nóvoa, OS PROFESSORES E A SUA FORMAÇÃO, ele e Marcelo Garcia foram além da proposta da formação contínua estar atrelada à instituição na qual o educador trabalha, sugerindo uma relação dialética entre formação permanente do professor e transformação institucional, para Nóvoa:

“A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o *desenvolvimento pessoal*, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os *projetos das escolas*, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois ‘esquecimentos’ inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o *desenvolvimento profissional dos professores*, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.” (Nóvoa, 1995a, p. 24)

E Marcelo Garcia argumenta:

“O conceito *desenvolvimento profissional dos professores* pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança. Esta perspectiva constitui um marco decisivo para a resolução dos problemas escolares no sentido da superação do caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.” (Marcelo García, 1995, p. 55)

Se estes autores apostam nesta relação dialética, num desenvolvimento profissional a partir da reflexão que tem como contrapartida uma transformação do sistema educativo, também proporcionada pela reflexão sobre o mesmo, esse pode ser o caminho para a idéia de *mediação*, como concordei anteriormente, a idéia de *estar entre muitos*, o professor, os alunos, o conteúdo, o sistema educacional, a escola...

E o que dizer da educação não-formal e da mediação cultural, já que nesta pesquisa busco me aproximar de tais questões e teorias? É evidente que o processo é semelhante, como quando narrei sobre minha formação e o trabalho no CCBB, e em outros locais, como a oportunidade de uma formação continuada foi fundamental. A busca por um desenvolvimento profissional é pessoal sim, mas quando proporcionada institucionalmente ela impulsiona ótimos resultados.

Ao realizar a pesquisa de campo, procurei descobrir como vem acontecendo esse trabalho de formação contínua nas instituições e entender como os educadores a percebem.

Em resposta à questão se *existe um processo de formação contínuo na instituição durante a exposição*, 72% dos educadores disseram que sim, 23% que não e 5% não responderam. Sobre os educadores da XXVII Bienal, a pesquisa revela que dentre 27 educadores, apenas 12 afirmaram existirem reuniões e 10 afirmaram existir horários de estudo (podendo ser os mesmos) como formação contínua. Mesmo os que afirmaram sua existência, trata-se de um processo informal: *estudos contínuos ou materiais para isso, mas nada sistematizado* (Q78).

Uma hipótese para essas diferenças era o horário de trabalho. Notei isso ao levar os questionários e retornar para buscá-los. No turno da noite era bem mais tranquilo, havia menos visitas, menos agendamentos. Ou seja, a não sistematização, o não reconhecimento pela instituição do estudo como sendo parte do trabalho do educador, fez com que, neste caso, os educadores de um turno fossem privilegiados com a possibilidade de formação contínua. Pude perceber que existem vários entendimentos entre os mediadores, sobre o que é formação contínua, ao serem questionados como ela acontece. Para melhor comentar estes diversos entendimentos é necessário analisá-los por instituição:

- **MAB/FAAP**

Durante o período da pesquisa havia um horário de estudo diário de 45 minutos direcionado para a elaboração de uma pesquisa ou uma visita temática. Todos os 22 educadores citaram este processo de formação, com maiores detalhes ou não. Havia uma reunião quinzenal de duas horas, porém, apenas oito educadores citaram-na como fazendo parte da formação contínua. Cabe aqui se perguntar por que os 14 educadores não perceberam essa reunião como fazendo parte do processo de formação? Uma hipótese pode ser o teor dessa reunião, o excesso de informações burocráticas, de problemas operacionais cotidianos que tinham que ser resolvidos. Mas será que isso também não faz parte do processo de formação?

- **Caixa cultural**

Dos sete educadores que responderam ao questionário, apenas dois afirmaram existir formação contínua, mas ao descreverem o processo, ficou claro que não era uma proposta da instituição e sim uma busca pessoal.

- **CCBB**

De oito educadores, sete citaram as reuniões semanais, e apenas três se referiram ao horário diário de estudos como processo de formação. Uma única pessoa citou o acompanhamento das visitas<sup>19</sup> também como processo de formação.

- **Itaú Cultural**

De cinco educadores, os horários de estudos foram citados por quatro e as reuniões semanais, por dois como processo de formação.

- **Museu Afro Brasil**

As três mediadoras que responderam ao questionário citaram as reuniões semanais, ressaltando, no entanto, que essas reuniões acontecem sem planejamento prévio.

- **MASP**

Este foi um caso bastante interessante. Durante a pesquisa, fui ao MASP muitas vezes, não só para levar e retirar os questionários como também para consultar livros e documentos na biblioteca, então pude perceber que os educadores têm momentos de estudo e pesquisa. Mas, ao ler as respostas dos sete mediadores que responderam ao questionário constatei que não é claro para eles o que é a formação contínua. Um educador não

---

<sup>19</sup> O acompanhamento de visitas com o objetivo de formação continuada é uma prática em poucas instituições. Acontece no CCBB, com a coordenação do serviço educativo pelo Arteducação Produções, quando o mediador é acompanhado em sua visita por um educador-formador com o intuito de avaliar sua performance e a condução da visita. Ao término da visita o educador-formador explicita suas observações para que o educador possa refletir sobre seu trabalho.

respondeu, três afirmaram não existir processo de formação continuada, e três disseram que existe, mas ao descreverem como era, citaram o curso para professores que o museu oferece. Cabe aqui se perguntar por que estes diferentes entendimentos sobre o processo de formação? Uma hipótese que levanto é o fato da formação contínua ser uma busca pessoal feita de forma autônoma, ainda que no local e no horário de trabalho.

- **Museu Lasar Segall**

Como processo de formação os horários de estudos foram citados por cinco educadores e as reuniões semanais por doze no total de treze.

- **MAM (Oca)**

Foi a única Instituição que revelou unanimidade em afirmar que não há formação contínua.

- **XXVII Bienal**

Além e apesar do problema dos turnos de trabalho, de vinte e sete educadores, oito afirmaram que não existia formação contínua, dez afirmaram existir horário de estudo, doze que existem reuniões (sendo que a denominaram como “discussões” ou “encontros”), e três citaram a visita em si, por exemplo: *Cada monitoria aplicada é um processo de formação contínua. Sempre há aprendizado* (Q84). E outra afirma que: *para mim, o próprio trabalho como monitora proporciona uma contínua formação e aprendizagem* (Q98).

Com certeza há aprendizado no trabalho em si, mas há que se refletir sobre o trabalho e a busca pode e deve ser individual, porém, sendo também coletivos e institucionalizados os resultados são partilhados. Na XXVII Bienal, por exemplo, vemos algumas respostas paradoxais devido talvez à informalidade do processo, por exemplo, educadores que afirmam não existir formação continuada formalizada: *não existe, que eu saiba* (Q77), ou, *não existe nada organizado. Tentamos, na medida do possível, fazer pequenas discussões, quando dá tempo, entre uma visita e outra* (Q74), ou ainda esta educadora que percebe um espaço de formação nos eventos para o público que freqüentava a própria Bienal: *é informal, através de conversas e palestras divulgadas para o público dentro do espaço [expositivo], mas isso é bastante intermitente* (Q82). Enquanto que outros educadores dizem que a formação contínua acontece *no período de trabalho, além do tempo dedicado às monitorias, temos também momentos de estudo com as obras e discussões acerca das mesmas* (Q76) e este outro depoimento que afirma ter *tempo e espaço para leitura e diálogos* (Q93). Ressalto aqui que sete educadores se referiram à

existência de grupos de estudos, como neste exemplo: *através de grupos de estudo que se reúnem em horários vagos para discutir algumas obras ou algum monitor traz informações de algumas palestra* (Q80), porém, fica claro no depoimento que não é um processo formalizado – *horários vagos* – e por vezes é autônomo, pois mesmo entre os 18 educadores que afirmaram existir formação contínua, seis a descrevem como sendo informal: *informalmente, em conversas na sala de monitoria com os supervisores e outros monitores* (Q88).

Apesar dos vários entendimentos, não houve quem discordasse da importância da formação contínua. Adjetivos como imprescindível, fundamental, muito ou extremamente importante, essencial, enorme, aparecem em 42 % das respostas. E por quê? 9% afirmam que é para aprofundar conteúdos. Renovação, reciclagem, revisão, reavaliação são palavras que aparecem em 5% das respostas. Para 11% por possibilitar questionamento, reflexão, investigação. Troca de experiência e socialização são motivos de 11%. Resumidamente, temos algumas das palavras e expressões que os educadores utilizaram para justificar a importância da formação contínua.

Até entre aqueles educadores que reconheceram não existir o processo nos locais onde trabalhavam na ocasião, escreveram sobre sua importância. Ainda que muitos, no geral, relacionem-na a um acúmulo de conhecimentos, mesmo estes vão além em suas considerações, referindo-se à troca de experiências, socialização, criação e reflexão, como ditas em: *A importância, [da formação contínua] além do acréscimo de informações na nossa fala também tem a própria discussão sobre as obras as quais lidamos diariamente* (Q99) e *buscar sempre informações mais adequadas sobre a exposição, aumentando o repertório e ampliando as reflexões na exposição* (Q80).

Outra palavra que chama a atenção na resposta a esta questão e foi repetida muitas vezes é *possibilidade*. Segundo Fusari, “a formação contínua, exatamente ao contrário da inicial, é infinita enquanto possibilidade de crescimento pessoal-profissional do educador” (1997, p. 159). Educadores de diferentes instituições percebem as possibilidades de formação, de maneiras diferentes, mas ainda assim elas reforçam o crescimento: *... o conteúdo sempre poder melhorar, e com essas discussões as possibilidades de ‘engessar’ sua visita diminui* (Q10). Possibilidades de investigar e pesquisar: *há uma importância fundamental que é a possibilidade sempre existente de investigação intelectual da História da Arte, o que inclui mitologia, religião, arte moderna, entre outros temas que estruturam o universo da Arte. Outra forma de investigação intelectual é com relação ao público atendido, que comporta desde o universo individual, do interesse de um aluno, por*

*exemplo, como de uma escola ou de professores de modo geral (Q51). Ou na possibilidade de discutir, desde a aproximação com a equipe e com o próprio espaço até a possibilidade de discutir conceitos gerados da exposição e escolha das obras (Q62), ou ainda outras possibilidades: é um processo muito importante, pois muitas vezes ele serve de suporte para outras possibilidades (Q73).*

O questionário de número 51 citado no parágrafo anterior traz um comentário importante, pois coloca no mesmo patamar de importância o conteúdo de História da Arte e a investigação sobre o público atendido, ou seja, sobre o trabalho educativo em si. E, ao mesmo tempo em que para alguns educadores as reuniões possam parecer burocratizantes demais, a formação contínua passa por questões relativas aos problemas cotidianos, ou muitas vezes advém deles, seus objetivos “... tendem a uma lógica das necessidades da prática. Alguns objetivos da formação contínua chegam até mesmo a ter um caráter mais imediatista” (FUSARI, 1997, p. 160).

Da mesma forma que muitos educadores se preocupam com *aumentar o repertório* com conteúdos, em contrapartida, muitos revelam uma preocupação com o trabalho de mediação, a partir dos problemas e questões surgidos no trabalho cotidianamente, como: ... *suprir os novos questionamentos diários sobre a exposição (Q17); ou porque: dúvidas aparecem através dos visitantes e do maior contato com as obras (Q24); ou: porque não é possível saber de muitas questões antes de iniciar o trabalho, novas vão surgindo ao longo de cada experiência, assim como necessidades diferentes de formação (Q37); também porque com a formação contínua a atuação no dia-a-dia é revista e analisada o que possibilita a sua melhoria... (Q60); e é o tempo que temos para nos aprofundar, tirar dúvidas que surgem no meio do processo, ouvir a experiência dos outros educadores etc. (Q67); é onde o trabalho prático pode ser efetivado e compartilhado (Q74).*

Durante a formação contínua podemos exercer a reflexão sobre a reflexão-na-ação (Schön, 2000). É na reflexão surgida sobre e a partir dos problemas, conflitos e sucessos do trabalho no dia-a-dia que é possível (utilizando a idéia de possibilidade do professor Fusari) *suprir questionamentos e dúvidas, melhorar o trabalho, como foi dito pelos educadores além de compartilhar as experiências*, expressão tantas vezes repetida.

Foi sobre minha formação a partir e através da prática profissional, compartilhando experiências, que questionamentos e dúvidas sobre a mediação cultural surgiram, e foi na tentativa de saber quem é o mediador cultural, que outras questões foram se revelando. Notar os diferentes entendimentos sobre suas formações, por exemplo, faz perceber como pode ser complexa a construção de um pensamento acerca da mediação cultural e do

mediador de exposições. Horários de trabalho, o trabalho em si, a coordenação, a instituição, o educador são agentes cujas ações e intenções se interligam o tempo todo no andamento desta atividade, provocando “esbarrões” que deflagram situações às vezes contraditórias.

Tentar saber mais sobre esse profissional não se resume em apenas saber sua identidade, mas levar em consideração as múltiplas identidades presentes na execução da mediação cultural, como na escultura de Jean-Michel Folon, onde o a face do personagem é substituída por um livro aberto que pode nos levar a diferentes leituras e interpretações. E se imaginarmos que esse ser é o mediador, vamos encontrar neste livro as identidades da instituição, do programa educativo, do artista, do curador, dele próprio... Mas, evidentemente, essa é uma interpretação pessoal que faço neste momento, pois se eu estivesse na função de mediadora, a conversa seria outra...





Rubens GERCHMAN. *Assegure seu futuro*. 1968. Acrílico sobre tela. 120 cm x 94 cm. Coleção do artista.

## PROFISSÃO? EDUCADOR.

*O processo de formação contínua é parte fundamental no trabalho de um educador, é da natureza da profissão buscar novas informações e aprofundar temas já estudados (depoimento de uma mediadora).*

Seja na educação formal ou não-formal, numa abordagem tradicional, construtivista, ou qualquer outra, o educador é o profissional a quem compete fazer a mediação entre o conhecimento, o objeto do conhecimento, a instituição, os sujeitos da aprendizagem... Na escola esse profissional é o professor, mas, em uma exposição numa instituição cultural onde existem vários agentes, quem é o profissional competente? O educador/mediador? E que profissão é esta?

No depoimento acima, a educadora tem muita certeza de sua função, atribuindo-lhe até as tarefas pertinentes. Entretanto, será que os mediadores culturais, aos que me refiro aqui, têm essa mesma clareza?

Um dos motivos que me fizeram desenvolver esta pesquisa foi buscar esclarecer a questão da profissionalização. Não foi sem razão que ao elaborar o questionário da pesquisa de campo lhe dei o título de *Quem somos?* Uma interrogação com a qual me deparei muitas vezes ao responder a cadastros, por exemplo, quando perguntada sobre minha profissão e respondia ser educadora. Tempos atrás, explicava, ou tentava, mas muitas vezes em vão, pois o entendimento se resumia na seguinte frase: “ah, você é guia”. Não sou guia e nem professora, sou mediadora cultural, sou educadora não-formal, e se para problematizar a formação do mediador cultural me apoiei basicamente em autores que discutiam a formação docente (FUSARI, SCHÖN, NÓVOA, MARCELO GARCIA), para pensar sobre profissionalização não será diferente.

A formação contínua é, de fato, extremamente importante no exercício do trabalho do educador. Além dos autores já citados, como, por exemplo, Fusari (1997) que defende a importância dos estudos sobre a formação contínua que surge dos problemas da prática e Schön (2000) que, vai além, sugerindo uma formação inicial onde exista muito mais envolvimento com a prática profissional, temos Gimeno Sacristán, que no livro organizado por Antonio Nóvoa, *PROFISSÃO PROFESSOR*, escreveu o artigo *CONSCIÊNCIA E ACÇÃO*

SOBRE A PRÁTICA COMO LIBERTAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES em que trata da profissionalidade docente. Ao se referir à formação o autor diz:

“A possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada. Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como a idéia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores. (...) A análise teórico-prática da profissionalidade docente obriga a uma compreensão do ‘ofício de professor’” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 78).

E é uma análise teórico-prática da profissionalização do educador/mediador de exposições de Artes Visuais que proponho neste capítulo. Teórica na medida em que é possível fazer analogias entre a profissionalização docente e a do educador não-formal, prática levando-se em consideração a fala dos educadores que responderam ao questionário.

### ***As escolhas e os motivos dos mediadores culturais***

*Hoje, a aspiração dos arte/educadores é influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento de arte que inclui a potencialização da recepção crítica e a produção. (Ana Mae Barbosa)<sup>20</sup>*

Seria mesmo esta aspiração dos mediadores culturais? Como visto no Capítulo II, desde os “monitores” contratados e formados por Pietro Maria Bardi para trabalhar no MASP em 1947, existe um campo profissional aberto em São Paulo para a mediação cultural em exposições, e o pensamento sobre esta atividade é algo que vem se constituindo ao longo do tempo.

Nóvoa ao resgatar o processo histórico de profissionalização dos professores na Europa, ressalta a estatização do ensino no século XVIII e aponta que “inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens” (1995b, p. 15).

---

<sup>20</sup> Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 98.

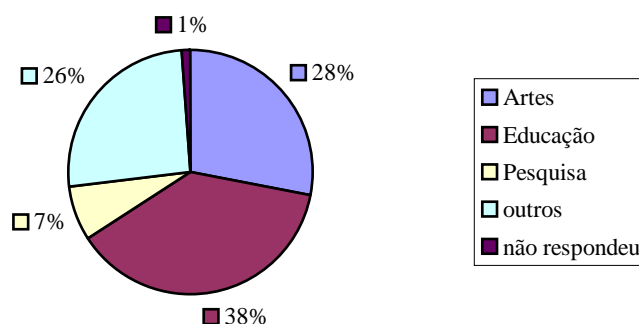
Podemos pensar de forma análoga sobre o processo de profissionalização dos mediadores culturais no Brasil. Se nos remetermos à abertura do MASP, na legenda da foto (ANEXO 3.2) que inicia a matéria lê-se: “Artistas, arquitetos e desenhistas assistem às aulas do diretor do ‘Museu de Arte’ de São Paulo. Dentre eles sairão os orientadores do povo, dentro de milhares de anos de história da arte”, ou seja, os artistas, arquitetos e desenhistas por profissão, terão como ocupação secundária a função de orientadores do museu.

Nóvoa em seu ensaio segue adiante no tempo, com a estatização que instituiu os professores como um corpo profissional, e faz uma análise da história da profissão docente em Portugal em torno de quatro etapas – ocupação principal, licença do Estado, formação e associativismo –, duas dimensões – conhecimento/técnicas e normas/valores – e um eixo central – estatuto social e econômico (1995b, p. 20-21). Neste momento, gostaria de propor uma reflexão sobre a primeira etapa: “exercer a atividade docente a tempo inteiro (ou, pelo menos, como ocupação principal), não a encarando como uma atividade passageira, mas sim como um trabalho ao qual consagram uma parte importante da sua vida profissional” (NÓVOA, 1995b, p. 20).

O que mudou na história da profissionalização do mediador cultural desde os orientadores contratados por Bardi para o MASP em 1947? Será que o trabalho do educador em museus e exposições passou a ser uma ocupação principal?

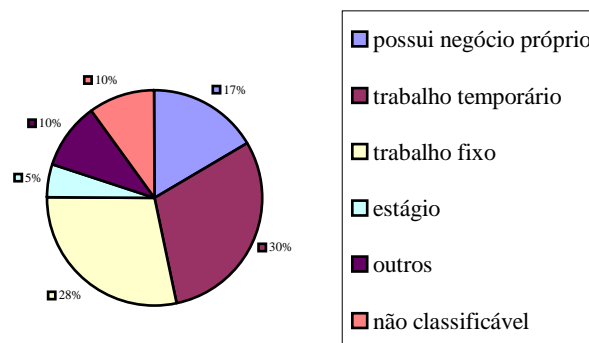
Dentre os cem mediadores questionados, apenas 29 afirmaram não ter outra atividade profissional paralela enquanto que os outros 71 possuem, porém, são atividades, a princípio, não conflitantes, sendo a maioria delas relacionadas à educação e, em segundo lugar, às artes.

**GRÁFICO 3 – Atividades profissionais paralelas**



Ainda que sejam atividades relacionadas às áreas de Educação e Artes em sua maioria, 60% dos educadores declararam ter outra fonte de renda paralela, sendo que 17% destes citaram um trabalho fixo, ou seja, contratados com registro na carteira profissional ou por concurso público, a maioria professores.

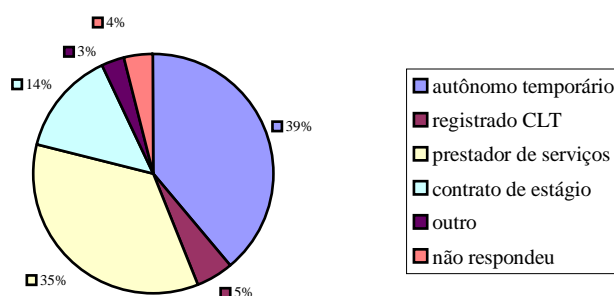
**Gráfico 4 – Demais fontes de renda**



NOTAS: ateliê de artes foi classificado como negócio próprio.  
Professores de dança, ioga, idiomas, pesquisadores foram classificados como temporários.  
Não foi possível classificar quando a descrição da atividade foi feita de forma incompleta.

O fato da maioria dos educadores exercerem uma atividade paralela e de 60% ter uma outra fonte de renda pode estar relacionada à transitoriedade do trabalho. Das nove instituições que visitei, cinco realizam exposições de Artes Visuais temporárias (CCBB, Itaú Cultural, MAB/FAAP, Oca e XXVII Bienal), as outras quatro (Caixa Cultural, Museu Afro-Brasil, MASP e Lasar Segall) possuem exposição de longa duração, realizando exposições temporárias com maior ou menor frequência, dependendo da instituição. Isto pode ser uma explicação para apenas 5% dos educadores se declaram contratados sob o regime da CLT, ou seja, com registros na Carteira Profissional e respectivos direitos trabalhistas.

**Gráfico 5 – Contrato de trabalho**



A maneira como os educadores declararam a forma de contratação que vigorava na época em que responderam à pesquisa, foi de acordo com as alternativas que enumerei no questionário. Foi interessante notar que em uma mesma instituição alguns disseram ser contratados como autônomos e outros como prestadores de serviço. Isso demonstra um desconhecimento, ou uma falta de clareza, de sua própria situação de contrato profissional.

Segundo consultoria jurídica do advogado, especialista em Direito do Trabalho, Fábio Santos Calegari<sup>21</sup>, trabalhador autônomo é aquele que exerce habitualmente, sem subordinação, sem qualquer vínculo empregatício, atividade profissional remunerada, podendo se fazer substituir por outrem na execução dos serviços e o prestador de serviços é o trabalhador autônomo, do contrário ele seria um empregado, ou seja, legalmente falando é a mesma situação.

Contudo, ao diferenciar no questionário as duas modalidades, minha intenção era trazer dados da contratação como autônomo por RPA (Recibo de Pagamento a Autônomo) que é o documento onde se fazem as retenções dos impostos, ou como prestador de serviços que emite nota fiscal como pessoa jurídica, situação que apenas um educador especificou. Ainda que eles não precisassem especificar se emitiam nota ou se recebiam salário mediante RPA, pude perceber vários entendimentos sobre a forma de contratação, e isso se repetiu em todas as instituições.

Apesar da transitoriedade, da dificuldade de exercer a mediação cultural como atividade principal e da falta de esclarecimento sobre a forma de contratação para o trabalho, ao serem questionados sobre o *por que decidiram exercer esta atividade em exposições*, apenas 16% admitiram terem iniciado esta atividade por acaso, como um “bico”, um trabalho eventual. Apesar da palavra *profissão* aparecer em apenas 3% das respostas, 17% se referem ao *mercado de trabalho* dos educadores em exposições.

O interesse pela educação não-formal apareceu em 12 % das respostas. *Aprender mais, continuar aprendendo, trabalhar e ter contato com Arte* são expressões utilizadas por 26% dos mediadores, *trabalhar com educação* por 12% e *trabalhar com arte e educação* por 10%. Ainda na mesma pergunta, a crença na importância do trabalho de mediação cultural apareceu em 13% das respostas. Sobre esse ponto gostaria de retomar Nóvoa que no resgate do processo histórico sobre a profissionalização docente ressalta que “os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da

---

<sup>21</sup> Fábio Santos Calegari é Especialista em Direito do Trabalho pela PUC/SP, realizou consultoria em 19 de fevereiro de 2008.

escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor ‘educação’: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização das suas funções” (1995b, p. 18).

Ao ler depoimentos que expressam satisfação pelo trabalho, como este: *o espaço de exposição de arte é o meu lugar, sou apaixonada pela arte e pela educação. Unir essas duas paixões é trabalhar como arte-educadora* (Q63), ou os depoimentos destas educadoras que acreditam no valor de formação e transformação da mediação: *porque acredito que esse trabalho de mediação pode ser importante na formação de público* (Q62) e *por acreditar que este tipo de trabalho seja capaz de levar arte ao cotidiano de um indivíduo de maneira prazerosa e eficaz para o seu desenvolvimento* (Q61), penso que esta é uma forma de promoção do valor “educação”, expressando a relevância social do trabalho. Segundo Nóvoa, esta relevância foi utilizada como um dos argumentos em defesa das reivindicações socioprofissionais na história da profissionalização docente: “Os professores utilizam sistematicamente dois argumentos em defesa das suas reivindicações socioprofissionais: o caráter especializado da sua ação educativa e a realização de um trabalho da mais alta relevância social” (1995b, p. 18).

Ou seja, temos expressada a relevância social da mediação cultural, haja vista uma das funções dos museus ser a promoção da educação e, existe o caráter especializado da atividade educacional exercida pelos mediadores culturais, como pudemos observar no capítulo III desta dissertação. Poderíamos então, utilizar tal argumento também para justificar a profissionalização do mediador cultural?

Ao serem questionados: *se você fosse escolher outra atividade profissional, qual seria?*, os mediadores foram instigados a pensar em outra profissão que poderiam exercer e puderam responder livremente. Apenas sete não responderam, quatro disseram não saber e nove responderam que seria *a mesma*. Se somarmos esses nove últimos aos que responderam que teriam atividades ligadas a educação (*professor, professor universitário, educador em ONG’s*), teremos 41 educadores. Embora tenhamos as adversidades do trabalho, estamos falando de 41% dentre os mediadores culturais que se declaram educadores, diretamente ou indiretamente, expressando um desejo ou vontade pela atividade educacional, como no depoimento desta mediadora que diz que seria *educadora contratada, fixa, para um museu!* (Q14) e deste que seria *professor de artes ou mediador mesmo* (Q66).

Exceto por dois educadores que gostariam de ser astronautas, um esportista e um nutricionista, além de quatro psicólogos, o restante das respostas, 51%, se concentraram no universo das artes e da comunicação (*artista plástico, escritor, dançarino, ator, músico,*

*fotógrafo, arquiteto, designer, cineasta, moda, restaurador, museólogo, produtor, curador, crítico de arte e pesquisador*), e dentre as respostas, alguns admitiram continuar o trabalho como mediador, como visto nos dois depoimentos anteriores e nos seguintes que são de duas artistas plásticas: *trabalharia só nos meus projetos de artes plásticas, mas acho que não deixaria de exercer a atividade de educadora concomitantemente* (Q22), *artista plástica, mediadora, crítica de arte e professora universitária* (Q13).

Não descartar a atividade, ainda que paralelamente ou assumir-se educador e/ou mediador, formal ou não-formal, seriam as opções de muitos, mas como eles percebem esse trabalho?

## ***A mediação pelos mediadores***

*Acredito que meu trabalho reflète o esforço de fazer com que, no mínimo, as pessoas tenham uma experiência agradável no museu* (depoimento de uma mediadora).

No capítulo II apresentei algumas considerações sobre a idéia de mediação cultural, numa tentativa de situá-la como uma modalidade de educação não-formal que acontece em museus e instituições culturais nas exposições de Artes Visuais.

Agora, minha intenção é perceber como os mediadores culturais vêem a mediação, como eles definem o seu trabalho. Seria, no mínimo, fazer com que as pessoas tenham uma experiência agradável no museu, como dito no depoimento acima? O que seria uma experiência agradável? Se levarmos em consideração a definição de “experiência” segundo o Filósofo da Educação Jorge Larrosa, só o fato de se ter uma experiência já foi um passo enorme para as pessoas atendidas pela educadora do depoimento citado. Em seu ensaio EXPERIÊNCIA E PAIXÃO, Larrosa procura tecer reflexões acerca do conceito de experiência. Inicialmente desconstruindo o conceito, afirmando que ter uma experiência não é a mesma coisa que adquirir informação e acrescenta que hoje em dia a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho. Deste modo, se fosse possível, trocava a palavra experiência do depoimento citado, talvez, pela palavra



vivência. Sim, uma vivência agradável, pois compartilho com Larrosa quando ele afirma que:

“A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2004, p. 160).

Acredito num processo de mediação que compreenda estas pausas no observar, no escutar, na percepção da mudança de ritmo que ocorre, por exemplo, do percurso do ônibus onde estavam os alunos até chegarem dentro da exposição. Quando o mediador não observa estas questões, pode simplesmente fazer com que a vivência dentro do museu seja desagradável. No entanto, como já foi dito no segundo capítulo, quando o MASP contratou monitores para ajudar o “povo a diferenciar um véu de Madonna” de um século e de outro, estava contribuindo na propagação de uma crença reforçada após a Segunda Guerra Mundial de que os museus “continuavam a ser reservados a ‘sábios’ e nobres, caracterizados, que eram, por apresentações concebidas por linguagem hermética ao leigo” (VALENTE, 2003, p. 40).

E hoje, como os mediadores percebem isto? Eles definem seu trabalho de mediação como um momento para se propiciar uma experiência? Ou um momento para diferenciar véus de Madonas, isto é, transmitir conteúdos e reforçar valores hegemônicos?

Acredito que entender a forma como os mediadores lidam com o conteúdo da exposição em que trabalham, seja ela temporária ou não, está relacionado com a questão da profissionalização. Existem especificidades da educação não-formal em exposições de Artes entre elas as construções de conhecimentos que levam em consideração o contato com o objeto e a educação patrimonial. Mesmo com tais características, posso fazer uma analogia ao processo histórico de profissionalização docente de Nóvoa, lembrando a primeira dimensão no quadro de profissionalização que é a “construção de um corpo de conhecimentos e de técnicas” (1995b, p. 20). Nóvoa trata da relação dos professores com o saber como um dos capítulos principais na história da profissão docente e se questiona se

“os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio?” (1995b, p. 27).

Ao analisar as respostas dos educadores para a questão: *como você definiria seu trabalho como mediador?*, identifiquei palavras que se aproximam do meu entendimento sobre mediação cultural, tais como: *diálogo, questionamento e reflexão* que apareceram 20 vezes, assim como os verbos: *estimular, construir, despertar, trocar e provocar* que foram conjugados por 29 educadores. Nos depoimentos a seguir, é possível perceber uma preocupação com o olhar do outro ao ressaltar que o trabalho como mediadora: *é imprescindível na contextualização e levantamento de questionamentos, mas acho que, por outro lado, não deve interferir na construção do olhar do visitante* (Q27) e neste que diz ter *como objetivo despertar a curiosidade e interesse das pessoas para o que elas estão vendo para que elas saiam da exposição com um “retalho da colcha”* (Q10).

Sair com um *retalho da colcha* pode significar aguçar a curiosidade, despertar para o tema em questão, ter que “parar para pensar” como diz Larrosa (2004). Assim, a relação entre os mediadores e o conhecimento seria a de “portadores e produtores” (NÖVOA, 1995b). Levar em consideração os saberes do outro é uma preocupação presente em alguns depoimentos, como vemos nestes: *procuro estimular os visitantes e aproveitar os seus conteúdos. Argumentos que acredito serem positivos para mediação* (Q9) e *A mediadora é uma provocadora de idéias, questionamentos, sensações, memória, percepções etc. e, além disso, garante a socialização disso tudo no grupo durante a visita* (Q32).

No entanto, se para alguns a mediação tem este caráter dialógico, construtivo, *é um trabalho que não se ensina, mas se aprende junto, [pois] muito me acrescentou como pessoa e também como profissional* (Q25), outros mediadores ainda têm uma relação de “transmissores e reprodutores” (NÖVOA, 1995b, p. 27) e até mesmo, por que não dizer, de consumidores desta transmissão do conhecimento, como dito no capítulo III, ao serem questionados sobre o período de formação para a exposição, quando apontaram como a sua maior qualidade *apresentar o conteúdo da exposição*.

Palavras como: *ampliação* (no sentido de aumentar o repertório de informação do visitante), *discurso* e *ponte* (para transmitir) apareceram 11 vezes e os verbos: *passar* (o conteúdo), *aproximar e facilitar* foram conjugados 16 vezes. E em minha interpretação, ao ler as repostas com esta idéia de facilitar e aproximar foi onde o “monitor que diferenciaria os véus das Madonnas” se revelou, como no depoimento desta educadora que se “preocupa” com o ato de transmitir o conteúdo: *tenho conhecimento, mas preciso simplificar a linguagem um pouco mais* (Q45); ou desta que define o trabalho como *uma*

*importante ponte entre o público e a obra, um condutor de idéias (Q53); ou esta que vê o trabalho como um *passar (mediar) os conceitos das obras para uma maior aproximação do grupo com a arte (Q86).**

Existem muitas respostas nas quais os educadores assumem a responsabilidade de *aproximar e levar a “Arte” para as pessoas, como nestes depoimentos que vêm o trabalho do mediador como uma forma de *auxiliar as pessoas a pensarem um pouco mais, fugir dos clichês e treinar o olhar (Q42) ou, meu trabalho é de aproximar a arte do educando, de fazer com que eles percebam que a arte pode ser entendida por eles (Q55), ou ainda, o mediador faz uma ponte entre a obra e o espectador, auxilia a comunicação entre a arte e o público (Q56).* Este outro expressa que o mediador *é importante, visto que parte do público necessita deste serviço (Q87).* Mas que necessidade é esta? Por que alguns mediadores acreditam que o público necessita do mediador na exposição?*

Incluo aqui um parêntese importante no percurso das análises. Enquanto lia as respostas dos questionários, passavam na rua alguns homens que trabalham nas imediações e pararam para conversar com o vigia da rua. Pude escutá-los de dentro da minha casa, mas inicialmente a conversa não despertou a minha atenção. Estavam em seus horários de almoço acredito, pois ficaram um bom tempo por ali e de repente, minha atenção foi despertada com uma cantoria. Saindo de um transe, pois é assim que classifico meu estado por ocasião da análise dos questionários, pude ouvir canções de Noel Rosa, Pixinguinha... Então, naturalmente teci uma relação entre o que escutava e o que lia e me veio à mente a possibilidade desses homens entrarem no MASP, ou no MAM, ou em outra exposição qualquer onde eles seriam considerados, provavelmente, como público leigo. Aquele público para o qual é necessário *simplificar a linguagem* ou aquelas *pessoas que não estão mais acostumadas a pensar (Q11)* e que se deve *aproximar da arte*. Ora, mas de que Arte está se falando?

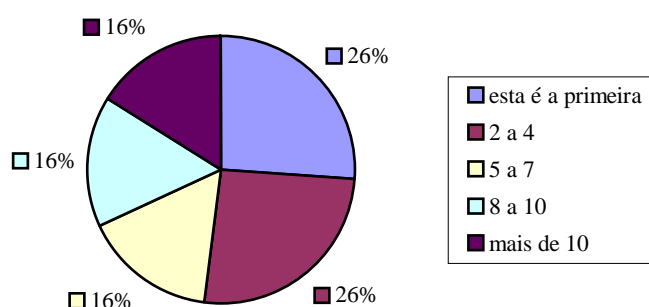
Ao criar como instrumento de pesquisa para traçar um perfil profissional do mediador cultural um questionário, imaginava poder trazer à tona as contradições deste campo de trabalho, fossem elas por parte da instituição que valoriza ou não este profissional, por parte das características do trabalho em si ou por parte dos profissionais envolvidos, mas, além disso, deparei-me com evidências conflitantes acerca da idéia de educação/mediação. Notei isso logo no início da leitura que fiz dos questionários, ao perceber como alguns mediadores se apropriaram do instrumento como um momento reflexivo e outros não. Percepção que não diminuiu no decorrer da análise.

A reflexão sobre o próprio trabalho é fundamental para o educador como defendi no primeiro capítulo, seja ela individual ou coletiva. Foi refletindo sobre meu trabalho como educadora que criei argumentos que me levam a acreditar numa mediação dialógica, onde o conhecimento é construído e não apenas reproduzido. Não vejo como um problema “diferenciar véus de Madonnas”, desde que se tenha claro que este seja o objetivo, que este seja um recorte feito pelo mediador dentro da exposição, e se trabalhe o conteúdo, e não apenas a informação, assim é possível proporcionar uma experiência.

## ***O futuro profissional***

Antes de saber o que os educadores esperam do futuro desta profissão, apresento um dado significativo sobre a quantidade de exposições em que eles já haviam trabalhado na ocasião da pesquisa de campo.

***Gráfico 6 – Quantidade de exposições em que atuou***



Como se percebe, apenas 26% dos educadores estão adentrando neste mercado de trabalho. A maioria já tem certa experiência, 48%, ou seja, quase a metade, já tem um bom conhecimento das especificidades do trabalho e de algumas instituições, coordenações e métodos de trabalho diferentes. Sendo assim, percebi que ao serem questionados sobre *quais são as suas expectativas em relação a sua vida profissional como educador*, muitos realmente pararam para pensar, para refletir, e apenas cinco mediadores não responderam.

Do total, três mediadores responderam não terem nenhuma expectativa em relação ao futuro profissional, pois o trabalho é um “bico”; oito disseram estar desenganados com o futuro e oito não saber, mas não no sentido de ter expectativas e sim não conseguirem expressá-las.

Ser reconhecido como profissional ou ver o trabalho reconhecido como uma profissão, são desejos que apareceram em 22 respostas. Enquanto 15 têm vontade de mudar de área/atuação e 16 de trabalhar na educação formal, mas isto não significa, para muitos, deixar a educação não-formal, como foi dito por esta educadora: *gostaria de trabalhar em outras instituições e também como professora de artes, pois são atividades diferentes e que se relacionam* (Q60).

Continuar atuando como mediador cultural é o desejo explícito de 26 educadores, como em: *pretendo sempre estar atuando nesta área* (Q42); *auxiliar na construção de conhecimento através de atuação em diferentes locais em que se ensina arte (museus, escolas, ong's)* (Q56); *quero continuar a trabalhar nesta área, mas preciso me aprofundar mais* (Q1); e *gostaria de exercer essa atividade que tanto amo com mais dignidade. Sinto falta de condições melhores de trabalho que me permitam continuar na área* (Q2). Neste último depoimento nota-se uma queixa a respeito das condições de trabalho, estas “reclamações” se repetiram em muitos depoimentos, dentre os que se disseram *desenganados* e os que disseram querer continuar, alguns como verdadeiros desabafos, como podemos perceber no depoimento desta educadora que diz ter *expectativa de mudanças, principalmente das instituições que contratam o serviço de mediação, mas não entendem a natureza do trabalho. Muitas vezes somos tratados como “guias”...* (Q36).

Estas reivindicações, muitas vezes escritas num tom de queixa ou indignação, aparecem sob muitas faces, uma delas é responsabilizar a instituição pelas condições de trabalho, como visto acima e nestes depoimentos: *creio que a maioria das instituições encara o “educativo” como algo “decorativo” e não como algo realmente importante no processo mediador entre as obras e os visitantes* (Q15); e *Ainda é muito raro encontrar instituições em que se oficialize a profissão de educador, ainda muito enraizada como profissão apenas no ensino formal* (Q31).

Barbosa (2005) corrobora estas críticas ao dizer que “no Brasil, em museus e centros culturais, a educação embora, *glamourizada* por outro nome, é sempre a última na escala de prioridades e valores hierárquicos” (p. 102) e vai além ao dizer que é preciso convencer as instituições “a trabalhar com base em conceitos atualizados e democráticos de educação e a se reorganizarem para promover uma educação continuada e questionadora, não apenas a usar um suposto setor educacional para levar escolas a exposições a fim de inflar as estatísticas de visitantes” (BARBOSA, 2005, p. 104).

O salário também é responsável por demonstrar uma falta de reconhecimento profissional, como vemos em: *Estou certo de que é um caminho que gostaria de seguir, no*

*entanto o lado financeiro não permite (Q8); e desta educadora que afirma que suas expectativas são poucas... infelizmente o trabalho é mal remunerado, apesar de sua importância (Q40). Gostaria de lembrar, como foi visto no capítulo III, que 74% dos mediadores têm nível superior completo e 42% são pós-graduandos ou já concluíram a pós-graduação, ou seja, a expectativa de uma boa remuneração não é injustificada, vejo como um problema a falta de remuneração adequada, o profissional desta área não tem expectativa de crescer em uma instituição como um advogado teria em seu escritório (Q59).*

Gimeno Sacristán ao propor uma discussão em torno do conceito de profissionalidade afirma que “no caso dos professores, a definição exata do conceito não é fácil. Do ponto de vista sociológico, diz-se que é uma ‘semiprofissão’, em comparação com as profissões liberais clássicas” (1995, p. 65). O que não dizer então da mediação cultural como profissão?

Existe uma relação estreita entre o salário considerado baixo e a percepção de desvalorização profissional, como dito por esta educadora: *constato que a remuneração e a valorização do trabalho do educador, até diante da instituição que vê como um gasto e não como uma possibilidade positiva de aproximação do público com as obras... (Q82), e nestes outros depoimentos: ... por mais importante que já tenha se mostrado, ainda é um trabalho pouco valorizado e investe-se muito pouco na remuneração, na melhoria das condições de trabalho e na formação dos educadores (Q19); espero que seja cada vez mais reconhecida e tratada com tamanha importância (Q39).*

Quando Nóvoa (1995a) trata da profissão docente nos anos 80 em Portugal, cita Mark Ginsburg que sintetiza uma diferença entre profissionalização e proletarização:

“A *profissionalização* é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a *proletarização* provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral” (GINSBURG *apud* NÓVOA, 1995a, p. 24).

Nos depoimentos dos mediadores se nota e este conflito entre profissionalização e proletarização, seja pela sensação de desvalorização profissional, pelo salário e pela transitoriedade do trabalho.

Existe um desejo de ter um trabalho fixo, ou seja, não temporário, em 19 respostas, fazendo com que a transitoriedade do trabalho também seja vista como um problema, seja por uma necessidade prática como é possível perceber no depoimento desta educadora que já atuou em mais de 10 exposições: *creio que por algum tempo ficarei trabalhando como educadora porque amo, no entanto, o que me aflige é ser uma profissional-fantasma cada vez que acaba uma mostra* (Q20), ou por um desejo de exercer a atividade de forma contínua, questão já observada por esta educadora em sua primeira experiência como mediadora: *eu espero me ligar a uma instituição para poder fazer um trabalho que tenha uma continuidade* (Q81). Também é desejo desta outra educadora que pretende aliar educação formal e não-formal: *pretendo trabalhar em mais algumas instituições e espero futuramente ser empregada numa delas e dar aula em Universidade* (Q91).

Nota-se que em muitos depoimentos, as reclamações sobre a condição profissional passam por questões burocráticas e não pela natureza do trabalho e existem aqueles que, mesmo percebendo estes problemas, arriscam algumas soluções, sejam elas individuais: ... *penso que será necessário, em breve, encontrar outra forma para seguir trabalhando com educação e arte* (Q38), ou ... *tenho interesse em desenvolver um projeto de mestrado e atuar na formação de novos arte-educadores. Porém não pretendo me afastar do educativo em exposições* (Q19) e, apesar e até por causa da transitoriedade do trabalho, há quem queira se *enriquecer com o contato com o público e com os conteúdos aprendidos. Isso trabalhando em diversas instituições* (Q53). Existem ainda as propostas coletivas: *Penso em começar a propor projetos* (Q67); *continuar na área, mas propondo novos formatos para nosso trabalho* (Q83).

Segundo Gimeno Sacristán (1995)

“a profissionalidade pode ser definida como a observância de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer. No entanto, estas regras nem sempre são muito precisas, estando sujeitas a uma permanente reelaboração pelos professores (...) Por outro lado, a profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar matérias, saber avaliar, organizar espaços e atividades etc.)” (p. 77)

Ao fazermos uma analogia com o trabalho do mediador cultural, guardadas as devidas proporções, a situação é muito semelhante, pois as regras estão lá, também em permanente reelaboração, necessitando de uma flexibilidade do educador. Esta reelaboração é constante, desde mudanças que ocorrem num mesmo dia de trabalho,

atendendo dois grupos completamente diferentes, por exemplo, até a mudança de instituição, devido ao caráter transitório do trabalho, com novas regras.

Ademais, se levarmos em consideração a diversidade de funções, ainda que o educador não esteja presente no processo de ensino e aprendizagem durante um ano letivo como está o professor, e sim durante apenas noventa minutos, geralmente, as funções especificadas por Gimeno Sacristán estão presentes e outras. Quando trabalhei na Exposição “Deuses Gregos”, no MAB/FAAP, devido a sua característica e proposta em atrair grande público, além destas funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente, regular relações, organizar espaço e atividades...), muitas vezes tive que atender grupos de escolas que não conseguiram agendar uma visita com o educador e durante apenas 15 minutos, além de ambientá-los, eu tentava propor um problema, uma provocação, para que a visita tivesse um caráter educativo e fosse significativa.

Para concluir, retomo o modelo de análise do processo histórico de profissionalização docente proposto por Nóvoa (1995b, p.20) e relembro três, das quatro etapas deste processo: ocupação principal, formação e associativismo. Sobre a mediação cultural em exposições ser a ocupação principal, vimos que existe um desejo por parte dos educadores, mas algumas dificuldades.

A formação, segundo Nóvoa, está relacionada com a criação de instituições específicas para a formação de professores, no caso dos mediadores, nota-se, como foi dito no capítulo III, uma preocupação em alguns cursos de graduação, disciplinas e propostas de estágio na educação não-formal. O associativismo, que Nóvoa descreve como sendo a constituição de associações de professores e sindicatos, talvez possa ser um próximo passo na trajetória da profissionalização dos mediadores culturais, ou então, entender que Educador é uma profissão que engloba as atividades de ensino formal e não-formal.





## A FORMAÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO

A figura do recorte do jornal fictício, publicado num dia irreal – 30 de fevereiro – no ano de 2040, foi enviado a mim, nestas mensagens de correio eletrônico que têm caráter de brincadeira, encaminhado e re-encaminhado para as pessoas da lista de contato, cuja autoria é desconhecida<sup>22</sup>. Recebi este *e-mail* na época em que estava elaborando o projeto de pesquisa, posso dizer que nesta “brincadeira” estaria sintetizado um dos motivos pelos quais iniciei este estudo.

Certamente, foi uma experiência todo o processo em que estive envolvida nesta pesquisa. Partir de minha prática profissional e identificar, problematizar e teorizar algumas das inquietações que verifiquei não serem apenas minhas, mas compartilhadas por muitos colegas, trouxe novos questionamentos. Da intenção inicial que era traçar um perfil profissional dos mediadores culturais e estudar o processo de formação desenvolvido pelas instituições, acredito ter obtido dados que revelam uma face destes trabalhadores e do campo de trabalho. Mas, como ouvi dizer certa vez, a pesquisa criou vida, andou sozinha e me levou a outros domínios.

Foi importante travar contato com a teoria do profissional reflexivo de Donald Schön. Mais importante ainda foi conhecer as críticas surgidas a respeito e perceber que, intuitivamente, também havia pensado sobre elas, principalmente no que diz respeito às potencialidades de uma reflexão coletiva para a formação continuada, como é percebida sua importância no processo de formação do educador/mediador.

Discutir os conceitos de educação não-formal e mediação foi imprescindível, pois fez perceber que caminho eu estava percorrendo, quais minhas crenças no campo da educação, compreendendo que a forma como a encaro é uma das possíveis maneiras de se pensar a educação e a mediação. Ademais, discutir tais conceitos ampliou a análise dos temas formação e profissionalização dos mediadores.

Sobre a formação inicial dos mediadores, voltada quase que exclusivamente para a educação formal, diferentemente do que supunha muitos se referiram a ela como o principal alicerce de seu trabalho, e a possível defasagem existente entre teoria e prática não foi relatada como um problema. Igualmente, verifica-se que muitos educadores

---

<sup>22</sup> A autoria é da educadora Luciana Rocha. Soube disso no momento em que a dissertação foi para a revisão, feita por ela, que me contou. Devido a esse fato, optei por esclarecer a autoria nesta nota.

superestimam o conteúdo estudado, seja na formação inicial ou nos períodos de formação que antecedem o trabalho nas exposições. Isto traz alguns questionamentos acerca dessa crença no ensino conteudista o que leva a ver com outros olhos suas respostas em relação à educação como mediação.

Com relação à formação do mediador cultural sob o ponto de vista das instituições visitadas a pesquisa demonstrou que houve uma mudança em relação ao tempo e também ao que se costumava ouvir entre os profissionais da área. Quando iniciei minha vida profissional as instituições não consideravam o período de estudo e pesquisa do educador como parte do trabalho e isso ainda acontece algumas vezes. Contudo, hoje, a maioria das instituições entende que o período de formação para uma exposição faz parte da atividade profissional, remunerando-o, assim como o período de formação contínua. Porém, se esta mudança é significativa, cabe aqui nos perguntar por que muitos educadores não a percebem? Uma hipótese seria a forma como é adequada a formação, tanto na que se refere à verba como ao tempo, pelas coordenadorias que se revezam na organização das ações educativas em exposições temporárias, às vezes numa mesma instituição.

Constatou-se com a pesquisa que dentre os mediadores poucos são estudantes de graduação e poucos vêm o trabalho como uma alternativa temporária, ou um “bico”. Ao contrário, muitos anseiam por reconhecimento, por um espaço de profissionalização, já que a maioria é de graduados e muitos são pós-graduados. As dificuldades encontradas neste campo profissional, tais como a transitoriedade do trabalho nas instituições e a falta de reconhecimento profissional não escurecem as perspectivas de um futuro na profissão, pois ainda que muitos demonstrassem um descontentamento com estes problemas, não foi possível ignorar a crença que muitos têm no trabalho e, diferentemente do que eu supunha inicialmente, muitos se assumem como educadores/mediadores.

Muitas vezes ouvi em conversas entre meus colegas a possibilidade de se formar um sindicato dos educadores/mediadores. Será que esse seria um passo na rota da profissionalização? A transitoriedade característica do trabalho é um fator de impedimento desta idéia? Quem sabe, em um futuro...

Posso ainda acrescentar que o passado se mostrou instigante para compreender o presente. O histórico sobre mediação e mediadores em museus, por um lado, ampliou a análise da visão que os educadores têm hoje sobre a mediação, e por outro, ampliou o entendimento sobre como os atendimentos em visitas educativas foram construídos historicamente, ou seja, entende-se melhor o que o público espera do educador/mediador. É possível perceber indícios de uma cultura de que o educador/mediador é o profissional

que irá resolver os problemas do público na sua relação com a obra de arte, essa idéia está presente tanto no discurso de contratação e formação dos monitores do MASP em 1947, quanto na fala de alguns educadores de hoje. Quanto à expectativa do público em torno da função do mediador cultural, construída ao longo do tempo, a questão merece uma pesquisa futura mais aprofundada para se ampliar as relações.

Na reconstituição histórica surgiram outras questões paralelas à pesquisa, advindas, por exemplo, da descoberta de que o próprio Pietro Maria Bardi formou uma equipe de monitores para o atendimento de visitantes nos primeiros anos do museu e de que existia uma preocupação do MASP com o espaço expositivo que abrigava uma mostra “pedagógica”. Ficando então a dúvida de se esses monitores eram preparados para fazer visitas com o público em toda a exposição ou apenas nesta parte que expunha didaticamente uma História da Arte? Será que encontraremos indícios sobre o trabalho e o cotidiano desses monitores ao pesquisar os arquivos do MASP? E como terá sido o processo no MAM, que também teve uma preocupação inicial com o serviço educativo? O que isso poderia revelar sobre a forma como é encarado o trabalho educativo nas instituições hoje?

Outro tema que igualmente é merecedor de pesquisas e estudos é a própria história da educação em museus e exposições no Brasil. No breve levantamento realizado pude ter acesso a alguns documentos que instigaram a minha curiosidade de historiadora a esmiuçar registros dos museus e da imprensa. Esta história poderia nos fazer entender o que a professora Ana Mae Barbosa (2005) criticou quando se referiu aos disfarces que alguns museus fazem com seus setores educativos, e quiçá vislumbrar que o futuro de 2040, como sugerido pelo jornal que iniciou estas considerações, não seja tão fictício.

Se a experiência no sentido trazido por Larrosa (2004) é aquilo que nos toca, nos forma e nos transforma, a realização desta pesquisa foi certamente uma experiência e espero que seja também para os leitores deste trabalho, assim como a continuidade dos estudos sobre mediação e mediadores culturais que poderão trazer novas experiências de formação e transformação.

## BIBLIOGRAFIA

### *Livros*

*Tropeçavas nos astros desastrada  
Quase não tínhamos livros em casa  
E a cidade não tinha livreria  
Mas os livros que em nossa vida entraram  
São como a radiação de um corpo negro  
Apontando pra expansão do Universo  
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso  
(E, sem dúvida, sobretudo o verso)  
É o que pode lançar mundos no mundo*

*Tropeçavas nos astros desastrada  
Sem saber que a ventura e a desventura  
Dessa estrada que vai do nada ao nada  
São livros e o luar contra a cultura*

*Os livros são objetos transcendentos  
Mas podemos amá-los do amor táctil  
Que votamos aos maços de cigarro  
Domá-los, cultivá-los em aquários  
Em estantes, gaiolas, em fogueiras  
Ou lançá-los pra fora das janelas  
(Talvez isso nos livre de lançarmo-nos)  
Ou – o que é muito pior – por odiarmo-los  
Podemos simplesmente escrever um:  
Encher de vãs palavras muitas páginas  
E de mais confusão as prateleiras*

*Tropeçavas nos astros desastrada  
Mas pra mim foste a estrela entre as estrelas*

(Caetano Veloso)

AGUILAR, Nelson. Esses eventos forneceram um background para o público brasileiro que hoje julga com severidade momentos que preenchem favoravelmente todas as expectativas. In: Revista e, n.6, nov. 1997. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/>. Acesso em: 24 ago.2007.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALENCAR, Vera Maria Abreu de. *Museu-educação: se faz caminho ao andar*. Dissertação (Mestrado) -- Departamento de Educação/PUC, Rio de Janeiro, 1987.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023*. Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. *A imagem no ensino de Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 98-112.

\_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Com arte, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. (org.) *Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte*. 2<sup>a</sup>.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_; COUTINHO, Rejane Galvão; SALES, Heloísa Margarido. *Artes visuais: da exposição à sala de aula*. São Paulo: EDUSP, 2005.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

BARDI, Pietro Maria. *História do MASP*. São Paulo: Empresa das Artes, 1992.

BARRIGA, Sara, SILVA, Suzana Gomes da (coords.). Serviços educativos na cultura. *Colecção Públicos*, n. 2, 23 nov. 2007. Disponível em: <http://www.setepes.pt>. Acesso em: 04 mar. 2008.

BENVENUTTI, Alice. *Museu e educação em museus: história, metodologias e projetos, com análises de caso: Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BOURDIEU, Pierre, DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: EDUSP: Zouk, 2003.

BRASIL. *Decreto n. 73941, sobre o trabalho temporário*. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 13 mar. 1974. Disponível em [http://www.trt02.gov.br:8035/ct/Profis\\_regul/D73841\\_74.html](http://www.trt02.gov.br:8035/ct/Profis_regul/D73841_74.html). Acesso em: 05 dez. 2007.

CAIXA CULTURAL SÃO PAULO. Disponível em <http://www.caixacultural.com.br/html/main.html>. Acesso em 03 mai. 2008.

CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL. Disponível em: <http://www44.bb.com.br/appbb/portal/bb/ctr2/sp/index.jsp>. Acesso em 03 mai. 2008.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva, MATTOS, Simone Ap. Ribeiro de (orgs.). *Arte-educação: experiências, questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.

COUTINHO, Rejane G. Entre o encontro e a provocação: a ação mediadora. In: MARTINS, Mirian Celeste; SCHULTZE, Ana Maria; EGAS, Olga. (org.) *Mediando [con]tatos com arte e cultura*. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, Pós-graduação, v.1, n.1, nov. 2007.

DELORS, Jacques (coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEWEY, John. Experiência e pensamento. In: \_\_\_\_\_. *Democracia e educação*. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. p. 152-166.

\_\_\_\_\_. Tendo uma experiência. In: \_\_\_\_\_. *Arte como experiência*. [S.l.: s.n., 19--].

DICIONÁRIO Houaiss. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/educacao/>. Acesso em: 11 jun. 2007.

DUARTE, Ana. *Educação patrimonial: guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres*. Lisboa: Texto Editora, 1993.

EMERICH, Denyse. *Atendimento a público de exposições: uma profissão em transformação*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Museologia) -- Museu de Arqueologia e Etnologia/USP, São Paulo, 2002.

FARIAS, Agnaldo. Entre a potência da arte e sua ativação cultural: a curadoria educativa. In: MARTINS, Mirian Celeste; SCHULTZE, Ana Maria e EGAS, Olga. (org.) *Mediando [con]tatos com arte e cultura*. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, Pós-graduação, v.1, n.1, nov. 2007.

FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FIORAVANTE, Celso. As grandes mostras ganham mais relevância ao colocar um maior número de espectadores em contato com os grandes acervos dos museus brasileiros, como o das coleções francesa e italiana do Masp. In: *Revista e*, n.6, nov. 1997, disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/>, Acesso em 06 ago.2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRONZA-MARTINS, Aglay Sanches. Museu de arte e educação não-formal: aproximação ou afastamento? In: PARK, Margareth Barndini; FERNANDES, Renata Sieiro (org.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas: Unicamp/CMU; Holambra: Editora Setembro, 2005. p. 429-442.

FUSARI, José Cerchi. *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)*. Tese (Doutorado) -- Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 1997.

GARCIA, Valéria Aroeira. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal. In: PARK, Margareth Barndini; FERNANDES, Renata Sieiro (org.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas: Unicamp/CMU; Holambra: Editora Setembro, 2005. p. 19-43.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (coord.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 63-92.

\_\_\_\_\_. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, (p. 81-87)

GRINSPUM, Denise. *Educação para o patrimônio: Museu de Arte e escola*. Tese (Doutorado) -- Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 2000.

HOLLANDA, Guy de. *Recursos educativos dos museus brasileiros*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais/ICOM, 1958.

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

ICOM. Conselho Internacional de Museus. Comitê brasileiro. Disponível em: <http://www.icom.org.br/>. Acesso em: 19 fev. 2008.

INSTITUTO ITAÚ CULTURAL. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br>. Acesso em: 03 mai. 2008.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. *Normas para apresentação de documentos científicos: citações e notas de rodapé*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: gráficos. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: tabelas. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 19, jan.-abr. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: \_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 69-103.

LOPES, Maria Margareth. A favor da desescolarização dos museus. *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 40, p. 443-455, dez. 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO JÚNIOR, Laerte. *Educação em museus: o fenômeno educacional nas exposições temporárias*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Museologia) -- Museu de Arqueologia e Etnologia/USP, São Paulo, 2004.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de Arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 161-174.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p.51-76.



\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 9, dez. 1998.

MARTINS, Mirian Celeste. *Arte: seu encantamento e seu trabalho na educação de educadores – a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga*. Tese (Doutorado) -- Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. Conceitos e terminologia. Aquecendo uma transformação: 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.

\_\_\_\_\_. Mediação: tecendo encontros sensíveis com a arte. *Revista ARTEunesp*, São Paulo, v. 13, p. 221-234, 1997.

\_\_\_\_\_ (org.). *Mediação: provocações estéticas*. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, Pós-graduação, v.1, n.1, out. 2005.

\_\_\_\_\_; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte*. São Paulo: FTD, 1998.

\_\_\_\_\_; SCHULTZE, Ana Maria; EGAS, Olga. (org.) *Mediando [con]tatos com arte e cultura*. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, Pós-graduação, v. 1, n. 1, nov. 2007.

MUSEU AFRO-BRASIL. Disponível em [http://www.museuafrobrasil.com.br/index\\_01.asp](http://www.museuafrobrasil.com.br/index_01.asp). Acesso em 03 mai. 2008.

MUSEU DE ARTE BRASILEIRA. Fundação Armando Álvares Penteado. Disponível em: <http://www.faap.br/museu/index.htm>. Acesso em 03 mai. 2008.

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://www.mam.org.br/>. Acesso em 03 mai. 2008.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://masp.uol.com.br/servicoeducativo>. Acesso em: 17 jul. 2007.

MUSEU educação: subsídios para o planejamento de atividades educativas-culturais dos Museus. Rio de Janeiro: MinC/FNPM, 1985.

MUSEU LASAR SEGALL. Disponível em: <http://www.museusegall.org.br/>. Acesso em 03 mai. 2008.

MONITORIA em museus: perfil do monitor. In: MANUAL de orientação museológica e museográfica. São Paulo: DEMA/Secretaria do Estado da Cultura, 1987.

MOURA, Lídice Romano de. *Arte e educação: uma experiência de formação de educadores mediadores*. Dissertação (Mestrado) -- Instituto de Artes/UNESP, São Paulo, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_ (coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p.13-33.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_ (org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 13-34.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995c.

\_\_\_\_\_ (coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

\_\_\_\_\_ (org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b.

- \_\_\_\_\_. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995c.
- ORLOSKI, Erick. *Diálogos e reflexões com educadores: a instituição cultural como potencialidade na formação docente*. Dissertação (Mestrado) -- Instituto de Artes/UNESP, São Paulo, 2005.
- PARK, Margareth Barndini; FERNANDES, Renata Sieiro (org.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas: Unicamp/CMU; Holambra: Editora Setembro, 2005.
- PARSONS, Michael. *Compreender a arte*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- \_\_\_\_\_; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- REAL, Regina Monteiro. *O museu ideal*. Minas Gerais: Universidade de Minas Gerais, 1958.
- RELATÓRIO da monitoria da exposição Parade: 100 anos de Arte. São Paulo: [s.n.], 2001.
- REVISTA MUSEU. Disponível em: <http://www.revistamuseu.com.br>. Acesso em: 10 ago. 2007.
- RIZZI, Maria Christina. *Olho vivo: arte-educação na exposição Labirinto da Moda uma aventura infantil*. Tese (Doutorado) -- Escola de Comunicação e Arte/USP, São Paulo, 1999.
- [ROJAS, Roberto; CRESPIÁN, José Luis e TRALLERO, Manuel]. *Os museus no mundo*. Rio de Janeiro: Salvat, 1979. (Biblioteca Salvat de Grandes Temas, 26).
- SANTOS, Maria Célia T. Moura. *Repensando a ação cultural e educativa dos museus*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1990.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- \_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p. 77-91.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Arlindo. Monitores para o "Museu de Arte". *O cruzeiro*, Rio de Janeiro, n. 48, p. 54-58, 20 set. 1947.
- SUANO, Marlene. *O que é museu*. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).
- TIRAPELLI, Percival. Rodin sem segredos. *Jornal da Unesp*, n.160, set. 2001. Disponível em: [www.unesp.br/aci/jornal/160/teart12.htm](http://www.unesp.br/aci/jornal/160/teart12.htm). Acesso em: 06 ago. 2007.
- UTUARI, Solange S. *O papel do museu na experiência estética e na formação do professor de arte*. Dissertação (Mestrado) -- Instituto de Artes/UNESP, São Paulo, 2004.

VALENTE, Maria Esther. A conquista do caráter público do Museu. In: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina (orgs.). *Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro: Access, 2003. p. 21-45.

VASCONCELOS, Camilo de Mello. Mediação para jovens em museus. In: ENCONTRO DAS AÇÕES EDUCATIVAS EM MUSEUS DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2006.

Disponível em:

[http://www.forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/.event\\_pres/encontros/dim-educ/doc/mesa1/apres-camilo](http://www.forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/.event_pres/encontros/dim-educ/doc/mesa1/apres-camilo). Acesso em: 26 fev. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VIGOTSKI, L. S. A educação estética. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 323-363.

\_\_\_\_\_. Arte e vida. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 303-329.



Glauco Pinto de Moraes. *Engate lateral*. 1992. Óleo sobre tela. 1,90m x 2,40m. Estação Ana Rosa / Plataforma / Linha 2 verde do Metrô de São Paulo.

# ANEXO 1

## Quem somos?

Instituição e exposição em cartaz: \_\_\_\_\_

### Parte I (*Formação inicial*)

1. Nome (*opcional*): \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_ 3. Sexo: ( ) fem ( ) masc

4. Formação:

4.1. Graduação ( ) estudante ( ) concluído, em: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

4.2. Segunda graduação: \_\_\_\_\_

4.3. Especialização ( ) estudante ( ) concluído, em: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

4.4. Mestrado ( ) estudante ( ) concluído, em: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

4.5 Doutorado ( ) estudante ( ) concluído, em: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

5. Em que medida sua formação inicial contribuiu para seu trabalho?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Parte II (*Experiência profissional*)

1. Em quantas exposições atuou como educador?

( ) esta é a primeira ou \_\_\_\_\_ exposições, incluindo esta.

2. Seu contrato de trabalho atual é: ( ) autônomo temporário

( ) registrado

( ) prestador de serviços

( ) outro: \_\_\_\_\_

3. Está atuando em outra exposição concomitantemente a esta?

( ) não ( ) sim, contrato de trabalho: \_\_\_\_\_

4. Exerce outra atividade profissional paralela a esta? Qual?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Parte III (*Formação permanente*)

1. Como foi o curso de formação para esta exposição? Ele foi importante para o seu trabalho?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. O período de formação foi remunerado? ( ) sim ( ) não

3. Como você avalia, de uma maneira geral, os cursos de formação para as exposições nas quais você trabalhou?

---

---

---

4. Além do curso de formação, existe, nesta instituição, um processo de formação contínuo?

( ) sim ( ) não

5. Como ele se dá?

---

---

6. Na sua opinião, qual é a importância deste processo?

---

---

---

Parte IV (*vida e expectativas*)

1. Por que você decidiu exercer esta atividade em exposições?

---

---

---

2. Como você definiria o seu trabalho como mediador(a)?

---

---

---

3. Quais são as suas expectativas em relação à sua vida profissional como educador?

---

---

---

4. Se você fosse escolher outra atividade profissional, qual seria?

---

---

---

5. Gostaria de fazer algum comentário?

---

---

---

---

## ANEXO 2

TABELA 6 – LISTA DAS INSTITUIÇÕES QUE CONTAVAM COM MEDIADORES PARA ATENDIMENTO DE VISITAS ENTRE SET. 2006 E FEV. 2007

<b>Instituição</b>	<b>Exposição em cartaz</b>	<b>quantidade de educadores</b>
Caixa Cultural*	Tazio Secchiaroli - o cinema no olhar	15
Centro Cultural Banco do Brasil – CCBB*	Manobras Radicais	12
Centro Cultural São Paulo		7
Galeria SESI – FIESP	Marc Ferrez	8
Instituto Itaú Cultural*	Primeira Pessoa	12
Instituto Tomie Ohtake	Tomie Gráfica e Siron Franco	7
Mostra Fiat Paralela		4
Museu Afro-Brasil*	Acervo Permanente	14
Museu de Arte Brasileira – FAAP*	Deuses Gregos	30
Museu de Arte Contemporânea - MAC - USP	Acervo Permanente	6
Museu de Arte de São Paulo – MASP*	Acervo Permanente	8
Museu de Arte Moderna - MAM	Concreta 56 - a raiz da forma	6
Museu Lasar Segall*	Acervo Permanente	14
Oca*	MAM na Oca	21
Pinacoteca do Estado	Acervo Permanente e AlexanderCalder	18
XVII Bienal Internacional*		120
		<b>302</b>

\* Instituições visitadas.

# ANEXO 3

## 3.1

### MONITORES PARA O "MUSEU DE ARTE"

Texto de **ANILINDA SILVA** — Fotos de **PETER SCHIEN**

Um grupo de alunos do curso de Artes Plásticas da Faculdade de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação do professor Dr. Carlos de Campos, está desenvolvendo um projeto de monitoria para o Museu de Arte da UFMG. O projeto visa à criação de um espaço de diálogo entre o ensino e a pesquisa em arte contemporânea, promovendo a interação entre os alunos e o acervo do museu.

As atividades incluem visitas regulares às exposições, debates sobre as obras, e a elaboração de textos críticos e curatoriais. Os monitores também são responsáveis por organizar eventos culturais e educativos, visando ampliar o acesso da comunidade ao conhecimento artístico.

Este trabalho é parte integrante do curso de graduação em Artes Plásticas, oferecido pela Faculdade de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. O projeto é coordenado pelo professor Dr. Carlos de Campos, com o apoio técnico da equipe de administração do Museu de Arte da UFMG.





Os alunos envolvidos no projeto são: Ana Carolina, Carolina, Cláudia, Daniela, Fabiana, Gabriela, Juliana, Larissa, Letícia, Mariana, Patrícia, Renata, Thaís e Valéria. O projeto é financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Universidade Federal de Minas Gerais.





O Museu de Arte da UFMG possui um acervo de obras de arte contemporânea de artistas brasileiros e estrangeiros. O projeto de monitoria visa a promover o conhecimento e a apreciação deste acervo por parte dos alunos e da comunidade em geral.

O Museu de Arte da UFMG é um espaço de referência para o estudo e a pesquisa em arte contemporânea. O projeto de monitoria é uma iniciativa importante para a valorização do acervo e a promoção do diálogo entre o ensino e a pesquisa em arte.

D. CRUZEIRO

— 11 —

20 de Setembro de 1987



### 3.2



### 3.3





Um menino de rua em São Paulo, Brasil. Ele vive em uma das muitas favelas da cidade e trabalha como vendedor ambulante.



Uma mãe brasileira cuidando de seu filho em uma das muitas favelas de São Paulo. Ela trabalha como costureira e tenta manter sua família com o pouco que ganha.



Um menino de rua em São Paulo, Brasil. Ele vive em uma das muitas favelas da cidade e trabalha como vendedor ambulante.

Um menino de rua em São Paulo, Brasil. Ele vive em uma das muitas favelas da cidade e trabalha como vendedor ambulante. Ele tem apenas 10 anos de idade, mas já sabe muito sobre a vida de rua. Ele conhece todos os caminhos e sabe onde encontrar comida e um lugar para dormir. Ele também sabe como lidar com a polícia e os outros moradores da favela. Ele é um menino esperto e resiliente, capaz de sobreviver em um ambiente tão difícil.

Uma mãe brasileira cuidando de seu filho em uma das muitas favelas de São Paulo. Ela trabalha como costureira e tenta manter sua família com o pouco que ganha. Ela é uma mulher forte e dedicada, que faz de tudo para garantir o futuro de seus filhos. Ela sabe que a vida é difícil, mas não se desanima. Ela acredita que com esforço e determinação, eles podem superar todas as dificuldades.



Um menino de rua em São Paulo, Brasil. Ele vive em uma das muitas favelas da cidade e trabalha como vendedor ambulante.



Um grupo de jovens brasileiros, incluindo um menino de rua, reunidos em uma das muitas favelas de São Paulo. Eles estão estudando juntos e tentando melhorar suas condições de vida.

## ANEXO 4

**TABELA 7 – Formação DOS MEDIADORES CULTURAIS**

<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>%</b>	<b>CURSO</b>	<b>%</b>
	Estudante	26	Educação Artística - habilitação em Artes plásticas	15
	Concluída	74	Educação Artística - habilitação em Artes Cênicas	1
			Licenciatura em Artes Visuais/Artes Plásticas	10
			Bacharelado em Artes Plásticas	24
			Bacharelado em Artes Visuais	8
			Bacharelado em Artes Cênicas	1
			Terapia ocupacional	2
			Fotografia	1
			Letras	2
			História	10
			Geografia	1
			Psicologia	3
			Filosofia	2
			Turismo	1
			Ciências Sociais	3
			Ciências Econômicas	1
			Cinema	4
			Publicidade	2
			Jornalismo	3
			Arquitetura e urbanismo	2
			Desenho Industrial	1
			Moda	1
			Direito	1
			não respondeu	1
<b>SEGUNDA GRADUAÇÃO</b>			<b>CURSO</b>	<b>%</b>
			Nutrição	1
			Teatro	1
			Turismo	1
			Design	1
			desenho industrial	1
			Letras	1
			História	1
			Artes Plásticas	3
			Bacharelado em Artes visuais	1
			Pedagogia	2
			Licenciatura em Artes Plásticas	3
			Educação Artística	3

ESPECIALIZAÇÃO	NÍVEL	%	CURSO	%
	Estudante	7	Sociedade e Cultura	1
	Concluída	19	Design	1
			Jornalismo Cultural	1
			Literatura e estudos culturais	1
			Museologia	4
			Desenho industrial	1
			Arqueologia/História antiga	1
			Psicopedagogia/Gestão educacional	1
			Comunicação e artes	1
			Arte-terapia	1
			Linguagem das artes	1
			Arte-educação	3
			História da Arte	9
MESTRADO	NÍVEL	%	CURSO	%
	Estudante	5	Psicologia Clínica	1
	Concluído	8	Antropologia	1
			Artes visuais	4
			Filosofia	1
			História Social	2
			História da Arte	1
			Ciências da Comunicação	1
			Educação	1
			não respondeu	1
DOUTORADO	NÍVEL	%	CURSO	%
	Estudante	3	História Social	2
	Concluído		História da Arte	1

NOTA 1: No total deste item, o número será maior que 100, pois optei por colocar a primeira graduação, ainda que o educador tenha citado uma segunda graduação ou pós.

NOTA 2: Não estão apresentados os dados sobre a conclusão ou não da segunda graduação, pois os educadores não foram questionados sobre isto.