

A DIMENSÃO EDUCATIVA DA FORMAÇÃO DE MEDIADORES CULTURAIS

Autora: Profa. Me. Camila Serino Lia

Resumo: Esse artigo busca contribuir para uma compreensão das diferentes camadas da dimensão educativa da mediação cultural, enfocando aquelas constituídas na formação dos próprios educadores que atuam nesse campo. Trata-se de adaptação da pesquisa de mestrado intitulada "Experiências de educadores: convite para reflexão sobre a formação contínua", defendida no Instituto de Artes da UNESP em 2012. Nesse recorte, inspirada nas concepções de Narrativas de Vida e Abordagem Biográfica, a autora apresenta as suas primeiras experiências como educadora em exposições de arte e junto a outros educadores no programa educativo do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) no período de 2001 a 2007, para dar relevo às intrínsecas relações entre os processos formativos dos educadores e as concepções e práticas de mediação cultural assumidas nestes contextos específicos, porém com questões pertinentes a muitos outros nos dias de hoje. As reflexões tecidas ao longo dessa narrativa são nutridas pelas ideias de *experiência estética* de John Dewey.

Palavras-chave: mediação cultural; formação de educadores; experiência estética.

Abstract: This article aims to contribute to an understanding of the different layers of the educational dimension of cultural mediation, focusing on those made in the formation and training of educators that work in this area. It is the adaptation of Master thesis entitled "Educators experiences: invitation to reflect on the continuous formation" presented before the UNESP Art Institute in 2012. In this article, inspired by the concepts of Narratives of Life and Biographical Approach, the author presents her first experiences as an educator in art exhibitions and with other educators in the educational program of *Centro Cultural Banco do Brasil* (CCBB) from 2001 till 2007, as to give relevance to the intrinsic relations between the educators formative processes and the conceptions and cultural mediation practices assumed in these specific contexts, however, with relevant matters to many others these days. The reflections built through this narrative are nourished by the ideas of *aesthetic experience* from John Dewey.

Keywords: *cultural mediation; educators formation and training; aesthetic experience.*

A tendência no valor formativo do patrimônio e da arte possui relação com as transformações ocorridas nas instituições museais da América Latina a partir e no decorrer da segunda metade do século XX que consistiram em inaugurar, consolidar e ampliar o papel comunicativo e educativo destes espaços, compreendidos como geradores de cultura e não apenas como espaços de conservação e difusão de conhecimentos culturais. Nesse contexto, o surgimento no Brasil de centros culturais pode ser compreendido como a expansão da ideia de museus como centros irradiadores de cultura cujas transformações irão exigir meios de aproximação e formação de público e intensificar, a partir das últimas décadas do século XX, a implantação e crescimento de departamentos, serviços ou setores de educação, especializados nos processos de recepção e mediação de público. Ampliar o acesso de todos aos bens culturais justifica a presença de mediadores culturais e favorece a criação ou o aumento da contratação de educadores, seja como profissional ou estagiário, porém, também implica em desafios para os setores e programas educativos que entendem que a qualidade de suas práticas de mediação cultural possui relação intrínseca

com o desenvolvimento e aprimoramento continuado das práticas e saberes de suas equipes.

Pesquisas em torno de temas como a profissionalização, as práticas de mediação e de formação dos educadores demonstram que a mediação cultural nessas instituições se consolida como campo fecundo. Em consonância com essas pesquisas, esse texto busca contribuir para uma compreensão das diferentes camadas da dimensão educativa da mediação cultural, nesse caso, aquelas constituídas na formação dos próprios educadores. Trata-se de uma adaptação de minha pesquisa de mestrado intitulada "Experiências de educadores: convite para reflexão sobre a formação contínua", defendida no Instituto de Artes da UNESP em 2012.

Aqui faço um recorte e apresento minhas primeiras experiências como educadora em exposições de arte e junto a outros educadores no programa educativo do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) no período de 2001 a 2007, para dar relevo às intrínsecas relações entre os processos formativos dos educadores e as concepções e práticas de mediação cultural assumidas nestes contextos específicos, porém com questões pertinentes a muitos outros nos dias de hoje.

Narrativas de vida: convite para auto formação

Rememorar e escrever sobre o nosso percurso como educadores mobiliza a nossa memória e gera associações com aquilo que em nós é formador no nosso percurso de vida, impulsionando a narrativas de nossas experiências de formação. Esta reflexão sobre processos de formação de educadores a partir de uma narrativa pessoal é também convite para todos aqueles que queiram fazer um mergulho em suas histórias e narrar as suas próprias experiências de formação. Na produção de uma escrita, segundo Adèle Chiené, "*constrói-se a experiência de uma formação. [...] Por meio da escrita, o indivíduo dá, de certa forma, uma substância ao seu ser, no termo de sua formação*" (2010, p.132). Para a autora, compreende-se a experiência apropriando-se dela. A narrativa é uma estratégia de apropriação das experiências de formação, nunca em sua globalidade, mas por meio de fragmentos que são "representados, retirados do esquecimento pela associação ou extraídos de uma lembrança recente" (2010, p.135). Ao narrar, o autor torna-se interprete de suas próprias experiências de formação e elabora um texto que "*oferece-se à interpretação dos leitores possíveis, e, também, à do leitor-autor*" (2010, p.133).

Uma narrativa pode revelar o esforço e o prazer em traduzir em palavras as nossas experiências formadoras. Esse esforço pode ocorrer em direção a dois caminhos que se cruzam: um é o caminho de compreender quais foram e são nossos processos de formação. Segundo Marie-Christine Josso, para sintetizar de que forma "*as situações, as relações, as atividades e os acontecimentos narrados foram formadores*" (2010, p.71), podemos utilizar o conceito de integração, ou seja, formamo-nos quando "integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza (JOSSO 2010, p 71). Como exemplo, podemos abordar e articular em nossas narrativas, os percursos de nossa formação com os de outros parceiros de profissão articulando as "aprendizagens, descobertas e significados" vividos e percebidos em nossas experiências, para buscar uma compreensão mais ampla e, portanto, talvez, mais

integrada, da ideia de formação. Entretanto, narrar em palavras as “aprendizagens, descobertas e significados” exige ainda percorrer outro caminho: o de selecionar as experiências, operação sobre a qual Luiza Christov nos ajuda a pensar:

Narrar é sempre uma decisão que seleciona, prioriza, escolhe o que contar. Justamente nesta escolha, neste recorte e no esforço teórico por ele exigido reside o potencial reflexivo da narrativa. Trata-se de um trabalho que põe em jogo memória e decisões sobre o memorável. Trata-se de um trabalho do pensar, de quem pensa e questiona o vivido (CHRISTOV, 2012).

Assim, escolhemos e decidimos sobre o que contar e também com quem contar: os autores que fundamentam nossas ideias, os pesquisadores e educadores com os quais compartilhamos experiências. Decidimos para quem contar: o leitor-estudante, o leitor-educador, o leitor-formador. E, finalmente, escolhemos a forma de contar através dos percursos das palavras e, no meu caso, para este texto, também o das imagens. Para Josso, as narrativas escritas, assim como as orais, representam uma etapa do processo de reflexão que “caracteriza-se pela mobilização da memória, pelo jogo discriminativo do pensamento e pela ordenação por meio da linguagem, da atividade interior do sujeito” (2010, p. 69), ou seja, de uma subjetividade em ação que efetuará em seus próprios movimentos um trabalho de objetivação. Para a autora a narrativa seria resultado de uma ordenação que se efetuará por um lado pela passagem da “*atividade mental interior para a sua transmissão pela linguagem; por outro, como passagem de um “vivido”, no qual se encontra uma aglutinação de emoções, sentimentos, imagens e ideias, e uma ordenação desses componentes*” (2010, p. 69).

Inteligível para terceiros, assim como também para o próprio narrador, a narrativa oferece a possibilidade de identificar e compreender aqueles componentes entendidos como formadores, mobilizadores. Segundo Josso, estes componentes são “fatos” reunidos em períodos de existência que a narrativa articula entre si, sendo que a articulação entre esses períodos ocorre em torno do que a autora nomeia de “momentos-charneira¹”:

[...] designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com as relações de conflito, e/ou mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos). [...] Nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas (2010, p. 70).

Para Antônio Nóvoa, esses momentos são chamados de “momentos-ruptura”, cuja articulação se daria através da reconstrução retrospectiva de um dado percurso de vida na

¹ Charneira é uma dobradiça e é usada no contexto das histórias de vida como algo que articula, separa ou divide as etapas de vida, representando momentos e acontecimentos de passagem.

narrativa (auto) biográfica, compreendida como abordagem de formação e investigação. Nóvoa propõe que o processo de formação ocorra pela reflexão retroativa sobre elementos de dois outros processos anteriores: o processo de aprendizagem, compreendido pela "aquisição de técnicas e da capacidade de manipulá-las" e, pelo processo de conhecimento, compreendido "pela integração de sistemas simbólicos (normas, ideologias, valores)" (2010, p.172-173). A identificação e reflexão sobre estes "momentos-ruptura" levaria a uma tomada de consciência dos processos de formação e, à realização de uma nova ação. Ao falar em processo de formação de adultos, o autor sublinha que "os adultos se formam por meio das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham a sua existência". A partir desse entendimento, nos formamos à medida que nos apropriamos e compreendemos nossos percursos de vida e nos implicamos como sujeitos e atores desse processo de formação.

Vista por esse prisma, a formação do adulto é contínua e depende da apropriação que ele faz de seu próprio processo de formação. Contudo, é necessário pensar que a formação é contextualizada e, segundo Nóvoa, "depende dos apoios exteriores que ajudam, estimulam, e inspiram percursos individuais", e que a formação "é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos em que cada um vive" (2010, p. 172). Ao tecer nossas narrativas pode ser desafiador explicitar as transformações que operamos por meio de aprendizagens e conhecimentos específicos, os quais, segundo estes autores, estão localizados em determinados contextos: situações, acontecimentos, interações e atividades. Como proposta para organizar a narrativa, Nóvoa sugere um determinado eixo de investigação, que impediria, segundo o autor, certa "derrapagem" ou "pendor psicanalítico" na abordagem biográfica. Esses eixos de investigação foram elaborados a partir de uma experiência de formação chamada PROSALUS², ocorrida em várias regiões de Portugal ao longo do ano de 1986, num contexto específico e que, por isso, o autor admite a hipótese de haver outras propostas (2010, p. 176). Esses eixos, transcritos do autor, seriam

Estruturação e ciclos – Entendida como a globalidade de um percurso de vida, será que a biografia educativa permite detectar etapas, momentos formadores, pontos de ruptura, fases de transição, ciclos, que modificam e estruturam as relações do saber e à atitude face à profissão?

Mapa das relações – Que pessoas influenciam a trajetória de vida, que desempenham papel importante no itinerário intelectual ou na concepção de vida profissional? Essas pessoas acompanham todo o percurso de vida, ou intervêm apenas num dado momento? Elas são sempre reais, ou, por vezes, são também imaginárias?

Espaços e meios sociais – Cada pessoa constrói-se ao sabor de contextos sociais, de universos simbólicos ligados a organizações (escolares, religiosas, etc.) e locais (rurais e urbanos). Esse meio físico e social desempenha um papel formador? Quando e como? Esses espaços de vida forjam a representação que nós temos da realidade? De que modo?

² Projeto PROSALUS de Formação de Formadores, Gestores de Formação para Estabelecimento e Serviços do Ministério da Saúde, ocorreu através de dois cursos em 1986 em várias regiões de Portugal.

Percurso escolar e educação não formal – O percurso escolar imprime uma certa orientação à vida de cada um: de que forma esse percurso se articula com outros espaços educativos (família, grupos de jovens, experiência de vida etc.)? O que ficou da escola após vários anos de vida social e profissional? Onde se faz a “educação” que não concede diplomas, nem certificados? Qual a relação entre a educação formal e a educação não formal?

Formação contínua e origem social – O nosso percurso escolar e profissional está ligado à nossa origem social: de que modo encaramos as ações de formação contínua e/ou de educação permanente? Quais são as razões que nos levam a querer ultrapassar um nível de formação de base e a querer ir mais longe, do ponto de vista cultural e acadêmico? Qual é a nossa cultura de base e de que modo evolui o nosso universo cultural?

Todos estes eixos podem incidir sobre a nossa formação, de modo mais ou menos evidente e intenso. Em minha dissertação de mestrado explorei o método autobiográfico, e, o primeiro eixo proposto, o das estruturas e ciclos, pareceu-me muito significativo, pois possibilitou a delimitação e compreensão de momentos formadores narrados ao longo do texto. Foram momentos de passagens, rupturas ou revisões de minhas concepções e práticas sobre a formação continuada de educadores que atuavam no âmbito da educação não-formal em instituições culturais, em articulação com outras experiências interpretadas e narradas por mim. Na época, o processo de mestrado em si, ao ser finalizado, ou *consumado*, também representaria a configuração de um ciclo em minha formação.

Para qualificar e selecionar as experiências que foram significativas no meu percurso de formação e compreendê-las como parte ou todo dos momentos formadores, construí uma conversa com as ideias de John Dewey (1925 – 1953) sobre o conceito de *experiência*. A tentativa foi a de que suas ideias oferecessem pistas para uma contextualização e problematização, mais do que uma busca por respostas e, pistas sobre as qualidades das minhas experiências de formação e das de outros educadores. Lembrando Christov, a “habilidade de ler a nossa experiência amplia a habilidade de compreender autores e, por outro lado, o conhecimento dos autores e de outras experiências auxiliam a compreensão sobre nossa prática” (2012). E você, leitor/a, quais autores te acompanham e te formam?

Percebendo as experiências: em busca de harmonia

Em 1991 ingressei no curso de Bacharelado em Artes Plásticas na Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo. Foi um marco. A convivência com pessoas de mesmos interesses, o espaço e o tempo para fazer e conversar sobre arte, as pesquisas em bibliotecas as quais antes não conhecia, a consulta ou aquisição de livros interessantíssimos e a exploração de novos materiais e técnicas revelavam-se como um mar de possibilidades artísticas e estéticas. Já nas aulas “práticas”, ou de ateliê, o contato com o desenho foi um pouco sofrido, pois era exigido, pelos professores ou talvez por mim, um caminho para a figuração sobre o qual eu tinha certa dificuldade. Diferentemente da elaboração de figuras, a exploração da plasticidade dos materiais e das cores oferecia-me maior possibilidade expressiva. Não sei ao certo, mas tenho a sensação de que encontrei

um caminho, ou uma confluência, entre a figuração e a expressão por meio da linguagem da fotografia. No último ano da graduação, recuperei uma câmera fotográfica que pertencera à minha mãe. Guardada havia muito tempo, a câmera estava repleta de fungos, sem condições de ser usada. Foi preciso levá-la para ser consertada e higienizada e, logo depois, apropriar-me dela como um legado.

Meu trabalho de conclusão de curso na graduação foi um ensaio fotográfico que realizei durante meses numa feira livre que ainda acontece na rua da casa onde morava. A transformação desse espaço, de via de carros para uma via de pessoas, barracas, frutas, legumes, cores e cheiros instigava meu olhar a concentrar-se no registro de suas mutantes nuances de luz e cor ao longo da manhã. Compreendi naquele momento a rua como um cenário e, mais tarde, associei-a às exposições de arte onde passei a visitar e trabalhar: os espaços expositivos, assim como a rua, transfiguram-se de sentidos com os novos objetos que nele passam a habitar, provocando diferentes e complexas experiências estéticas e sensoriais (CASTILHO, 2008). Desde então, das câmeras analógicas às digitais, a fotografia tem sido cúmplice de momentos importantes de minha vida.



**Reflexo. Figura1: Fotografia realizada no espaço de oficina do Programa Educativo da exposição *Erótica – os sentidos na arte*. CCBB-SP, 2006.
Foto: Camila Lia.**

O diálogo e a apropriação dos espaços como os expositivos pelo meu corpo e sentidos revelaram, e continuaram revelando, diferentes qualidades estéticas que, na memória de meu corpo, constituem-se como camadas de pele que, por sua porosidade, são vias de movimentos e conexões. A consciência, a partir de minhas próprias experiências, de que elas não estão isoladas, mas contextualizadas, pois, formam um conjunto maior que é o próprio processo de viver em sua inteireza, é possibilidade para compreender como o conhecimento e o percurso com a arte e com a cultura se constroem e configuram-se em nossa formação como educadores no campo da mediação cultural. Conclui a faculdade com a opção de Licenciatura em Educação Artística em 1995, mas, sem intenção ou pretensão clara de atuar na área de educação na época. Dessa época, a minha lembrança é de que pouco se abordava sobre o ensino de arte, arte/educação, educação em museus ou educação não-formal. As disciplinas situavam a educação no âmbito da educação formal,

pela qual, na época, obviamente, não sentia preparo. Entretanto, algum tempo depois de formada, enviei meu currículo para o processo de seleção de monitores (na época assim se falava) para a XXIV Bienal de São Paulo, que ocorreu em 1998. Hoje tenho lembranças de como, naquele momento, a possibilidade de ter uma experiência profissional que me aproximasse da arte fora imensamente motivadora. A sensação de descoberta e conquista sobre um novo território, o da arte acentuava-se pelo frescor da arte contemporânea, pela juventude dos educadores, pela empolgação do primeiro emprego, afinal, sabemos como é saborosa a oportunidade de atuar naquela área em que estamos nos formando. No meu caso, além de uma oportunidade de trabalho, seria também a chance de descoberta e identificação com a arte/educação. Outro marco, uma nova etapa, ao dar início a uma trajetória como educadora a partir de exposições temporárias de arte, como a Mostra do Redescobrimto Brasil + 500, em 2000 e a XXV Bienal de São Paulo em 2002, ambas no Parque do Ibirapuera, na cidade de São Paulo.



**Figura 2: Contato intenso com a arte contemporânea na XXIV Bienal de Arte de São Paulo, 1998.
Foto: Camila Lia.**

Essas primeiras experiências como arte/educadora em ações educativas de grandes mostras representam um movimento significativo na minha formação principalmente no que diz respeito à ampliação de repertório. Meu conhecimento sobre o campo da arte foi intensificado pelos cursos de formação que antecederam a abertura das exposições e, ao longo delas, pela aproximação e convívio cotidiano com as obras de arte, pelas leituras de textos de história, crítica e filosofia da arte, pelas trocas de saberes com os colegas e pelos processos de mediação com o público. Daquilo que minha memória guardou, a leitura que faço hoje sobre os temas e questões relacionados à educação abordados nos cursos de formação inicial, ou preparatórios, e em encontros circunstanciais entre educadores, supervisão e coordenação dos projetos educativos ao longo dessas exposições, é que foram breves e pouco incidiram sobre a minha abordagem com o público: a mudança de visitas discursivas e diretivas para dialógicas e críticas foi um aprendizado fruto de esforço pessoal e menos de *interferências externas* provenientes de um processo de formação continuada subsidiado pelos setores educativos das instituições. A elaboração de roteiros de visitas educativas às exposições e o preenchimento de relatórios como instrumento de avaliação exigidos em nosso cotidiano propiciaram alguns avanços em minha prática, à medida que indicavam critérios de qualidade e, de certo modo, modelos, mais do que meios para

solucionar dificuldades ou favorecer um olhar crítico e reflexivo sobre a forma de desenvolver a mediação com o público. A percepção e a compreensão das visitas educativas como mediação e o olhar mais crítico e reflexivo sobre a minha prática começariam a ser impulsionados e desenvolvidos em experiências concomitantes com a equipe do Arteducação Produções (AEP) no CCBB, cujos processos de formação, entre outros aspectos que serão abordados mais adiante, passaram a corresponder mais prontamente às minhas expectativas e necessidades como arte/educadora e, gradativamente, estabeleceram-se como uma forte referência.

Dessas experiências, o conhecimento sobre arte e cultura ofereceu inegável contribuição à minha formação e, reflete, sob certos aspectos, os temas enfatizados nos cursos de formação inicial, o foco de meu próprio interesse e das discussões com os colegas de trabalho ao longo das exposições. Reflete também a abordagem de minhas visitas educativas com o público: de concepção diretiva, pautadas e asseguradas num discurso informativo, segundo Coutinho, um discurso "unilateral e legitimador que afirma e confirma o lugar da obra e de seu autor – o artista – no mundo da arte" e "*construído em torno das obras, um discurso absorvido da erudição dos historiadores, dos críticos e dos curadores*" (2009, p.172). A autora compreende este modelo de visita como herança de uma prática tradicionalmente instituída nos museus, onde quem "*conduz e orienta a visita não é ainda reconhecida como um especialista em arte, de preferência deve ser um iniciado em processo de especialização, alguém que absorve, reproduz ou reconstitui um discurso*" (2009, p.172).

Hoje percebo que esse profundo interesse pela arte proporcionado por essas primeiras experiências – seja por meio da apreciação, dos estudos ou das conversas sobre as obras – representava um desejo por conhecimento que também era nutrido por constantes sensações de prazer. A luz das ideias de Dewey, posso interpretar essas experiências como uma busca pelas "formas refinadas e intensificadas de experiência" que seriam as produções artísticas que atingiram certo *status* – por exemplo, de perfeição, prestígio ou admiração – inquestionável mas, que, no entanto, foram segregadas da experiência humana comum: "*quando um produto artístico atinge o status de clássico, de algum modo, ele se isola das condições humanas em que foi criado e das consequências humanas que gera na experiência real da vida*" (DEWEY, 2010, p. 59). Na concepção do autor, a obra de arte como produto acabado, real – como um livro, um quadro, uma construção – é apenas uma parte de sua existência, pois ela não estaria desvinculada ou apartada da experiência humana que a constitui, por exemplo, nas sociedades antigas nas quais "*a música e o canto eram partes íntimas dos ritos e cerimônias em que se consumava o significado da vida do grupo*" (2010, p.65). A arte, cuja origem se daria na experiência humana, pode ser percebida "*nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e o ouvido atentos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer ao olhar e ao ouvir*" (2010, p. 61-62). Para Dewey, a sociedade moderna criou abismos entre a experiência comum e a experiência estética; entre o produtor e consumidor, gerando assim uma aceitação do caráter meramente contemplativo da arte. Já na década de 1930 Dewey indicava como o capitalismo foi "*influência poderosa no desenvolvimento do museu como o lar adequado para as obras de arte, assim como na promoção da ideia de que elas são separadas da vida*" (2010, p.67), pois atestam poder, posição no mundo econômico, boa posição no campo da cultura superior.

Para o autor, “*não apenas os indivíduos, mas também comunidades e nações evidenciam seu bom gosto cultural mediante a construção de teatros de ópera, galerias e museus que, como espaços da arte, refletem e estabelecem “o status cultural superior, enquanto sua segregação da vida comum reflete o fato de que elas não fazem parte de uma cultura inata e espontânea”* (2010, p.67-68). As ideias de Dewey me provocam a pensar que a sensação de prazer e contentamento nessas experiências era nutrida na interação humana com as manifestações artísticas e que todas estas experiências se acumularam em mim e me levaram adiante na vida.

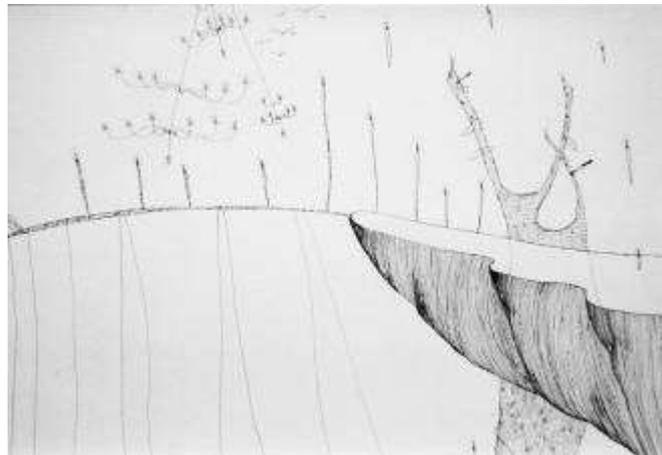


Figura 3: Detalhe de instalação de Sandra Cinto (desenho s/ parede) no núcleo *Um e/entre Outro/s*, de curadoria de Adriano Pedrosa e Paulo Herkenhoff na XXIV Bienal de Arte de São Paulo, 1998. Foto: Camila Lia.

Dewey, ao elaborar uma teoria sobre o lugar da estética na experiência, propõe a compreensão do que seja uma “experiência normal”, em sua forma mais elementar, determinada pelas “condições essenciais da vida”. Para tanto, ele nos pede atenção tanto sobre as funções que o ser humano compartilha com os animais, todos “criaturas vivas”, para realizar os mesmos ajustes basais em seu meio e para levar adiante o processo de viver, como para os seus contornos mais gerais:

[...] a primeira grande consideração é que a vida se dá em um meio ambiente; não apenas *nele*, mas por causa dele, pela interação com ele. Nenhuma criatura vive meramente sob sua pele; seus órgãos subcutâneos são meios de ligação com o que está além de sua estrutura corporal, e ao qual, para viver, ele precisa adaptar-se, através da acomodação e da defesa, mas também da conquista. A todo momento a criatura viva é exposta aos perigos do meio que o circunda, e a cada momento precisa recorrer a alguma coisa nesse meio para satisfazer suas necessidades. A carreira e o destino de um ser vivo estão ligados a seus intercâmbios com o meio, não externamente, mas sim de uma maneira mais íntima (DEWEY, 2010, p. 74-75).

Numa vida em crescimento, toda necessidade, como a falta de alimento, seria para Dewey uma *"carência que denota uma ausência temporária de uma adaptação adequada ao meio circundante"* e, ao mesmo tempo, *"um pedido, uma busca no ambiente para suprir essa carência e restabelecer a adaptação, construindo ao menos um equilíbrio temporário"* (2010, p.75). A vida em crescimento, para Dewey, consistiria em fases em que o organismo perderia e recuperaria a cadência com ela, pela transição do descompasso temporário para um equilíbrio de suas energias com as das condições da vida. A recuperação desse equilíbrio nunca seria um mero retorno a um estado anterior, pois seria *"enriquecida pela situação de disparidade e resistência que atravessou com sucesso"* (p.75). A vida, ao continuar, não se contrai, mas se expande superando os fatores de oposição e conflito e transformando-os em *"aspectos diferenciados de uma vida energizada e significativa"* (p. 76). Nesse processo de adaptação orgânica, estariam localizados o equilíbrio e a harmonia atingidos através do ritmo, pela tensão e não pela inércia. A ordem, como equilíbrio estável, porém móvel, seria resultado das relações das interações harmoniosas que as energias têm entre si: uma criatura sensível acolheria a ordem, com uma resposta de sentimento harmonioso, toda vez que encontrasse uma ordem congruente a sua volta

[...] isso porque só ao compartilhar as relações ordeiras de seu meio é que o organismo garante a estabilidade essencial à vida. E, quando esta participação vem depois de uma fase de perturbação e conflito, ela traz em si os germes de uma consumação semelhante ao estético (DEWEY, 2010, p.77).

Inspirada por Dewey permito-me sentir como uma criatura sensível em movimento de adaptação orgânica em busca de uma ordem que resultaria das interações realizadas nas experiências com as manifestações artísticas, os processos de mediação e os encontros com as pessoas nas instituições culturais. Estas interações revelariam tensões e adaptações com os diferentes cenários e pessoas sobre as quais percebo que fui buscando respostas a um *"sentimento harmonioso"*, em encontros com uma *"ordem congruente"* que foi sendo percebida ao longo das minhas experiências e narrativas formadoras. A intensidade da vida, segundo Dewey, estaria nos momentos de passagem da perturbação para a harmonia, e nunca num mundo totalmente perturbado ou acabado, de mero *"fluxo"*, onde a mudança não seria cumulativa e não se moveria em direção a um desfecho, ou num mundo acabado onde não haveria traços de suspense e crise. Para Dewey, *"pelo fato de o mundo real, este em que vivemos, ser uma combinação de movimento e culminação, de rupturas e de reencontros, a experiência do ser vivo é passível de uma qualidade estética"* (2010, p. 79-80). A experiência, quando é experiência, diz Dewey:

[...] consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. Em vez de significar a rendição aos caprichos e à desordem, proporciona nossa única demonstração de uma estabilidade que não equivale à estagnação, mas é rítmica e evolutiva. Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em

estado germinal. Mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética. (DEWEY, 2010. p.83 - 84).

O olhar investigativo e reflexivo para as qualidades de minhas experiências, sobre seus encontros e desencontros, passagens e rupturas, lutas e conquistas podem ser percebidos como movimento que impulsiona a crescimento e formação. E para você, leitor/a, quais as qualidades dos movimentos que impulsionam o teu crescimento como educador/a?

Experiência como crescimento e amadurecimento

Novos grupos e rodas foram nascendo e delineando mais experiências em minha história. Em 2001 fui selecionada para trabalhar como educadora no CCBB de São Paulo pelo Arteducação Produções (AEP)³. Uma característica importante do AEP é a busca de autonomia teórica e ideológica mesmo correspondendo às demandas das instituições e seus contextos específicos, com os quais vem desenvolvendo parcerias. A sua prática é marcada por seu caráter de formação e de auto formação dos membros que constituem a sua equipe e dos grupos de mediadores formados a cada projeto, numa perspectiva de desenvolvimento de propostas e produção de conhecimentos (COUTINHO, 2009). Inicialmente integrei esse grupo como educadora para atuar nas ações educativas no CCBB e, no decorrer dos projetos nessa mesma instituição, experimentei outras atividades, como de supervisora e produtora, e na concepção de propostas e materiais de mediação para a ação educativa e encontros para professores. Essas funções foram desenvolvidas num cenário fértil: ao longo de diversas exposições de arte, junto a integrantes do AEP e de vários grupos de educadores que se formavam ao longo de cada exposição ou para um conjunto delas. Como contraponto aos processos de formação e mediação das grandes mostras citadas anteriormente, essa experiência subsidiou e ampliou a reflexão sobre as minhas práticas e concepções como arte/educadora e permitiu perceber minha formação de modo mais coeso e integrado.

Como centro cultural, o CCBB abrange, desde a sua inauguração, uma programação diversificada de artes visuais, cinema, teatro, música e dança cujas temáticas são difundidas em workshops, oficinas e palestras para o público de diversas idades. No período em que o AEP realizou os programas educativos, as exposições em artes visuais eram temporárias, com duração aproximada de dois a três meses cada, sendo cerca de quatro grandes exposições ao longo de um ano e, em paralelo e eventualmente, exposições de menor porte. A linha curatorial dessas mostras privilegiava a arte e a cultura brasileira, em número maior de exposições e, a produção artística internacional que costumava ser bastante destacada pela mídia, como por exemplo, *Anish Kapoor, Ascension* em 2007 e, em 2011 *O Mundo Mágico de Escher*.

Para desenvolver a ação educativa das exposições, o CCBB contratava uma empresa terceirizada e especializada a partir de edital público a cada duas exposições em média. Nesse formato, o AEP desenvolveu ações educativas da maioria das exposições entre 2001 e 2006. Em 2007, o contrato do CCBB com a empresa foi firmado para um ano, para todas as exposições, sem interrupção. Nos primeiros anos o AEP formava uma equipe nova de

³ Para saber mais acessar <http://www.arteducacaoproducoes.com.br/>

educadores para a ação educativa de cada exposição, com contratos temporários. De uma exposição para outra ou em intervalos maiores entre um ano e outro, os educadores poderiam ser contratados novamente. Se o contrato da empresa com o CCBB fosse estendido, isso refletia na contratação dos educadores. Foi o que ocorreu em 2007, possibilitando, pela primeira vez, a permanência de uma mesma equipe, favorecendo a contratação em regime CLT. Para a formação de cada equipe, o AEP desenvolvia um processo de seleção amplo, por meio de análise de currículos de graduandos e graduados nas áreas de artes e humanas, com experiências variadas no campo da arte/educação. O processo de seleção procedia com entrevistas em pequenos grupos, numa roda de conversa propagada por questões que eram apresentadas pela coordenação e supervisão numa perspectiva dialogal. As conversas se propunham a dar relevo, pelas falas dos entrevistados, às suas experiências e ideias sobre educação, cultura e arte, assim como a sua capacidade de escuta, diálogo, reflexão e compreensão do ponto de vista do outro. Posteriormente, essas qualidades eram evidenciadas no novo grupo em formação, e desenvolvidas e instigadas tanto nos processos de formação inicial e continuada, entre a equipe de educadores, como ao longo dos processos de mediação cultural com o público nas exposições.

Anterior e paralelamente ao processo de seleção dos educadores, a equipe do AEP iniciava um processo de elaboração de estratégias de mediação que, no período de formação inicial, seriam apresentadas e discutidas com os novos educadores, que as desenvolveriam com o público nas visitas à exposição. Tendo como fundamento a Abordagem Triangular⁴, as estratégias visavam à articulação de suas três dimensões - a leitura, a produção e a contextualização - pensadas para serem desenvolvidas ao longo de uma visita, num processo transitório, cerca de uma hora e meia, num espaço circunscrito, o da instituição cultural (COUTINHO, 2009, p. 175). Por sua complexidade formal e conceitual, as estratégias ou propostas eram gestadas ao longo de cerca de dois meses antes da inauguração da exposição, pois implicavam um intenso processo que envolvia pesquisa sobre o universo da exposição, debates, experimentações e avaliações entre a equipe, além do tempo dedicado a produção de materiais - objetos, imagens, jogos - e da ambientação de determinado espaço da instituição, geralmente utilizado para o desenvolvimento da dimensão da produção na visita, quando, por suas qualidades específicas, necessitava de um espaço a ela reservado. A experiência de conceber propostas de mediação e desenvolvê-las junto ao público ampliou a minha compreensão e a do grupo sobre a Abordagem Triangular como prática de mediação cultural e possibilitou diferentes experimentações e articulações de suas dimensões de forma cada vez mais orgânica. Como reflexo desse entendimento, passamos a chamá-las de propostas prático-reflexivas⁵.

⁴ A Abordagem Triangular foi sistematizada por Ana Mae Barbosa durante a sua gestão no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, entre 1987 e 1993, inicialmente configurada para o contexto museológico e divulgada com a publicação de seu livro *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991, também tem sido amplamente exercida em espaços escolares.

⁵ Para conhecer algumas das estratégias de mediação cultural fundamentadas na Abordagem Triangular e concebidas pelo Arteducação Produções, sugiro a leitura dos textos *Estratégias de mediação e a abordagem triangular*, de Rejane Galvão Coutinho e, *Estratégia de mediação para a exposição Morte das Casas - Nuno Ramos*, de Alberto Tembo, Camila Serino Lia e Christiane Coutinho, ambos no livro *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social* organizado por Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho. São Paulo, Editora Unesp, 2009.



Figuras 4 e 5: À esquerda, detalhe da ambientação e materiais da proposta prático-reflexiva para a exposição *Erótica, os sentidos na arte*; à direita o educador Auber Bettinelli desenvolve uma das etapas da proposta ao elaborar seu autorretrato por meio de desenho com caneta de retroprojektor num espelho. CCBB, 2005.

Fotos: Camila Lia.

Com a seleção de novos educadores e formação de uma nova equipe, ocorria a formação inicial, entendida aqui como o período que antecedia a abertura das exposições, com duração que variava entre duas a quatro semanas. Esse período marcava o início de um processo de formação que se estendia ao longo de toda a ação educativa e que visava não só à ampliação de repertório e autonomia do discurso do educador, mas, buscava estimular, segundo Rejane Galvão Coutinho (2009, p.178), “a autoria de métodos de condução de mediação, o exercício da flexibilidade, da crítica e da autocrítica para lidar com situações reais” e a reflexão “sobre as várias questões que o cotidiano da mediação envolve”. Para a autora, também integrante da equipe do AEP e uma das responsáveis pelo desenho da formação dos educadores⁶, o trabalho de formação do mediador deve ir “além do domínio de um repertório e da articulação de um discurso”, pois, implica “um comprometimento desse sujeito com seu próprio processo de formação, na direção de uma auto formação reflexiva” (COUTINHO, 2009, p.178). A pesquisadora entende que a reflexão do mediador é favorecida pelas trocas de experiências ao longo do processo de formação e precisa ocorrer em relação as suas concepções de arte e cultura assim como sobre os significados que se elaboram na mediação por meio das inter-relações entre as obras, o espaço da exposição e seus contextos e os sujeitos implicados na mediação, ou seja, o público e o próprio mediador (COUTINHO, 2009).

⁶A formação contínua no CCBB pelo AEP também foi conduzida pelas educadoras Ana Amália Barbosa e Heloisa Margarido Salles.



Figura 6: Painel de imagens das apresentações das narrativas de vida de Alberto Tembo, acima e, Ana Luiza Sirota, abaixo, em reuniões de formação no CCBB, 2007.
Fotos: Camila Lia.

Nos processos de formação inicial e continuada, diversas dinâmicas eram contempladas e variavam conforme a configuração, necessidades, interesses e saberes do grupo, assim como do perfil da exposição e das propostas de mediação: palestras com especialistas, curadores e artistas; visitas a ateliês e outras exposições; leituras e debates; experimentações sobre as propostas de mediação elaboradas pela equipe do AEP; visitas à exposição nas quais a ação educativa se desenrolaria ou se desenrolava, com discussões coletivas em torno do universo das obras, dos contextos e das abordagens de mediação, num processo coletivo que estimulava a reflexão e auto formação de todos. Uma das dinâmicas de formação que foi desenvolvida em alguns projetos consistiu na preparação e apresentação, por parte do educador, de sua narrativa de vida com a arte por meio de relatos de histórias e lembranças ilustrados por fotografias, desenhos, objetos e outros registros. Ao serem compartilhados, esses relatos nos possibilitavam articular questões e reflexões sobre a arte e a exposição com nossas histórias de vida.

Para refletir ou quase concluir

Nesses momentos de formação, percebo como os desdobramentos e a criação de novas dinâmicas e processos de formação eram atravessados pelo crescimento e amadurecimento dos sujeitos neles implicados e em constante interação onde eu sentia que a minha formação implicava na formação do grupo e, vice-versa.

Ao propor relações entre crescimento como educação e educação como experiência, Dewey compreende que a "continuidade da experiência opera de forma diferente em variadas

circunstancias, permitindo o crescimento” (2010, p.36) em variadas direções que podem promover ou atrasar o crescimento em geral, afetando para “melhor ou para pior as atitudes que contribuem para a qualidade das experiências subsequentes, estabelecendo certas preferências ou aversões, tornando mais fácil ou mais difícil agir nessa ou naquela direção” (2010, p. 37). O sujeito da experiência, ao pôr em prática sua intenção, ou suas escolhas, necessariamente limita o ambiente em que irá atuar no futuro, tornando-se mais sensível e responsivo a certas condições externas do ambiente, que modelam as experiências presentes e conduzem outras que levam ao crescimento. Para Dewey, ao educador cabe reconhecer estas condições externas e “saber como utilizar as circunstâncias físicas e sociais existentes, delas extraíndo tudo o que possa contribuir para a construção de experiências validas” (2010, p. 41). Ao compreendermos que nos processos de formação continua os sujeitos neles implicados estão em constantes inter-relações, podemos supor que as escolhas em relação às circunstancias que modelam e conduzem as experiências efetuadas no interior desses processos seriam percebidas e conduzidas em conjunto e o crescimento seria coletivo. O crescimento, no sentido de desenvolvimento, seria para Dewey um exemplo do princípio de continuidade que, junto ao de interação, determinaria a experiência:

[...] os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinal e lateral da experiência. Diferentes situações sucedem umas às outras. Porém por causa do princípio da continuidade, algo é levado de uma situação anterior para outra posterior. Conforme o indivíduo passa de uma situação para outra, seu, mundo, seu ambiente, se expande ou se contrai. Ele não passa a viver em outro mundo, mas uma parte ou aspecto diferente do mesmo mundo. O que ele aprendeu no processo de aquisição de um conhecimento ou habilidade em uma determinada situação torna-se um instrumento para compreender e lidar com a situação posterior. O processo continua enquanto a vida e a aprendizagem continuarem (DEWEY, 2010, p. 45).

O mundo ou o ambiente sobre qual Dewey trata seriam “quaisquer condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se está passando” (2010, p.44-45). Educar, ou formar, no nosso caso, significaria ajudar a pessoa, seja jovem ou adulto, a extrair para si “de sua experiência presente tudo o que nela há no momento em que vivencia” (2010, p. 51), não sacrificando as potencialidades do presente pelas de um suposto futuro, mas estabelecendo “condições adequadas ao tipo de experiências presentes que produza um efeito favorável sobre o futuro” (2010, p.51).

Sempre vivemos o tempo em que estamos e não algum outro tempo, e é só extraíndo de cada tempo presente o sentido completo de cada experiência presente que estaremos preparados para fazer o mesmo no futuro. Essa é a única preparação que realmente conta ao longo da vida. [...] A educação, como crescimento ou amadurecimento, dever ser um processo continuo e sempre presente (DEWEY, 2010, p.51).

Ao narrar trechos de meu processo de formação, posso reconhecer que o grande aprendizado foi o de extrair de minhas experiências presentes tudo o que nela havia no momento em que eu as vivenciava. E para você, educador/a, o que pode extrair de suas experiências formadoras com a arte, educação e cultura?

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. In: Aguirre, Imanol; Fontal, Olaia; Darras, Bernard; Rickenmann, René. *El acceso al patrimonio cultural*. Retos y debates. Cadernos da Cátedra Jorge Oteiza: Universidade Pública de Navarra, Espanha, 2008.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da arte: Memória e História*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CASTILHO, Sonia Salcedo Del. *Cenário da Arquitetura da Arte: montagens e espaços de exposições*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

CHIENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, Antônio. (Org.). *O método auto(biográfico) e a formação*. Natal: EDUFN; São Paulo: Paulus, 2010. 226 p. – Pesquisa (auto) biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *Repertório dos professores em formação*. Texto do material didático do Curso de Especialização a Distância em Artes da Rede São Paulo de Formação Docente. São Paulo: RedeFor, 2012.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010. Coleção Textos Fundantes de Educação.

_____. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Coleção Todas as Artes.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, Antônio. (Org.). *O método auto(biográfico) e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010. 226 p. Pesquisa (auto) biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. *Criança e Pintura – ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. 142 p. Educação e Arte; v. 5.