

*Das “lições de coisas” à mediação cultural:
permanências atitudinais e possibilidades
de dissenso e contravisualidade na
educação em museus de história*

Valéria Peixoto de Alencar

Doutora em Arte-Educação pela
Universidade Estadual Paulista.
Professora colaboradora do
Mestrado Profissional em Artes da
UNESP. Desenvolve trabalhos de
supervisão e formação de
mediadores na 32ª Bienal
Internacional de São Paulo e
coordena equipes educativas em
exposições pela Arteducação
Produções.

Resumo: Este artigo foi baseado na tese *Mediação cultural em museus e exposições de história: conversas sobre imagens/história e suas interpretações* (ALENCAR, 2015) e apresenta algumas considerações acerca do imaginário que envolve museus, exposições, história e processos possíveis no trabalho de educação nestes museus. Serão abordadas algumas questões do método de ensino intuitivo – as “lições de coisas” –, da metodologia da educação patrimonial e apontando as propostas da mediação cultural como potência na provocação de dissenso (RANCIÈRE, 2014) e contravisualidade (MIRZOEFF, 2011).

Palavras-chave: Mediação cultural; dissenso; contravisualidade.

The "lessons of things" to the cultural mediation: attitudinal permanencies and possibilities of dissent and countervisuality in History museum education

Abstract: This article was based on the thesis *Cultural mediation in history museums and exhibitions. Conversations about images/history and their interpretation* (ALENCAR, 2015) and presents some issues about the imaginary that involves history museums and exhibitions and possible processes at educational work in these museums. It will be discussed a few questions about intuitive method of teaching – the “lessons of things” –, the methodology of the Heritage Education and pointing the proposals of the cultural mediation as potency in the provocation of dissent (RANCIÈRE, 2014) and countervisuality (MIRZOEFF, 2011).

Keywords: Museum education; dissent; *countervisuality*.

*Freedom is, then, understood to be indispensable
for the proper exercise of vision.*

Nicholas Mirzoeff

Introdução

Quais são as relações possíveis entre as práticas de educação em museus, seus acervos e sua visualidade? E se considerarmos tal visualidade em relação aos museus nacionais de História, qual o papel de sua visualidade frente às novas abordagens historiográficas e educacionais?

Este artigo foi baseado na tese “Mediação cultural em museus e exposições de história: conversas sobre imagens/história e suas interpretações” (ALENCAR, 2015) e apresenta algumas considerações acerca do imaginário que envolve museus, exposições, história e processos possíveis no trabalho de educação nestes museus, passando por questões do método de ensino intuitivo, da metodologia da Educação Patrimonial e apontando as propostas da mediação cultural como potência na provocação de dissenso (RANCIÈRE, 2014) e contravisualidade (MIRZOEFF, 2011).

A pesquisa citada, realizada sob a orientação da prof.^a dr.^a Rejane Coutinho, no Instituto de Artes/UNESP, foi construída a partir da hipótese de que o discurso expositivo criado nos museus de história desde o século XIX, para construir uma memória nacional com a utilização de uma visualidade, ainda se faz presente e reverbera no trabalho de mediação cultural, reproduzindo ou criticando tal visualidade. A pesquisa de campo foi feita no Museu Paulista no ano de 2012, e englobou desde a análise de documentação referente à gestão de Affonso Taunay¹ até a observação do trabalho educativo realizado pelo Serviço de Atividades Educativas do museu (SAE/MP); também entre agosto de 2013 e julho de 2014 foi realizada pesquisa em Londres durante o período do doutorado sanduíche. Esses momentos resultaram em dois diários de campo que foram importante fonte de dados e reflexões e serão utilizados no presente artigo.

¹ Hermann Von Ihering foi o primeiro diretor do Museu Paulista, ocupou o cargo de 1893 a 1916. Em seguida, Armando Prado assumiu a direção por alguns meses, até a efetiva entrada de Affonso Taunay, que permaneceu na direção do museu de 1917 a 1945. A exposição analisada foi concebida para as comemorações do centenário da Independência.

Dois conceitos, duas ideias

Para iniciarmos esta conversa, é importante tratarmos dois conceitos citados: dissenso e contravisualidade, pois eles são chaves para o entendimento do que considero como potência num trabalho de mediação cultural.

Nas palavras de Jacques Rancière, em sua obra *O espectador emancipado*, “dissenso quer dizer uma organização do sensível na qual não há realidade oculta sob as aparências, nem regime único de apresentação e interpretação do dado que imponha a todos a sua evidência” (2014, p. 48). Ou seja, não existiria “a” interpretação de uma determinada visualidade, mas a possibilidade de interpretações múltiplas, não apenas o discurso que reproduza a cultura hegemônica, mas outras formas de interpretação. Em se tratando de museus em geral e museus de história em particular, o dissenso seria a possibilidade de interpretações para além da narrativa visual contemplada pela expografia, possibilidades que afloram dentro de uma perspectiva de mediação dialogada, considerando as leituras que o público tem da visualidade exposta, suas interpretações e contextos.

A ideia de dissenso se relaciona à de contravisualidade. Nicholas Mirzoeff (2011), em seu livro *The right to look*, apresenta uma modalidade da visualidade a partir de Foucault (2007), a “nominação do visível”, um processo que é composto por nomear, categorizar e definir. Utilizando o exemplo do trabalho escravo no período colonial, especialmente nas colônias inglesas, o sistema denominado *plantation*, Mirzoeff traça um paralelo entre a nominação do visível e a forma de organização do trabalho,² no qual a classificação, segundo ele, parecia correta e, portanto, estética: “a estética do adequado, do dever, do que é sentido como direito e, portanto, agradável, em última instância, até mesmo bonito” (MIRZOEFF, 2011, p. 9, tradução nossa).

Tal exemplo é um dos “complexos de visualidade e contravisualidade” que Mirzoeff (2011) utiliza para reivindicar o direito de olhar,³ um direito que é oposto à autoridade da visualidade; no complexo *plantation* (latifúndio e escravidão), visualidade seria a vigilância (ver) e o vigiado (ser visto), a resistência à escravidão seria a contravisualidade, ou seja, uma pessoa cega é um escravo impossibilitado de reconquistar o *status* de pessoa livre e o direito de olhar prevê a autonomia do sujeito

² Não apenas ao trabalho escravo, Mirzoeff estenderá sua ideia a qualquer organização de trabalho.

³ Mirzoeff fala de três complexos de visualidade e contravisualidade: *plantation complex*, *imperialist complex* e *military-industrial complex*.

que olha: “o direito de olhar reivindica autonomia, não o individualismo ou voyeurismo, mas a reivindicação de uma subjetividade política e coletividade” (MIRZOEFF, 2011, p. 1, tradução nossa). Esta autonomia está envolvida com a ideia de educação para emancipação de Rancière (2011, 2014), que Mirzoeff (2011) aponta como central em seu livro. Vale ressaltar que a pessoa cega não se refere ao deficiente visual, mas à cegueira da visualidade que reproduz valores da cultura hegemônica, que estabelece um *status quo*, se tomarmos o exemplo dos museus nacionais, a exposição que pretende construir o espírito da nação⁴ e elegeu o que mostrar e o que ocultar, e a pessoa cega não tem autonomia para questionar tal visualidade.

De modo que podemos tratar da visualidade da exposição, ou das imagens na história, como um processo onde se leva em conta os contextos de produção e de recepção – produção dos artefatos, das pinturas, esculturas, fotografias, a expografia, e o olhar para essa produção. E, nos casos dos museus de história, a crítica a essa visualidade por parte dos dispositivos de mediação acabam também por fazer parte da visualidade, pois, não promovem a autonomia do olhar, propõem uma crítica pré-concebida, a relação entre vigia e vigiado como Mirzoeff (2011) apresenta.

Promover uma autonomia para o olhar e, por que não, para uma crítica da crítica, seria a resistência, a contravisualidade, uma possibilidade da educação emancipadora a partir do dissenso (RANCIÈRE, 2011, 2014).

Os objetos e as imagens valorizados pelas “lições de coisas”

Para abordar o método de ensino intuitivo em relação aos museus, é preciso contextualizar a proposta. Historicamente, podemos situá-la nas ideias educacionais⁵ no

⁴ “O conceito de nação começou a se formar a partir do conceito de povo, quando, com Montesquieu, começaram a ser ressaltadas as causas naturais e tradicionais (clima, religião, tradições, usos e costumes etc.) que contribuem para formar o que Montesquieu chamou de ‘espírito geral’ ou ‘espírito da nação’”. (ABBAGNANO, 2007, p. 783). E esse espírito da nação está diretamente relacionado às escolas e museus nacionais desde a segunda metade do século XVIII.

⁵ “Por *ideias educacionais* entendemos as ideias referidas à educação consideradas de forma geral, independentemente de seu influxo no fenômeno educativo, e por *ideias pedagógicas* entendemos as ideias educacionais, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (SAVIANI, 2010, p. 150). Essa distinção é importante, pois como veremos mais adiante, a lei, não necessariamente, altera a prática.

Brasil, ainda na época do Império, com a reforma Leôncio de Carvalho,⁶ em 1879, que, de acordo com Saviani,



(...) sinaliza na direção do método (...) é isso o que manifesta explicitamente no enunciado da disciplina “Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas” (artigo 9º) do currículo da Escola Normal, bem como no componente disciplinar ‘noções de coisas’ (artigo 4º) do currículo da escola primária (SAVIANI, 2010, p. 138).

Rui Barbosa traduziu para o português, no final do século XIX, a obra de Norman Allison Calkins, publicada pela primeira vez em 1861, *Primeiras lições de coisas*. Este livro foi “aprovado oficialmente para o uso nas escolas públicas [brasileiras] pelo aviso de 10 de fevereiro de 1882, tendo continuado a ser recomendado especialmente nas escolas normais pelo menos até 1916” (BARBOSA, 1978, p. 57). Todas as disciplinas deveriam utilizar o método da “lição de coisas”. Mas quais seriam as “coisas” para as lições da História?

Proponho um recorte nas imagens utilizadas no ensino de história, especialmente nos materiais didáticos, que podem ser considerada como a “coisa” mais palpável na vida escolar. Para tanto, apresento as considerações da professora Circe Bittencourt (2008a, 2008b) sobre a história dos livros didáticos no Brasil e análises de suas ilustrações. Bittencourt (2008a, p. 72) alerta para o fato de que o próprio livro didático deveria ser analisado como documento histórico, uma vez que ele é um produto cultural, “portador de um sistema de valores, de uma ideologia”.

E, ainda o produto de uma determinada época, as ilustrações sempre estão lá, para que se possa “‘ver as cenas históricas’ (...) objetivo fundamental que justificava, ou ainda justifica, a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico” (BITTENCOURT, 2008a, p. 75).

Da mesma forma que os museus nacionais foram vetores na construção do “espírito da nação”, escolas e livros didáticos podem ser encarados, igualmente, como vetores nessa construção. Além disso, imagens expostas em museus, especialmente as

⁶ Decreto nº 7.247, de 19/4/1879. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

pinturas históricas, eram (bem como ainda são) reproduzidas largamente, contribuindo com a construção do imaginário acerca da história:

Os quadros da fase do romantismo acadêmico, destacando-se as de Victor Meirelles e de Almeida Júnior, obras encomendadas pelo governo para compor a galeria dos “fatos históricos” nacionais, foram as que mais contribuíram para a construção do acervo iconográfico dos manuais de História e que perduraram no decorrer do século XX. *A Partida de monções* de Almeida Júnior, *A primeira missa no Brasil* e os quadros das batalhas da guerra do Paraguai de Vitor Meirelles de Lima e de Pedro Américo foram se tornando as preferidas, assim como o *Grito da Independência*, deste último pintor. (BITTENCOURT, 2008b, p. 200).

As reproduções de telas e esculturas que compõem o acervo de museus e exposições de história são amplamente utilizadas em livros didáticos, e se nestes elas ainda podem ser vistas como ilustrações dos fatos, “explicações” visuais, nos museus e exposições as ditas telas e esculturas geralmente estão lá não somente para ilustrar uma história concebida por alguém, mas também como uma narrativa, assim como toda a visualidade, que inclui as obras de arte e o mobiliário compondo o discurso expositivo, apresentando uma concepção da História.

Ulpiano Meneses (1992) refere-se à exposição concebida por Taunay para o Museu Paulista, mais especificamente o Salão Nobre, como “Teatro da História”. Explana sobre a construção de uma narrativa em que a visualidade tem papel fundamental, desde as imagens que se vê ao entrar no museu, os painéis e esculturas na escadaria, os retratos na sanca até desembocar no salão de honra, onde está a tela de Pedro Américo, *Independência ou morte!*. E é lá onde se encontram os objetos, mas que, nesse caso, “servem, não propriamente para dar alguma informação, mas para caucionar, avalizar a informação basicamente já fornecida pelas imagens, para autenticar o que nelas aparece” (MENESES, 1992, p. 28).

Ainda, segundo Meneses (1994), toda essa narrativa visual merece ser compreendida como documento histórico – de teatro da memória passaria a laboratório da história.

O discurso expositivo utiliza imagens que medeiam uma ideia de alguém (indivíduo ou grupo) para o público visitante, tais imagens podem ser o foco da visita, ou seja, privilegia-se a leitura e interpretação das imagens, ou podem ser a cenografia, a decoração, ilustrando uma narrativa. Seja como for, as imagens sempre são percebidas de alguma forma, são produzidos significados a partir delas que variam com o tempo, é importante percebermos uma exposição, assim como o livro didático, como uma produção cultural, para que possamos problematizar o que se vê e o que se aprende.

Por que pensar nas imagens em livros didáticos e exposições como “lições de coisas” se isto pertence a uma ideia pedagógica do século XIX? O século XX não a viu desaparecer por certo, mas estaria tal ideia presente nos dias de hoje em pleno século XXI? Até que ponto o ver para aprender, as “lições de coisas”, nos rodeia?

As permanências do suporte visual como ferramenta para imaginar o passado ainda é uma expectativa do público em geral e dos professores em particular, que vão aos museus de história, bem como o uso frequente das imagens para ajudar a ver o passado por parte dos educadores nos museus.

Nas avaliações realizadas pelos professores que visitaram o Museu Paulista com seus alunos entre os meses de junho e agosto de 2012, pude verificar: das 113 avaliações respondidas por professores de escolas que agendaram visita, 47,8% responderam diretamente que o motivo era “relacionar”/“ver” o conteúdo estudado em sala de aula, e mais 24%, de forma indireta, justificaram que era para “ver” ou “estudar” a História do Brasil, como uma professora disse, por exemplo: *conhecer a História do Brasil na época da Independência*, ou esta outra: *Estudar a História na prática*.

A mesma questão, respondida pelos professores que estavam com as escolas que foram por meio do Programa Cultura é Currículo da FDE,⁷ dentre as noventa avaliações respondidas no mesmo período, 25,5% responderam diretamente que o motivo era “relacionar”/“ver” o conteúdo estudado em sala de aula, e mais 36,6%, de forma indireta, justificaram que era para “ver” ou “estudar” a História do Brasil.

Ou seja, o “ver para aprender” é uma permanência das “lições de coisas”, ao menos na expectativa dessa amostragem de professores que levaram seus alunos ao Museu Paulista.

⁷ O Programa Cultura é currículo da FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), um conjunto de ações definidas pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo que disponibiliza verba para que as escolas da rede pública possam incluir em suas atividades programas culturais. As visitas a museus e exposições recebe o nome de *Lugares de aprender: a escola sai da escola*.

No segundo exemplo, podemos evidenciar o uso de imagens para ver o passado, a imagem como ferramenta no processo de mediação em dois casos. O primeiro caso, ainda no Museu Paulista, no momento do acolhimento, numa tentativa de contextualizar o edifício na história da cidade e do Brasil, reproduções fotográficas da região à época da construção e dos primeiros anos de funcionamento do museu são apresentadas ao grupo pelos educadores. É uma visualidade que ajuda, o mediador faz com que os estudantes observem o entorno, a ausência de prédios altos, ou automóveis, a presença de outra vegetação que não os jardins do Parque da Independência. Tudo isso faz perceber a época em que o museu surgiu, contudo, não se questionam essas imagens fotográficas como construção de um olhar, da mesma forma que o mediador, posteriormente, irá problematizar as imagens da exposição, que são pinturas. Isso ajuda inclusive, a reforçar a ideia de que fotografias trazem uma verdade, seria possível ver a história por meio delas (BURKE, 2004).

O outro caso que pode ser usado como exemplo de imagens para ver a história foi observado numa das atividades no Museum of London, numa sessão de manipulação de objetos e discussão, intitulada *London Docklands at War*, com crianças entre oito e nove anos.

A introdução/acolhimento desta atividade é muito semelhante à que ocorre no Museu Paulista, por exemplo. O mediador levanta questões sobre: onde estamos, o que vocês sabem sobre a Segunda Guerra etc. Depois, as crianças são convidadas a olhar, manusear e escolher um objeto e uma foto e pensar o que é possível aprender/saber com esse objeto e foto. Existem documentos escritos que são entendidos como objetos, porém as imagens não, nem todas possuem legendas e elas acabam sendo usadas para ver o tempo, como anotei em meu diário de campo:

Os objetos têm muito apelo, (as crianças) podem colocar os capacetes, máscaras de gás, segurar um projétil. Já os escritos têm para alguns. As fotografias também têm apelo, as crianças usam para “visualizar” o tempo...

VER O TEMPO

As imagens não são só fotografias, na mesa Women (fotos, capacete com a letra W, objetos outros, cartazes, propagandas, sobre o papel da mulher na guerra), por exemplo, tem uma propaganda/cartaz de época, convocando as mulheres para o trabalho nas fábricas. Outros anúncios

de revistas ou mesmo embalagens têm a visualidade que pode ser explorada como fonte histórica, mas não é... a ideia é imaginar o passado.⁸

Ver o tempo, as imagens possuem uma visualidade e, ainda que não sejam entendidas como objetos, elas são as “coisas” dessa lição de história, elas são a permanência do ver para aprender.

Metodologia da Educação Patrimonial, visualidade ou contravisualidade?

Ainda que atualmente seja possível perceber na relação museu/escola uma expectativa de “ver para aprender” ou “aprender na prática”, a relação do público com os objetos numa exposição de história – aquilo que foi considerado patrimônio cultural –, muitas vezes, é permeada por curiosidade e admiração, como se os objetos fossem relíquias, testemunhos de história passada e distante.

O conceito de “Educação Patrimonial”, expressão para uma proposta metodológica que foi introduzida, em termos conceituais e práticos, a partir do primeiro seminário, realizado em 1983, no Museu Imperial (Petrópolis/RJ), inspirando-se no trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra sob a designação de *Heritage Education* (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

Educação Patrimonial é um processo permanente e sistemático de trabalho educativo centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. (...) A metodologia específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura (HORTA, 1999, p. 6).

Como proposta, o objeto adquire valor educativo, para além da percepção sensorial que gera o conhecimento sobre o objeto em si, ou imagens que poderiam se assemelhar a ele, se preocupando com a análise dos contextos desse objeto, contextos que se referem, no caso do museu, à origem e, algumas vezes, ao espaço expositivo. Isso também coincide com o que Meneses (1994) vai defender como o museu deixando

⁸ Extraído do diário de campo de Londres, 30 jan. 2014.

de ser um “teatro da memória” para ser um “laboratório da história”, ou seja, a passagem do “objeto histórico” para o “problema histórico”.

A metodologia da Educação Patrimonial possui quatro etapas específicas a serem cumpridas (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999):

1. **Observação**, esta etapa se assemelha às “lições de coisas”, pois prevê a identificação do objeto, suas funções e significados a partir da percepção visual.
2. **Registro**, que pode ser visual, escrito ou oral, aprofunda-se nesta etapa a observação esperando desenvolver a memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional.
3. **Exploração**, nesta etapa, a partir do próprio objeto ainda, a proposta é levantar hipóteses, discussões, questionamentos, além de ampliar a pesquisa em outras fontes.
4. **Apropriação**, esta última etapa tenta explorar a subjetividade com atividades de recriação, releituras, autoexpressão.

Nesta quarta e última etapa poderíamos encontrar o deslocamento do foco do objeto para o sujeito, numa proposta de educação que problematize a própria ideia de patrimônio, que questione a cultura hegemônica, saindo da visualidade para a contravisualidade (MIRZOEFF, 2011), procurando ser uma educação emancipadora (RANCIÈRE, 2011, 2014).

Porém, em atividade educativa em museus, me questionei várias vezes sobre esta etapa da “apropriação”, se ela de fato acontece, e observei que, quando usada a metodologia da Educação Patrimonial, as duas últimas etapas não se concretizam, ou podem ficar prejudicadas. A “exploração” fica à mercê exclusivamente da ação do mediador, ainda que o tempo da visita seja curto para pesquisa em outras fontes, como seria uma das propostas, o levantamento de hipóteses, discussões e questionamentos, podem ser construídos de forma dialógica ou não, isto é, podem partir do grupo, mas podem simplesmente ser apresentadas pelo mediador; além disso, a associação com as próprias fontes que o museu traz na sua expografia também pode ser feita de forma instigadora ou apenas apresentada pelo mediador. A etapa da “apropriação” fica, da mesma forma, atrelada à postura do mediador, se ele se dispõe a ouvir ou não, e em que momentos, se leva em consideração ou não os contextos dos estudantes, entendendo que as “recriações” e “releituras”, dentro do tempo de uma visita, podem ser produções

simples e até mesmo feitas oralmente, pois, reflexão também pode ser compreendida como produção.

Gostaria de ilustrar estes questionamentos com alguns exemplos de comentários que fiz nos diários de campo a partir das observações das atividades de mediação com grupos escolares. Primeiramente, sobre as observações no Museu Paulista, a partir da leitura da escultura que representa Fernão Dias Paes.

Diante da escultura que representa Fernão Dias Paes Leme, após um momento de observação do grupo, as etapas seguintes da metodologia da Educação Patrimonial foram suprimidas. A mediadora não se propôs a trabalhar com a metodologia explicitamente, apesar de ser uma proposta que percorre o trabalho educativo do museu; além disso, as etapas denominadas registro e exploração foram provocadas pela mediadora a partir de perguntas que incitavam o olhar e a leitura da obra; contudo, ela considerou apenas as respostas às suas indagações que auxiliavam o fio condutor já decidido previamente para sua visita, na qual a visualidade está lá para apoiar um discurso já elaborado, como anotei no diário de campo:

Em frente à escultura de Fernão Dias, um menino falou: “Estátua de Zeus”, isso poderia ter iniciado uma discussão sobre representação... mas ela não ouviu. Quando perguntou por que ele estava segurando a pedra junto ao peito, outro menino disse, brincando, “está posando para foto”. Essa “brincadeira” tinha que ter sido usada, posando? Vamos falar de representação agora!!!⁹

Não se trata de julgar a ação da mediadora, estagiária na instituição, ainda estudante. O meu posicionamento e comentário têm um contexto de vinte anos de atuação profissional. Apenas é um exemplo para identificar questões relativas a uma proposta que carrega o foco no objeto e no discurso pronto sobre ele.

Outro exemplo advindo de minhas observações refere-se a uma proposta explicitamente de Educação Patrimonial, ocorrida numa sessão de manipulação de objetos do Museum of London, com artefatos arqueológicos do período romano. A atividade foi proposta da seguinte forma: cada grupo de estudantes divididos em cinco mesas recebeu uma quantidade de objetos e uma ficha para completar a partir dessa análise dos objetos com questões sobre: de que material é feito, se está inteiro ou

⁹ Extraído do diário de campo do Museu Paulista, 5 set. 2012 (ALENCAR, 2016).

quebrado, e o que seria; sendo que a tentativa de adivinhar o que seria estaria relacionada a uma associação que as crianças deveriam fazer entre o objeto e um dos temas propostos.¹⁰ Um detalhe que observei também é que, como no Museu Paulista, para contextualizar os objetos os educadores utilizam imagens, para “ver o passado”, sem contextualizar ou problematizar tal visualidade. O mesmo acabou acontecendo com os objetos, que serviram para imaginar o passado:

Alguns dos objetos são muito difíceis de reconhecer ou associar, depois de um tempo, eles trocam os objetos de mesa e continuam... Fiquei pensando: cada grupo vai falar depois sobre seu processo de análise? Pois achei que estava demorando... talvez menos objetos poderia tornar a atividade mais complexa e mais interessante do que ficar tentando adivinhar o que seriam algumas daquelas coisas tão estranhas a nossa realidade. Qual o objetivo dessa adivinhação? A proposta de Educação patrimonial não é essa? Existe uma reflexão sobre artefatos arqueológicos? (...) Esse exercício vai se estender ou se iniciou de alguma forma na sala de aula? Ou é só para tentar adivinhar como seria o passado?

É curioso, é divertido, mas e o problema histórico? Como é imaginar esse passado? Sair do juízo de valor...

Na hora de socializar, as crianças não falam sobre seu processo, a educadora apresenta as “respostas”, que objetos pertencem a que tema e ainda utiliza algumas imagens para ajudar a imaginar o tema e como o objeto era usado.¹¹

Como coloquei nos meus comentários, a atividade tem seu atrativo, acredito que os estudantes, além de observar e registrar, também exploraram e se apropriaram dos objetos na medida do possível naquele momento, mas não houve uma reflexão coletiva a respeito destas ações, me questiono se um dos objetivos da metodologia da Educação Patrimonial que é “levar ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6) é realmente

¹⁰ Nas sessões de manipulação de objetos do Museum of London e do Museum of London Docklands, os objetos são agrupados por diferentes temas, uma espécie de curadoria educativa, no caso desta sessão especificamente, os temas eram: Vida doméstica (*Home life*), Viagem e transporte (*Travel and transport*), Comerciantes e negócios (*Merchants and trade*), Jogos e entretenimento (*Games and entertainment*), Indústria e manufatura (*Industry and manufacturing*).

¹¹ Extraído do diário de campo de Londres, 25 nov. 2013.

atingido ou apenas seguimos reproduzindo a produção de significados da cultura hegemônica.

Podemos perguntar até que ponto a metodologia realmente desloca o foco para as subjetividades do olhar? Não seria, na prática, uma “lição de coisas” revisitada? E ainda, por que é importante deslocar o foco para o sujeito, em vez de manter o foco no objeto? Respondendo, primeiramente, a preservação da memória, o que é considerado patrimônio, historicamente está atrelado à história de um determinado grupo social, para reproduzir valores da cultura hegemônica. Evidentemente, isso vem se transformando nas duas últimas décadas, mas comparativamente aos séculos de “verdades históricas”, falta ainda muito para falarmos em patrimônios culturais (no plural). Em segundo lugar, me aproprio das palavras de Ana Mae Barbosa (1998, p. 40): “leitura de obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor”. Trata-se de um processo de educação com o qual compartilho, uma postura do que procuro definir como educador mediador, conceito em construção que traz consigo a ideia de uma educação que constrói conhecimento em oposição à educação bancária (FREIRE, 1992), uma educação emancipadora em oposição ao processo embrutecedor (RANCIÈRE, 2011). Para isso, o objeto, a visualidade da exposição é importante, mas com o gerador de questões que problematizem a própria visualidade, que provoquem um processo de contravisualidade (MIRZOEFF, 2011).

Mediação cultural, um processo em construção

Quando falo nos museus como vetores na formação dos Estados Nacionais, a ação que definia o papel educativo dos museus, como nas escolas, era “instrução”. De acordo com seu significado no dicionário, instrução é:

1. transmissão de conhecimento ou formação de determinada habilidade; ensino, treinamento.
2. educação formal, fornecida por estabelecimentos de ensino.
3. corpo de conhecimentos adquiridos; cultura, educação, erudição.
4. explicação (sobre o uso de algo ou para a realização de algo).
5. ordem, prescrição.¹²

¹² INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. *Houaiss eletrônico*. Dicionário Houaiss de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

Algumas ideias desta definição estão relacionadas às propostas educacionais do século XIX e, certamente, ecoaram no século XX, seja na educação formal, escolar ou na educação não formal, como a que acontece em museus e exposições. A transmissão de conhecimento que deve ser adquirido por meio de explicações, ordens e prescrições, como se esse conhecimento fosse algo a ser depositado da cabeça do aprendiz.

A proposta aqui é pensarmos para além da transmissão de saberes, ou mesmo de uma construção de conhecimentos já previamente eleitos pelo educador ou educadora. Pensar a mediação pode significar o trabalho com saberes, práticas e conhecimentos já elaborados ou não, prevendo construções e, por que não, desconstruções:

O conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos. Sócrates falava da educação como parturição das ideias. Podemos, por aproximação, dizer que o professor assistia, mediava o parto. Rousseau, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, questionador, aglutinador. O professor mediador é tudo isso.

Finalmente, Paulo Freire consagra na contemporaneidade a ideia de que ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém, aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo. (BARBOSA, 2009, p. 13).

Se relacionarmos essa história do termo mediação ao trabalho do educador, ainda que seja aquele educador das “lições de coisas”, o instrutor, digamos assim, podemos pensar em uma forma de mediação também, pois, existe na proposta do “ver para aprender” as dimensões de organização, estímulo, questionamento e aglutinação, ainda que o foco no processo ensino/aprendizagem seja o objeto. Isso é o que Bernard Darras (2009) descreveu como mediação diretiva:

No domínio cultural e artístico podem-se distinguir duas grandes abordagens de mediação. A primeira é diretiva e, em sua forma mais pobre, fornece só um sistema interpretativo, impondo um único tipo de compreensão do objeto cultural. Em sua forma mais rica, produz

sistemas interpretativos que tentam se articular, ou não, e trabalhar conjuntamente (DARRAS, 2009, p. 37).

Os exemplos citados anteriormente, Museu Paulista e Museum of London, apresentam nuances entre as formas mais pobres ou mais ricas de mediação definidas por Darras. Utilizar a visualidade da exposição para corroborar um discurso previamente elaborado ou tentar descobrir o que seria um objeto, atividades que vi repetidas vezes na fase de observação da pesquisa citada (ALENCAR, 2015) – as nuances estavam na forma como o educador ou educadora conduzia a atividade, se ouvia ou não as colocações e reflexões do grupo. Outro exemplo que gostaria de citar aqui foi de uma visita que pude observar com um grupo de estudantes na National Portrait Gallery, em Londres, onde acompanhei como pesquisadora duas atividades realizadas com um grupo de estudantes da *High School*, entre 16 e 17 anos:

A mediação é diretiva, a educadora tinha um roteiro pré-estabelecido, tenta dialogar, pergunta bastante, percebi que existe um conteúdo a ser discutido e ela usa as perguntas para conduzir a discussão para esse conteúdo. (...) O conteúdo da visita era explorar algumas possibilidades, técnicas e funções dos retratos, inclusive os contemporâneos. O encerramento foi rapidinho, em frente a uma obra, ela fechou com esta mensagem de que os retratos falam sobre nós também, que entendendo o contexto de produção, o retrato é mais que só a imagem de uma pessoa. Mas, fiquei pensando que será que só falar isso basta?¹³

Tal exemplo evidencia o que Darras chama de mediação diretiva, não que seja em sua forma mais pobre, pois, a diferença entre estar com a educadora ou estar usando um dispositivo de mediação como *audioguide*, por exemplo, é que você pode dialogar, mas, este diálogo tem um limite, neste caso.

¹³ Extraído do diário de campo de Londres, 5 nov. 2013. Considerei a possibilidade de fazer a minha pesquisa de observação na National Portrait Gallery, pois, apesar de não ser um museu de História, a possibilidade de discutir sobre a visualidade nesse tipo de exposição me pareceu bastante interessante, como anotei no meu diário de campo nesse mesmo dia: “quer coisa que traga mais a ideia de representação do que retratos? São personagens da história oficial, mas são obras de arte e cultura visual se pensarmos nesses retratos propagados no tempo em moedas, selos, livros didáticos, filmes... Aliás, nos livros didáticos que pesquisei os retratos nunca tinham data ou autoria”.

Muitas vezes percebi essa mesma abordagem de mediação, o educador perguntava e só ouvia as respostas que contribuía para o seu discurso, mas também percebi outras ações educativas como esta que anotei e comentei em meu diário de campo a respeito de uma das educadoras do Museu Paulista: “Ela sempre provoca o grupo com questões como: ‘Como vocês contariam a História do Brasil? A gente poderia contar essa história de outra forma? Com outras imagens?’ E ela sempre ouve e considera todas as respostas”.¹⁴

Ouvir, considerar e articular as respostas dos espectadores, entender isso como trabalho educativo, é pensar no educador ou educadora como mediador ou mediadora, pois, a mediação diretiva pode ser uma forma de atuação como a da mediadora que citei da National Portrait Gallery, ou ainda, função dos dispositivos de mediação, como textos de parede, por exemplo. Elaborar um roteiro baseado em perguntas para que se possa construir um discurso traz um problema, um único ponto de vista, não considera os diferentes contextos, os diferentes olhares para aquela visualidade. O contexto da mediação cultural acaba, assim, por se tornar um contexto de educação reprodutiva dos valores da cultura hegemônica, mesmo que o educador seja bem intencionado:

Tal é a preocupação do pedagogo esclarecido: a criança está compreendendo? Ela não compreende? Encontrarei maneiras novas de explicar-lhe, mais rigorosas em seu princípio, mais atrativas em sua forma. (...)

Nobre preocupação. Infelizmente, é essa pequena palavra, exatamente essa palavra de ordem dos esclarecidos – *compreende* – a causadora de todo o mal. É ela que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o pequeno cavalheiro instruído, entre o senso-comum e a ciência. (...) A criança que balbucia sob a ameaça das pancadas obedece à férula, eis tudo: ela aplicará sua inteligência em outra coisa. Aquele, contudo, que foi *explicado* investirá sua inteligência em um trabalho de luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem (RANCIÈRE, 2011, p. 25, grifos do autor).

¹⁴ Extraído do diário de campo do Museu Paulista, 22 ago. 2012.

A citação de Jacques Rancière traz uma crítica à ideia de uma educação aparentemente progressista, quero dizer, muitas preocupações para explicar um conteúdo, muitas tentativas e propostas que não levam em conta a subjetividade de quem aprende, não considera o processo do outro, pois, esse só existe para uma conclusão final, a do educador/instituição/exposição. Levar em conta os contextos do leitor da imagem, suas produções de significados, pode levar à contravisualidade (MIRZOEFF, 2011).

Retomando as abordagens de mediação de Darras, “a segunda abordagem da mediação é construtivista. Por diversos meios interrogativos, problemáticos, práticos, interativos, ela contribui para o surgimento da construção de um ou vários processos interpretativos pelo ‘destinatário’ da mediação” (DARRAS, 2009, p. 38).

Esta segunda abordagem também pode estar associada a certos tipos de dispositivos de mediação: alguns com forte apelo tecnológico hoje em dia, como aplicativos para *tablets* e celulares que possibilitam outro olhar para a exposição, ou mesmo no próprio espaço expositivo, materiais digitais que apresentam contextos e problemas para refletir sobre as obras, ou ainda materiais gráficos simples que provocam uma leitura de obra. Normalmente, tais dispositivos de mediação são utilizados para o público em geral, com o objetivo de fazer o espectador entender e/ou refletir sobre uma determinada obra, objeto ou imagem.

Mas é na figura do educador/educadora como mediador/mediadora que quero enfocar aqui, o educador mediador é aquele que pode utilizar o objeto ou a imagem para ver a História, pode lançar mão da metodologia da Educação Patrimonial. Contudo, o diferencial está no processo da mediação, como ele irá trabalhar com os diferentes contextos envolvidos na leitura das imagens: o contexto de produção sim, mas também o contexto de recepção, o da instituição e o seu próprio. Tudo isso deve ser considerado:

Quando nós falamos sobre aprendizagem e, particularmente educação em museus, não estamos falando sobre aprender somente fatos. Educação inclui fatos, mas também experiências e a emoção. Requer esforço individual, mas é também uma experiência social. Nos museus é a experiência social que é frequentemente lembrada (HOOPER-GREENHILL, 1999, p. 21, tradução nossa).

Hooper-Greenhill (1999) discute, dentro da abordagem da hermenêutica, sobre os contextos de recepção nos museus para abordar o assunto das comunidades interpretantes. O contexto social também interfere na produção de significados, e esse contexto é múltiplo, segundo a autora, as comunidades interpretantes não são estáveis, bem como as pessoas transitam entre diferentes comunidades. E esse é mais um dado que o mediador ou a mediadora precisam levar em conta.

Considerações finais

A proposta deste artigo foi provocar e pensar até que ponto as estratégias de mediação são diretivas ou construtivistas. E ainda, se perguntar se o mediador tem o costume de refletir sobre o próprio trabalho. Quando ele está atuando num museu nacional de História, por exemplo, percebe o discurso hegemônico e tenta desconstruir com outro discurso pronto, ou provoca percepções, para além da pedagogia da pergunta? Percepções que podem fazer com que, para além de fatos sobre a exposição, possibilitem leituras de mundo, provoquem expectadores críticos, emancipados no sentido rancieriano, autônomos na construção de conhecimentos e significados.

(...) pois, as interpretações nunca são completas e definitivas.

A mediação pode potencializar esse processo de interpretação, seja no momento da ampliação, quando o mediador alimenta o leitor com novas informações, seja na articulação dessas informações, quando o mediador instiga o leitor com questões que provocam reações. (COUTINHO, 2009, p. 176).

Referências bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALENCAR, Valéria Peixoto de. *Mediação cultural em museus e exposições de história: conversas sobre imagens/história e suas interpretações*. Tese (Doutorado em Arte-Educação), Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular*. In: _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Com Arte, 1998. p. 30-51.

_____. *Mediação cultural é social*. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. Unesp, 2009. p. 13-22.

BITTENCOURT, Circe. *Livros didáticos entre textos e imagens*. In: _____ (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008a. p. 69-90.

_____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

COUTINHO, Rejane Galvão. *Estratégias de mediação e a abordagem triangular*. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. Unesp, 2009. p. 171-185.

DARRAS, Bernard. *As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural*. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. Unesp, 2009. p. 23-52.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

HOOPER-GREENHILL, Eilean. *The educational role of the museum*. 2. ed. London: Routledge, 1999.

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

INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. *Houaiss eletrônico: dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Museu Paulista; USP, 1992.

_____. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista: história e cultura material*, São Paulo, v. 2, p. 9-42, jan.-dez. 1994.

MIRZOEFF, Nicholas. *The right to look: a counterhistory of visibility*. London: Duke University Press, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

Recebido em: 7/11/2016
Aprovado em: 18/11/2016