

**F**  
Periódico  
Permanente.

Nº 6  
fev 2016

# Numa encruzilhada de quatro discursos Mediação e educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação

**Carmen Mörsch**

*Tradução*

**Mônica Hoff**

*Revisão técnica*

**Diogo de Moraes**

O presente texto foi originalmente publicado com o título *At a Crossroads of Four Discourses – documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation*. In: MÖRSCH, Carmen (Org.). Vol. 2. *documenta 12 education II. between Criticam Practice and Visitor Services Results of a Research Project*. Institute of Arte Education /Diaphanes, Zurich, Berlin, 2009, pp. 9-31. (N. da T.)

Carmen Mörsch é pesquisadora. Desde 2008 atua como professora e coordenadora do Institute for Art Education da Kunsthochschule Zürich (Universidade de Artes de Zürich). Na documenta 12, realizada em 2007, atuou como coordenadora de pesquisa junto ao programa educativo da referida mostra. Seu campo de interesse e investigação gira em torno de temas como mediação e educação em museus; práticas colaborativas em arte e educação; perspectivas pós-coloniais e *queer* em arte-educação, para citar os principais. (N. da T.)

*Dedico este artigo ao meu mentor, Dr. Volker Volkholz, que faleceu na mesma semana em que finalizei o texto. Como sociólogo e economista, ele veio de outro contexto e, por isso, me ensinou coisas importantes como a pesquisa em equipe, a entender a formação de teorias como uma prática na luta por mais justiça, e manter-se obstinada frente às limitações.*

Mediação e educação em museus (*Kunstvermittlung*<sup>1</sup>) não são nem um título profissional registrado nem termos irrevogavelmente definidos<sup>2</sup> – na verdade, ultimamente, eles vêm sendo usados de forma estratégica. Neste volume<sup>3</sup>, mediação e educação em museus representam a prática de convidar os diferentes públicos a usarem a arte e suas instituições para promoverem processos educativos através de sua análise e exploração, sua desconstrução e, talvez, mudança; e para provocar formas de desenvolver estes processos em outros contextos. Portanto, esta publicação se inscreve especificamente nos quatro discursos institucionais da mediação e educação em museus.

- 1 Nesta versão do texto utilizamos o termo “mediação e educação em museus” indistintamente para traduzir os termos “Kunstvermittlung”, em alemão, que tanto é utilizado para designar arte-educação como mediação da arte, e “gallery education”, em inglês, usado tanto para denominar a educação em museus e centros de arte como a mediação propriamente dita. Neste sentido, a combinação que propomos aqui aparece ao longo do texto para descrever as duas ações (mediação e educação museal), quando assim solicita a versão original, ou seja, quando busca descrever o trabalho ou ação educativa global (com suas mediações, estratégias e políticas) realizado em instituições culturais, museus, exposições e centros de arte. Por outra parte, quando o uso dos termos em alemão ou inglês se referem a uma ou outra prática, no caso mediação ou educação em museus, a tradução busca acompanhar tal raciocínio. No decorrer do processo de tradução, tomamos o máximo de cuidado para que o uso dos termos tivesse o mais ajustado possível, de acordo com o contexto apresentado na versão original e com a situação específica à qual estava vinculado. No contexto da documenta 12, e portanto do presente texto, “kunstvermittlung” e “gallery education” são utilizados para descrever o programa político e educativo de museus, instituições culturais e outros espaços expositivos, bem como a sua mediação e seus modos de trabalho. (N. da T.)
- 2 Alexander Henschel está, atualmente, escrevendo sua dissertação no Institut für Kulturpolitik, Stiftung Universität Hildesheim, na qual busca uma definição teórica e operativa do(s) termo(s), com o título provisório: *Der Begriff der Vermittlung im Rahmen von Kunst – zwischen politischen Implikationen und kunstspezifischen Anschlussmöglichkeiten* [A noção de educação/mediação no contexto da arte – entre as implicações políticas e as possibilidades específicas da arte para promover a inclusão].
- 3 A experiência, as investigações e o trabalho educativo desenvolvido na documenta 12 foram publicados no livro *documenta 12 education*, o qual foi dividido em dois volumes. O tomo 1 se dedicou a abordar a relação com os públicos e o desenvolvimento de métodos e estratégias de mediação e educação museal levados a cabo durante a documenta 12. Ver GULEC, Ayse; HUMME, Claudia; PAZERFALL, Sinja; SCHOTKER, Ulriche; e WIECZOREK, Wanda. (Org). *documenta 12. Education I. Engaging Audiences, Opening Institutions. Methods and Strategies in Gallery Education at documenta 12*. Institute of Arte Education /Diaphanes, Zurich, Berlin, 2009. O segundo tomo, no qual se insere este ensaio, foi organizado por Carmen Mörsch, tratou de registrar e abordar criticamente o processo de pesquisa realizado por e com mediadoras e mediadores da documenta 12. Ver *documenta 12 education II. Between Criticism Practice and Visitor Services Results of a Research Project*. Institute of Arte Education /Diaphanes, Zurich, Berlin, 2009. (N. da T.)

## Quatro discursos da mediação e da educação em museus vistos desde a perspectiva das instituições

Atualmente, a perspectiva institucional possibilita uma diferenciação entre quatro distintos discursos sobre mediação e educação em museus. O primeiro, que prevalece e é mais dominante, é o discurso AFIRMATIVO. Ele atribui à mediação e à educação em museus a função de comunicação externa da missão do museu de acordo com os padrões do ICOM<sup>4</sup> – coleção, pesquisa, preservação, exposição e promoção do patrimônio cultural. Aqui, a arte é entendida como um campo especializado que diz respeito, principalmente, a um público de expertos. As práticas mais frequentemente associadas a este discurso são palestras e outros eventos relacionados como sessões de filme, visitas guiadas por professores e publicações. Elas são idealizadas por especialistas autorizados institucionalmente, que se dirigem a uma esfera pública já interessada, auto-motivada e especializada no campo.

Eu gostaria de denominar o segundo, igualmente um discurso dominante, como REPRODUTIVO. A mediação e a educação em museus assumem a função de educar o público de amanhã e, no caso de indivíduos que não vêm por vontade própria, de encontrar meios de introduzi-los à arte.

Deste modo, enquanto exposições e museus são considerados instituições que proporcionam acesso a um importante patrimônio cultural, ainda existem barreiras simbólicas que o público deve superar para poder aceder a estas instituições. De acordo com este discurso, deve ser concedido acesso a este patrimônio a um público amplo, e seus temores sobre visitar museus devem ser reduzidos. Práticas relacionadas a este discurso são, por exemplo, oficinas para grupos escolares, assim como programas para professores, crianças e famílias, ou serviços para pessoas com necessidades especiais,<sup>5</sup> além de eventos que chamem público em larga escala, como as “Noites em Museus” ou o “Dia Nacional do Museu”. Como regra geral, tais eventos e programas são concebidos por pessoas que têm, no mínimo, uma experiência básica com pedagogia, bem como pelos educadores e mediadores do museu.

O terceiro discurso, o DESCONSTRUTIVO, se encontra mais raramente. Ele está intimamente ligado à museologia crítica e seu particular desenvolvimento a partir da década de 1960. Aqui, o objetivo da mediação e da educação em museus é examinar criticamente, junto aos seus públicos, o museu e a arte, bem como os processos educativos e canônicos que têm lugar dentro deste contexto. De acordo com suas dimensões disciplinadoras e civilizatórias, os museus e espaços de exposição são entendidos, em primeira instância, como mecanismos que produzem distinção/exclusão e constroem uma verdade. Além disso, o potencial inerentemente desconstrutivo da arte é reconhecido. Ao evidenciar traços comuns às estratégias artísticas,

4 Sigla de International Council of Museums [Conselho Internacional de Museus].

5 Por exemplo, programas desenhados para pessoas com deficiência visual ou auditiva, dificuldade de locomoção, dificuldades de aprendizagem, bem como pessoas que recebem assistência psiquiátrica ou outro tipo de assistência social.

este paradigma de mediação e educação em museus é concebido como “partindo da arte”. As práticas relacionadas a este discurso são, por exemplo, intervenções nas exposições feitas por e/ou com artistas e educadores/mediadores que compartilham tais ideias; em que a participação do público pode ser solicitada ou não. Nós também encontramos programas destinados a grupos identificados como excluídos ou discriminados pela instituição. Portanto, enquanto os programas influenciados por este discurso são motivados por uma chamada à crítica institucional, eles tomam distância do discurso reprodutivo demasiado deliberado acerca destes grupos, classificando-o como paternalismo unidirecional. O discurso desconstrutivo também pode se articular na forma de visitas guiadas, desde que tenham a intenção de criticar a natureza autorizada das instituições, relativizá-la e torná-la visível como uma voz entre muitas outras.

O quarto, um discurso ainda mais incomum, é o TRANSFORMADOR. Aqui, a mediação e a educação em museus assumem a tarefa de expandir a instituição expositiva e constituí-la politicamente como um agente de mudança social. Museus e espaços de exposição são entendidos como organizações modificáveis, nas quais o imperativo é menos a incorporação de determinados segmentos de público e mais a introdução das instituições – devido ao seu longo isolamento e déficits auto-referenciais – ao mundo ao redor, isto é, ao meio local.<sup>6</sup> O discurso transformador questiona, entre outras coisas, até que ponto a participação a longo prazo de diversas esferas públicas é necessária para sustentar a instituição – não no sentido quantitativo, mas como um caminho para satisfazer as demandas de uma sociedade baseada no conhecimento [knowledge-based society]<sup>7</sup> e seus pontos de vista passageiros, questionáveis e restritos acerca do conhecimento especializado. Práticas relacionadas a este discurso atuam contra distin-

6 A direção artística da documenta 12 reconheceu este imperativo ao iniciar o Conselho Assessor documenta 12.

7 A noção de sociedade baseada no conhecimento (Knowledge-based society) tem sido analisada desde uma perspectiva crítica sobre o neoliberalismo e a governamentalidade. Ver, entre outras referências, HUFER, Klaus-Peter e KLEMM, Ulrich. *Wissen Ohne Bildung? Auf dem Weg in die Lerngesellschaft des 21 [Conhecimento sem educação? Rumo à Sociedade Cognitiva do século 21]. Jahrhundert*, Neu-Ulm, 2002. No entanto, eu devo usar esta terminologia, pois a considero muito relevante para simplesmente deixá-la sob domínio das forças que estão sob crítica, já que questiona a hierarquização de diferentes saberes permitindo, assim, pelo menos mais um pensamento mais complexo sobre temas educativos. “Seria de importância decisiva selecionar o que serve e é capaz de tolerar ambivalências e incertezas, para decidir como acessar o conhecimento e lidar de forma lúdica com o não-conhecimento”. Disponível em <http://www.wissensgesellschaft.org/> (Acesso em 27/10/2008) [Nossa Tradução]. Para uma discussão diferente deste tópico, ver *We do not want any ‘market knowledge’! Call for a European mobilization against the Lisbon strategy in higher education and research*. Disponível em <http://eipcp.net/n/1233078852> (Acesso em 30/01/2009). [Não queremos nenhum ‘conhecimento de mercado’! Chamada para uma mobilização europeia contra a Estratégia de Lisboa para a pesquisa e o ensino superior].

ções hierárquicas ou de categorização entre curadoria e mediação e educação em museus. Nesta prática, mediadoras e mediadores e o público não apenas trabalham juntos para desvelar os mecanismos institucionais, como também para remodelá-los e expandi-los. Isto engloba projetos destinados a uma variedade de grupos de interesses, que são levados a cabo independentemente dos programas expositivos; ou exposições que são concebidas especificamente pelo público ou por agentes sociais específicos.<sup>8</sup>

Os quatro discursos não devem ser considerados, em termos de distintos níveis de desenvolvimento, de acordo com categorias hierárquicas ou histórico-cronológicas estritas. Na prática, várias versões destes discursos operam simultaneamente na mediação e na educação em museus. Deste modo, não há prática desconstrutiva ou transformadora que não evidencie, de um jeito ou de outro, elementos afirmativos ou reprodutivos. Por outra parte, inúmeras manifestações dos discursos afirmativo e reprodutivo, dominantes atualmente, não apresentam nenhum traço de qualquer dimensão transformadora ou desconstrutiva. E não se pode negar a regra de que a tensão entre a educação/mediação e a instituição aumenta quando os discursos desconstrutivos e transformadores ganham preponderância.<sup>9</sup>

Além disso, cada um dos quatro discursos carrega os seus respectivos conceitos de educação, ou seja, o que considera que a educação represente, como ela funciona e a quem se dirige. No caso dos discursos afirmativos e reprodutivos, professores e seus alunos têm uma posição estática e os temas educativos são pré-determinados.<sup>10</sup> Ambos os discursos não se engajam em uma investigação auto-crítica das concepções educativas transmitidas, pois eles não examinam suas estruturas de poder. No entanto, eles têm outras maneiras de questionar o “[para] quê” e o “[para] quem” da educação. No discurso afirmativo, programas educativos são predominantemente adap-

8 Por exemplo, o Offsite Projects da London’s Photographers Gallery de Londres. Ver <http://photonet.org.uk>, e STURM, Eva. *Kunstvermittlung und Widerstand* [Arte-educação/mediação e Resistência] em *Auf dem Weg. Von der Museumpädagogik Zur Kunst – und Kulturvermittlung* [A caminho. Da educação em museus à arte e à mediação cultural], Schulheft 111, ed. Josef Seiter, Vienna, 2003, p. 44. Os projetos de educação e mediação da documenta 12 e o Conselho Assesor documenta 12 evidenciam uma direção semelhante, embora, como já mencionado, também possam evidenciar aspectos dos discursos afirmativo e reprodutivo.

9 Ver MACHART, Oliver. *Die Institution spricht. Kunstvermittlung als Herrschafts – und als Emanzipationstechnologie* [A Instituição fala. Arte-educação/mediação como dominação e emancipação como tecnologia] em *Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen* [Quem está falando? Autoridade e autoria em exposições], editoras Beatrice Jaschke, Charlotte Martinz-Turek, e Nora Sternfeld (Vienna, 2005), pp. 34–38; STURM, Eva. *Kunstvermittlung und Widerstand* em *Auf dem Weg*, op. cit., pp. 44ff.

10 Ver o conceito de “educação bancária” descrito pelo educador brasileiro Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. pp. 79-106.

tados a um público especializado,<sup>11</sup> os praticantes [*players*] do campo da arte. Os métodos aplicados no trabalho educativo – raramente denominados como tal – se valem dos cânones do campo acadêmico. O discurso reprodutivo, por outra parte, se concentra numa perspectiva institucional dos excluídos, isto é, membros ausentes das esferas públicas. Deste modo, é dada uma atenção especial, no sentido de dirigir-se, ao “público de amanhã” (público futuro). Diante disso, métodos de ensino através do jogo são tomados emprestado das escolas primárias e jardins de infância, assim como programas institucionais de recreação para crianças e jovens. Possivelmente, uma boa parte da literatura disponível sobre metodologia museológica e mediação e educação em museus estejam inscritas neste discurso<sup>12</sup>.

Os discursos desconstrutivo e transformador incorporam um entendimento auto-crítico de educação. Isto significa que a educação ela mesma se torna sujeito de desconstrução e transformação. As relações de poder inscritas em seus conteúdos, endereçamentos e métodos são analisadas criticamente<sup>13</sup>, e esta crítica é incorporada de volta no trabalho educativo com o público. Nesta prática de trabalho, aqueles que ensinam e aqueles que são ensinados intercambiam posições; o processo educativo é compreendido como um ato recíproco, embora seja estruturado pelas relações de poder já observadas. Ainda que não existam destinatários pré-determinados segundo esta lógica, já que mudam de acordo com o contexto e situação, existe certamente um raciocínio inquisitivo: o que se solicita e espera é uma abertura à abordagem e trabalho críticos com a arte e suas instituições. Um público que recusa cumprir com estas expectativas e que insiste, assim, no trabalho orientado para a transmissão de informações evade dos objetivos educativos inerentes nestes discursos: o desenvolvimento da consciência crítica, do agenciamento político, e do auto-empoderamento.<sup>14</sup> Dentro do contexto do discurso desconstrutivo, a ênfase é dada ao desenvolvimento da capacidade analítica. Contudo, isto não implica necessariamente uma obrigação em mu-

- 11 Já que esta noção de educação em particular não é examinada de maneira auto-reflexiva, é raro que se apresente explicitamente, se articulando, por outra parte, através de práticas discursivas: a forma de lidar com o público, o conteúdo e a configuração da programação.
- 12 Seria certamente muito instrutivo traçar a presença proporcional dos quatro discursos em publicações alemãs sobre educação em museus, como por exemplo a *Standbein – Spielbein*.
- 13 As questões concretas apresentadas foram, por exemplo: Quem define a importância do que se transmite na educação/mediação em museus? Quem categoriza os “públicos-alvos” e com que propósito? Até onde pode ir a educação/mediação em museus em seus assuntos, abordagens e métodos antes que a instituição ou os públicos os considerem inadequados e ameaçadores? Como certas aproximações sobre ensino e aprendizagem geram implicitamente sujeitos próprios de ensino e aprendizagem?
- 14 Isto apresenta um paradoxo pedagógico: precisamente a recusa do público em participar do trabalho de desconstrução/transformação e sua determinação para se agarrar às suas ideias originais sobre mediação e educação em museus podem ser consideradas um ato de auto-empoderamento. Depende, portanto, de quais imperativos dominam.

dar a instituição.<sup>15</sup> Num entendimento desconstrutivo da educação, o engajamento crítico com a arte e suas instituições tem lugar numa esfera relativamente protegida, na qual ações são testadas sob circunstâncias complexas, contribuindo assim para o agenciamento político, a consciência crítica e a invenção.<sup>16</sup> Deste modo, métodos que se baseiam ou utilizam estratégias artísticas estão cada vez mais presentes. Por outra parte, o discurso transformador vê a mudança institucional como um objetivo indissociável do fomento à consciência crítica e ao auto-empoderamento. Assim, para além das estratégias já mencionadas, as metodologias incorporam aspectos de ativismo.

Ao diferenciar os quatro discursos da educação e mediação em museus ancorados no contexto institucional, proponho um quadro orientador que pode revelar-se útil em face do *boom* que estas práticas estão experimentando atualmente. Devido à revisão cultural e política da educação em museus, na Europa, a maioria dos diretores artísticos enfrentaram enorme pressão para implementar programas educativos em suas instituições. Assim, a educação em museus frequentemente se torna um fator legitimador para justificar a existência de instituições financiadas com fundos públicos, pois está associada ao marketing e ao aumento quantitativo de público bem como à programação pouco complexa e orientada para eventos e o público amplo.<sup>17</sup> Portanto, atores no campo da arte vêem esta revisão (ou revalorização) como uma confirmação de uma desvalorização prévia: como um sintoma da ignorância dos políticos com relação à natureza da produção artística.

Além de um ceticismo compreensível relativo ao “imperativo da educação em museus”, cresce a insatisfação dentro das instituições com relação à sua função social. Alguns diretores de museus e instituições de arte, especialmente aqueles que vêem a si mesmos como curadores críticos, desejam ir mais além de seu papel elitista – a consideram anacrônica e buscam expandir e mudar sua função. Aqui, a mediação e a educação em museus, através de seus potenciais desconstrutivos e transformadores, prometem um benefício qualitativo e a criação de significado. Desta maneira, os curadores se voltam

15 A desconstrução está condicionada à existência de um texto dominante, desde o qual se trabalha. “A desconstrução pragmática funciona dentro de um sistema de pensamento, mas com o fim de sabotá-lo.” In: CULLER, Jonathan. *Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie* [Desconstrução. Derrida e a teoria literária pós-estruturalista]. Hamburg, 1988.

16 Pelo menos, os educadores e educadoras de museus e mediadoras e mediadores envolvidos aqui vêm um potencial transformador em seu trabalho dentro da instituição, que consideram também uma “área relevante da vida”.

17 No campo da educação em museus, estas contradições têm sido objeto de contínuas discussões em países de língua inglesa desde 1998, sobretudo com relação às diretrizes para políticas culturais do New Labour. Ver MÖRSCH, Carmen. *Socially Engaged Economies. Leben von und mit künstlerischen Beteiligungsprojekten und Kunstvermittlung in England* [Economias socialmente engajadas. Vida e participação artística em projetos e no ensino de arte na Inglaterra]. In: *Kurswechsel* 4, 2003, p. 62–74.

para a mediação e a educação em museus com um interesse maior e genuíno, com altas expectativas, embora frequentemente com pouca experiência.

O conhecimento sobre um campo que tem sido excluído e marginalizado por décadas não pode ser – apesar da mudança nas áreas de interesse e conjuntura – apropriado em um curto espaço de tempo, e junto a outras atividades, para ser usado para fins individuais. No melhor dos casos, os curadores se dão conta de sua deficiência com relação a isto e comissionam especialistas para desenvolverem o projeto de educação e mediação.<sup>18</sup> No entanto, em razão de a mediação e a educação em museus compreendidas como um campo autônomo de conhecimento ser um tema novo para eles, e também porque eles têm seus próprios desejos e ideias sobre educação e mediação e, acima de tudo, porque elas são, na prática, um esforço colaborativo ganhando lugar dentro do terreno da curadoria, modificando-o e possivelmente transformando-o, os curadores também querem dar sua opinião sobre a mediação e o trabalho educativo. Isto produz novas dinâmicas que interrompem a tradicional ordem hierárquica do trabalho curatorial e da educação em museus. Certamente, algumas análises presentes em *documenta 12 Education II* se debruçam sobre o trabalho entre estes interesses conflitantes.

### **A mediação e a educação em museus como prática crítica: bases lógicas**

Em novembro de 2006, quando Ulrich Schôtker<sup>19</sup> e eu revisamos as inscrições para o trabalho educativo na *documenta 12*, nos demos conta que menos de 5% eram de interessados homens. Não achamos surpreendente, uma vez que é um fato comum que principalmente as mulheres se sintam atraídas por e para esta prática. Mas a educação em museus não tem sido um domínio feminino desde o início. Em museus ingleses e franceses do século XIX e começo do século XX, se apreciava muito a aprendizagem em museus a partir de seus objetivos e imagens: era uma iniciativa em nome da identidade nacional cujos resultados educativos tinham o objetivo de melhorar a qualidade dos bens nacionais produzidos no contexto do conflito colonial.<sup>20</sup> Um discurso de gênero sobre exclusão e acesso já estava inscrito na fundação dos museus. “A multidão” ou o povo no museu foi desejada e temida pelas instituições e, neste sentido, foi construída como [uma prática] feminina. Assim, encontramos passagens nos registros das

18 No melhor dos cenários, os curadores remuneraram especialistas de acordo com o seu trabalho.

19 No artigo *Gallery education and visitor services at documenta 12* [Educação em museus e serviços para visitantes na *documenta 12*], volume 1, p. 83f, Schôtker apresenta sua perspectiva como Diretor de Educação na *documenta 12*.

20 Ver, por exemplo, STURM, Eva. *Woher kommen die KunstvermittlerInnen?* [De onde vêm os arte-educadores?] em *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Art/ Education/ Cultural Work/ Communities* [Permissão para fazer isso? A arte como espaço social. Arte/Educação/ Trabalho Cultural/ Comunidades, eds. Stella Rollig, Eva Sturm, Vienna, 2002, p. 198–211.

reuniões de conselho da National Gallery de Londres que discutiam a presença de mulheres proletárias no museu que, buscando refugiar-se da chuva para amamentar seus filhos, entravam com a roupa molhada podendo assim danificar as obras de arte.<sup>21</sup> O caminho para civilizar o “povo” está no contato com artefatos culturais expostos no museu, como enunciou Matthew Arnold.<sup>22</sup> Ao mesmo tempo, a proteção aos artefatos culturais exigia que o acesso a eles fosse restringido.<sup>23</sup>

Perto do fim do século XIX, as primeiras mulheres a trabalharem como educadoras em museus e galerias foram mulheres brancas e de classe média. No discurso sobre a “comunhão do trabalho”, a divisão do trabalho de acordo com os desígnios de Deus ou da natureza,<sup>24</sup> a filantropia e o trabalho educativo eram um caminho socialmente tolerável para participarem da vida pública. Além disso, havia um crescente número de professoras no campo do design, para lidar com as chamadas artes decorativas e aplicadas, atividades também aceitas socialmente. Ter bom “gosto” pertencia ao âmbito do conhecimento informal, cujas regras eram geradas e transmitidas por mulheres através da produção e do consumo.

Este é o período em que os discursos sobre a educação da classe trabalhadora e a civilização de grupos indígenas nas colônias convergem em virtude de (e estabelecem) uma noção classe-média de cultura. Uma teoria popular da época sustenta que distintos grupos da população da Terra encarnaram em diferentes períodos da humanidade respectivamente, e que a fase de desenvolvimento dos grupos indígenas e da classe trabalhadora determinaram seu “status” infantil.<sup>25</sup> Efetivamente, a educação foi também associada às crianças

- 21 TRODD, Colin. *Culture, Class, City: The National Gallery. London and the Spaces of Education 1822–57* [Cultura, Classe, Cidade: A National Gallery. Londres e os Espaços de Educação (1822-57)] em *Art Apart: Art Institutions and Ideology across England and North America* [Arte à parte: instituições de arte e ideologia na Inglaterra e América do Norte], ed. Marcia Pointon. Manchester, 1994, p. 41. Veja, em conexão com este debate, o projeto *Talking and breast feeding* [Falar e amamentação], de Marvin Altner e Ellen Kobe.
- 22 Ver *Matthew Arnold (1869): Culture and Anarchy*. [Matthew Arnold (1869): Cultura e Anarquia]. ed. Samuel Lipman. Londres: New Haven, 1994.
- 23 Ver, por exemplo, BENNETT, Tony. *The Birth of the Museum. History, Theory, Politics*. [O Nascimento do Museu. História. Teoria. Política]. New York, London, 1995.
- 24 Ver YEO, Eileen James. *Social motherhood and sexual communion of labour in British Social Science, 1850-1950* [Maternidade social e comunhão sexual do trabalho nas Ciências Sociais Britânicas, 1850-1950] em *Women's History Review* 1, 1, 1992, p. 63-87.
- 25 Anne McClintock analisou a convergência destes discursos no contexto do império. Ver *Imperial Leather: Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest* [Couro Imperial: Raça, Gênero e Sexualidade no Contexto Colonial]. New York, 1995. Para outro ponto de vista sobre o mesmo fenômeno na Alemanha colonial, ver SCHUBERT, Michael, *Der Schwarze Fremde. Das Bild des Schwarzafrikaners in der parlamentarischen und publizistischen Kolonialdiskussion in Deutschland von den 1870er bis in die 1930er Jahre*. [Os estrangeiros negros. A imagem do negro africano no debate colonial parlamentar e jornalístico na Alemanha de 1870 a 1920] Stuttgart, 2001, p. 48ff.

no contexto da educação para adultos da classe trabalhadora e caiu, portanto, na esfera da reprodução feminina. Por outra parte, programas educativos para “adultos de verdade”, concebidos por especialistas e destinados respectivamente a um público culto, de classe média, europeu, seguiam sendo uma ocupação masculina.

Desde 1945,<sup>26</sup> a educação em museus na Alemanha vem sendo desenvolvida como um campo feminizado e, neste sentido, uma esfera de trabalho desvalorizada, pela suspeita de sua aparente simplificação dos fatos científicos e cumplicidade com os públicos. A maioria das acadêmicas e pesquisadoras que se dedicam a este campo estão em uma primeira fase de suas carreiras, ou suas carreiras vêm sendo prejudicadas por uma violação estrutural. Este estatuto desvalorizado tem refreado a formação de teorias no campo da mediação e da educação em museus, por mais que se coloque no caminho do desenvolvimento de um conceito profissional e discussões sobre critérios pertinentes próprios do campo.<sup>27</sup> Portanto, a dupla dificuldade da educação em museus e da mediação, desde uma história do discurso a partir de características femininas e um entendimento de cultura e educação marcado pelo colonialismo<sup>28</sup>, gera a demanda de que a prática e a teorização futuras sejam concebidas como projetos orientados criticamente em termos feministas e antirracistas radicais.

Desde o fim dos anos 1990, aqueles que tomam as decisões institucionais e político-culturais têm mostrado um maior interesse na educação em museus. Aqui, as políticas culturais do New Labour<sup>29</sup> na Inglaterra têm um papel precursor, provendo um suporte financeiro substancial para as “indústrias criativas” e a “arte para a integração social<sup>30</sup>”, e fazendo com que o financiamento público das instituições de arte estejam condicionados à apresentação de programas educa-

26 De fato, segue sendo muito necessária uma reavaliação exaustiva das formas como a educação em museus trabalhou com o público durante o período do Nacional Socialismo.

27 Uma das primeiras publicações na Alemanha que tentou oferecer uma estrutura teórica para a educação em museus foi STURM, Eva. *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst* [No gargalo das palavras. Falando sobre arte moderna e contemporânea] Frankfurt am Main, 1996. Baseando-se em Jacques Lacan, ela analisa atos de fala e silêncio que ocorrem durante a mediação.

28 Ver o artigo de Maria do Mar Castro e Nikita Dhawan presente na publicação *documenta 12 Education II*, p. 317ff.

29 New Labour refere-se a um período na história do British Labour Party [Partido Trabalhista Britânico] compreendido entre meados de 1990 e o início dos anos 2000, sob liderança de Tony Blair e Gordon Brown. O nome provém de um slogan de uma conferência usada pela primeira vez pelo partido em 1994 e adotada como uma espécie de manifesto, este publicado em 1996, chamado New Labour, New Life For Britain [New Labour, Vida nova para a Grã-Bretanha].

30 A tradução optou pela expressão “arte para a integração social”, e não “arte socialmente engajada”, que seria a tradução literal, ou “arte comprometida”, pois, neste caso, a produção artística estaria imbuída dos expedientes do programa de governo do New Labor e a tentativa deste de arregimentar a sociedade civil no desenvolvimento do país. (N. da T.)

tivos abrangentes.<sup>31</sup> A mediação e a educação em museus ganharam, assim, relevância no mercado de trabalho e nas políticas educacionais. Isto gerou um precedente na Europa, percebido no crescente protagonismo masculino no campo, tanto em termos de ação como de reflexão.<sup>32</sup> Este impulso em capital simbólico e (até certo ponto) financeiro é inegável e definitivamente valioso para o desenvolvimento do campo de trabalho.<sup>33</sup> No entanto, ele deveria ser visto com ambivalência. Por um lado, são ambos causa e efeito de um discurso autônomo gerado por intenso questionamento nos campos acadêmicos e ativistas do agenciamento político e do conhecimento. Por outro, esta crescente apreciação está atrelada a uma tendência diferente. Conforme já foi elucidado por outros autores,<sup>34</sup> existe uma tendência visível em direção à apropriação neoliberal do conceito de criatividade e, assim, dos efeitos educativos atribuídos à educação em museus. Não é coincidência que recaiu justo sobre o governo de Tony Blair (re)descobrir a educação cultural como um fator de desenvolvimento econômico e incentivo à coesão social.

Em *The Gendering of Art Education*, publicado em 2001, o teórico britânico Pen Dalton sinaliza uma crescente retórica de virtudes tidas como femininas como, por exemplo, flexibilidade, criatividade, comunicação, e trabalho em equipe, reforçando sua qualidade como um valioso “produto de competências” da educação em arte, mas sem examinar de forma crítica o fato de que este potencial é apropriado por um sistema financeiro desregulado. “Os objetivos das cinco habilidades chaves no Camberwell College of Art... são as mesmas promovidas pela Confederação de Indústrias Britânicas (CBI, sigla em inglês): iniciativa, auto-motivação, criatividade, comunicação e trabalho em equipe.<sup>35</sup> Portanto, estas são as habilidades cruciais que os graduados em arte necessitam para sobreviver dentro de um mer-

31 Investigar os antecedentes históricos e a conexão entre este desenvolvimento e o conhecimento acadêmico e ativista excederia os limites espaciais deste artigo. Para isso, ver MÖRSCH, Carmen. *Socially Engaged Economies*, em Kurswechsel, op. cit. Atualmente, estou finalizando um estudo histórico sobre a reavaliação do dispositivo Arte/Educação na Inglaterra.

32 Tomemos como exemplo a compilação de Jaschke, Martinz-Turek, and Sternfeld, *Wer spricht?*, op. cit. Dentre onze autores, quatro são do sexo masculino; dois deles são descritos como diretores de educação, mas apenas um trabalha realmente como mediador. Os outros homens são “filósofos” e “teóricos da cultura”.

33 De fato, o tipo de publicação levada a cabo em *documenta 12 Education II* e a escolha do editor são um movimento estratégico em direção a esta reavaliação.

34 Por exemplo: DALTON, Pen. *The Gendering of Art Education* [A generalização da Arte-educação]. Maidenhead, 2001; VON OSTEN, Marion. *Norm der Abweichung* [O desvio padrão]. Vienna, 2003; RAUNIG, Gerald e WUGGENIG, Ulf. *Kritik der Kreativität* [Crítica da criatividade]. Vienna, 2007; FÄRBER, Alexa et al, eds., *Kreativität. Eine Rückrufaktion* [Criatividade, uma lembrança]. ZFK – Zeitschrift für Kulturwissenschaften 1/2008. Bielefeld, 2008. Esta questão é desenvolvida também em BOLTANSKI, Luc e CHIAPPELLO, Éve. *Der Neue Geist des Kapitalismus*. [O novo espírito do capitalismo]. Constance, 2003.

35 DALTON, Pen. *The Gendering of Art Education*, op. cit., p.111.

cado de trabalho flexível. A contínua precarização das condições de trabalho na educação em museus e sua marginalização econômica nas instituições de arte provam que a revalorização simbólica atual não reverte a feminização do campo.<sup>36</sup> Esta ambivalência traz mais um argumento para a prática crítica da educação em museus – isto é, crítica em relação aos discursos econômicos, governamentais e neoliberais. E, finalmente, este esforço está baseado, como mencionei anteriormente, num entendimento específico de educação: se o desenvolvimento do agenciamento político e da consciência crítica deve ser considerado uma reivindicação educativa, então torna-se claro que devem ser incorporados como elementos paradigmáticos a fim de estruturar uma prática institucional e constitutiva de educação.

### **A mediação e a educação em museus como prática crítica: emergência e critérios**

De 1960 a 1980, as democracias da Europa Ocidental implementaram reformas educacionais que buscaram revisar a função social dos museus e exposições. Em *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*,<sup>37</sup> o sociólogo francês Pierre Bourdieu apresenta uma análise da função das instituições culturais como “mecanismos sociais de distinção” e das inclusões e exclusões que geram. Dado que a exclusão da maioria da população destas instituições provou não ser inevitável, mas sim o produto de políticas econômicas e educacionais, a demanda por uma “cultura para todos”<sup>38</sup> se tornou ainda mais urgente.

Além da reivindicação por igualdade de acesso à educação nos sistemas democráticos, também se argumentou em favor da acessibilidade a instituições financiadas com fundos públicos para todos os contribuintes.<sup>39</sup> Posteriormente, tornou-se essencial para as instituições culturais refletirem sobre seus próprios mecanismos de exclusão e buscarem caminhos para romper com eles, implementando, por exemplo, serviços educativos. As correntes britânicas e norte-americanas orientadas a estéticas feministas, marxistas, *queer* e pós-coloniais (Kunstwissenschaft) e os estudos culturais foram e seguem sendo influentes para a construção de uma educação crítica em museus. Desde a década de 1970, os campos relacionados aos estudos culturais e à nova história da arte, e ultimamente a cultura visual e a análise cultural, investigam as dinâmicas de poder que estão em jogo na informação apresentada como canônica pelos museus, e a

36 Ver a iniciativa *Euromayday*, à qual Sandra Ortmann refere-se em seu artigo na publicação *documenta 12 Education II*, p. 248, nota de rodapé 18.

37 BORDIEU, Pierre. *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, 1979. Publicada em português como *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2011.

38 HOFFMAN, Hilmar. *Kultur für alle. Perspektiven und Modelle*. [Cultura para todos. Perspectivas e modelos]. Frankfurt am Main, 1979.

39 Ver, por exemplo, STÖGER, Gabriele. *Wer schon Platz genommen hat, muss nicht zum Hinsetzen aufgefordert werden* [Qualquer pessoa que tenha tido um assento não tem que ser convidada a sentar-se], em *Dürfen die das?*, op. cit., p. 184.

maneira como isto é comunicado. A ordenação das peças e objetos e, também, a configuração espacial das salas do museu e seus respectivos códigos de comportamento devem ser lidos como textos a serem analisados e desconstruídos, de acordo com a noção de discurso de Michel Foucault<sup>40</sup>. Suas economias, seus códigos de gênero e “etnicidade”, bem como as condições históricas e sociais de seu surgimento são analisados. De acordo com este ponto de vista, exposições e suas instituições geram – através de uma interação de seus antecedentes históricos, normas comportamentais e plataforma curatorial – ritos ou os chamados “rituais civilizatórios” que induzem os sujeitos a conformarem-se, bem como narrativas quase míticas que se mantêm fiéis a uma historiografia hegemônica, patriarcal e colonial.

Nos anos de 1980, estas leituras convergiram no campo da Nova Museologia<sup>41</sup> por sua intenção de incorporar as posições do sujeito e os discursos até então excluídos e produzir as chamadas “contranarrativas”,<sup>42</sup> transformando, assim, o museu num lugar de interação e intercâmbio. As exposições deixariam de se debruçar *sobre*, para serem concebidas *com* os produtores de cultura – a cultura é entendida, aqui, como um termo que abrange os objetos, imagens e atividades cotidianas. Logo, fica claro que a reivindicação articulada nos contextos norte-americano e europeu e a politização crítica da “cultura” nos estudos culturais derivam da luta de grupos feministas e imigrantes por direitos civis para acesso e visibilidade dentro do campo cultural. Ambos estavam inextricavelmente conectados à

40 Aqui, devem ser mencionados alguns estudos revolucionários: *The Birth of the Museum*, de Tony Bennett (op. cit.) e *Civilizing Rituals: Inside the Public Art Museum*, de Carol Duncan (London, New York, 1995) assim como uma mais recente publicação alemã: Roswitha Muttenthaler e Regina Wonisch, *Gesten des Zeigens. Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen* (Bielefeld, 2007). E mais: Mieke Bal, *Double Exposures, The Subject of Cultural Analysis* (London, New York, 1996); Sharon Macdonald e Gordon Fyfe, eds., *Theorizing Museums: Representing Identity and Diversity in a Changing World, The Sociological Review* (Oxford, Cambridge, 1996); Marcia Pointon, ed., *Art Apart: Art Institutions and Ideology Across England and North America* (Manchester, New York, 1994); Eilean Hooper-Greenhill, *Museums and the Shaping of Knowledge* (London, New York, 1992); Ivan Karp e Steven D. Lavine, eds., *Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Display* (Washington, D.C., 1991); Reesa Greenberg et al., eds., *Thinking about Exhibitions* (London, New York, 1996); Daniel J. Sherman e Irit Rogoff, eds., *Museum Culture. Histories. Discourses. Spectacles* (Minneapolis, 1994); Moira G. Simpson, *Making Representations. Museums in the Post-colonial Era* (London, New York, 1996). Para uma análise mais aprofundada das abordagens elucidadas acima, ver Griselda Pollock e Joyce Zemans, eds., *Museums after Modernism. Strategies of Engagement* (Malden, Ox – ford, Carlton, 2007).

41 VERGO, Peter. *The New Museology*. [A Nova Museologia]. London, 1989. No contexto alemão, ver HAUENSCHILD, Andrea. *Neue Museologie*. [Nova Museologia]. Bremen, 1988.

42 Henry Giroux et al. (Org.), *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Post-modern Spaces*. [Contra-narrativas: Estudos Culturais e Pedagogias Críticas em espaços pós-modernos]. London, New York, 1994.

educação de adultos e ao trabalho de educação informal. Como resultado, emergiu em algumas instituições, ou pelo menos entre alguns profissionais, uma abordagem ligada a uma pedagogia emancipadora que apresenta a educação em museus como uma leitura crítica das instituições.<sup>43</sup> A colaboração deliberada com grupos marginalizados (classificados como tal pelas instituições) foi pretendida com o intuito de fazer com que estas vozes passassem a ser ouvidas nos museus, e mais: idealmente, os museus deveriam transformar-se em protagonistas ativos de tais lutas políticas.

Ao mesmo tempo, debates envolvendo o conteúdo emancipador destas experiências foram lançados, simultaneamente. Em particular, uma perspectiva do feminismo negro identificou a dimensão paternalista do gesto de “dar a voz” associada a instituições “brancas” de classe-média. Este debate foi, também, retomado nos países de língua alemã no início dos anos de 1990.<sup>44</sup> Há três ideias gerais com relação a esta discussão, que contribuíram para a diferenciação de critérios usados para calcular uma prática crítica de educação em museus: a primeira é que componentes emancipatórios e paternalistas em arte e em projetos de educação em museus são negociados de acordo com a noção de participação; a segunda diz respeito às noções de política e esfera pública ali articuladas; e a terceira, à instrumentalização e/ou regulação do empoderamento dos públicos participantes.

Outra vertente relevante, embora distinta, em termos de teoria e prática, contribui com a noção de “educação em museus como prática artística” [Künstlerische Kunstvermittlung] e “educação em museus como desconstrução”.<sup>45</sup> Esta abordagem, que veio à tona no debate

43 Ver VINCENTELLI, Moira Vincentelli e GRIGG, Colin (Org.). *Gallery Education and the New Art History* [Educação em Museus e a Nova História da Arte]. Lewes, 1992.

44 Para uma boa visão do debate americano, embora não centrada no campo da educação em museus mas em pesquisa social qualitativa, ver JACKSON, Alecia Youngblood. *Rhizovocality* [Rhizovocalidade]. In: *Qualitative Studies in Education*, no. 16/5, September–October 2003. Contribuições alemãs a este tópico incluem: STURM, Eva. *Give a Voice. Partizipatorische künstlerisch-educative Projekte aus Nordamerika*. [Projetos artísticos e educativos participativos na América do Norte] In: *Seiteneingänge. Museumsidee & Ausstellungsweisen*, (Org.) Roswitha Muttenthaler, Herbert Posch, e Eva Sturm. Vienna, 2000; SALGADO, Rubia. *Antirassistische und feministische Kulturarbeit aus der Perspektive einer Migrantinnenorganisation*. [Trabalho cultural antirracista e feminista do ponto de vista de uma organização de imigrantes] In: *Creating the Change – Beiträge zu Theorie & Praxis von Frauenförder – und Gleichbehandlungsmaßnahmen im Kulturbereich*, based on a two-year study of IG Kultur Vorarlberg. Vienna, 2006; assim como a publicação organizada por Rollig e Sturm (Org.), *Dürfen die das?*, op. cit.

45 O referencial teórico mais influente para estas abordagens é de procedência pós-estruturalista: Gilles Deleuze e Felix Guattari, Jacques Derrida, e Jacques Lacan. O Kunstcoop© group representa uma tentativa de documentar a mediação e educação em museus como uma prática artística na Alemanha. Ver NGBK, ed., *Kunstcoop©*. Berlin, 2002. Ver também MASET, Pierangelo. *Ästhetische Bildung der Differenz* [Educação

acerca da educação da arte na Alemanha desde meados da década de 1990, busca orientar a educação em museus, metódica e estruturalmente, em direção ao seu objeto. Para a “educação em museus como extensão da arte”<sup>46</sup> é essencial evitar o fechamento teórico reconhecendo, ao invés disso, o caráter inconcluso dos processos de interpretação na discussão em arte e sobre obras de arte. Deste modo, falar sobre arte é compreendido como o manejo inevitável, produtivo e forçosamente inconcluso de uma falta, um desejo.<sup>47</sup> Fracassar, gaguejar e ter “interrupções na fala” (*speech-gaps*)<sup>48</sup> na confrontação com os limites da linguagem e da compreensão, e a consequente desestabilização do sujeito, são considerados como constitutivos da aprendizagem e dos processos educativos.<sup>49</sup> Em conformidade a isto, há uma preferência por métodos com um caráter artístico performativo, que sinalizam para uma abertura em termos de semiose e induzem à auto-reflexão na situação pedagógica. Tais abordagens buscam possíveis interconexões com esferas supostamente fora das instituições, enfatizando, assim, momentos potencialmente sociais e disruptivos e desafiando a “normalidade” no coração da arte e da educação em museus.

Então, permitam-nos resumir alguns dos critérios para avaliar a educação crítica em museus, cujas abordagens foram desenvolvidas nos últimos trinta anos em campos tão diversos como a pedagogia crítica, a teoria construtivista de aprendizagem, a psicanálise, teoria da performatividade, desconstrução, pós-estruturalismo, estudos culturais, e teorias e práticas pós-colonial, feminista e *queer*.

Uma educação crítica em museus reúne, em particular, elementos dos discursos desconstrutivo e transformador; transmite o conhecimento tal como está representado nas exposições e instituições e examina as funções por eles estabelecidas enquanto torna visível sua própria interpretação e posição. Deste modo, dá especial importância ao provimento de ferramentas conceituais necessárias para apropriar-se do conhecimento e adota uma postura “reflexiva” com relação à situação educativa, ao invés de contar com “aptidões individuais” e o esforço para a “auto-realização” (satisfação) por parte dos públicos. Enquanto busca ampliar seus públicos, não transmite a ilusão de que a aprendizagem no espaço expositivo está apenas conec-

- estética da diferença]. Stuttgart, 1995; PAZZINI, Karl-Josef. Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte. [A arte não existe, exceto se aplicada]. In: Bauhaus-Universität Weimar, Brigitte Wischnack, (Org.), *Tatort Kunsterziehung*. Thesis. Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar, vol. 2, 46 (2000), pp. 8–17.
- 46 STURM, Eva. *Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung ‘Von Kunst aus’*. In: Karl-Josef Pazzini et al. (Org.), *Kunstpädagogische Positionen 7*. Hamburg, 2005.
- 47 STURM, Eva. *Im Engpass der Worte*, op. cit.
- 48 Ibid.
- 49 Karl-Josef Pazzini, *Kunst und Bildung. Lösungen für Ich-starke Persönlichkeiten* [Arte e educação. Soluções para personalidades fortes]. In: *Bilden mit Kunst*, ed. Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen. Bielefeld, 2004, pp. 31–48.

tada ao jogo e à recreação.<sup>50</sup> Faz questão de incorporar os conhecimentos específicos daqueles que participam da prática de mediação e educação em museus, assim como dos visitantes e das educadoras e educadores. Reconhece o caráter construtivista dos processos de aprendizagem, assim como o potencial enriquecedor das lacunas encontradas na linguagem e na compreensão.<sup>51</sup>

O fato de o conhecimento de visitantes e mediadores/educadores ser considerado de forma equânime situa esta prática para além da mera prestação de serviço: a mediação e a educação crítica em museus opta pela controvérsia. Sua postura anti-racista e anti-sexista substituem uma pretensa objetividade e diplomacia. Em termos teóricos e metodológicos, isto funciona nos moldes de uma crítica da dominação. Atribui-se a tarefa de não deixar nenhum assunto sem ser tratado, incluindo a produção, no contexto da instituição, de categorias de gênero, etnicidade ou classe, assim como a avaliação estrutural, material e simbólica da educação em museus. Analisa as funções da fala (autorizadas e não-autorizadas) e o uso de diferentes registros linguísticos no espaço de exposição.<sup>52</sup> Conjuntamente àqueles que participam da mediação e do trabalho educativo, esta posição crítica tenta gerar contranarrativas e, deste modo, afetar (*disrupt*) as narrativas dominantes da instituição.<sup>53</sup> Mas evita transformar estas

- 50 A infantilização da mediação e da educação em museus é um fenômeno recorrente, principalmente na prática fundada pelos discursos reprodutivos. Em especial, este caráter infantilizador está diretamente relacionado à prática feminizada, desvalorizada no campo de trabalho e que deve ser lida, neste contexto, como um sintoma para o fato de que os protagonistas não se levam a sério, considerando o papel atribuído a eles pela instituição. Alegria e ludicidade, atuadas ou assumidas, são características desta tendência, que alimentam o ciclo vicioso que leva a um maior descrédito por parte da instituição. Ver PAZZINI, Karl-Josef. *Die Toten bilden. Museum & Psychoanalyse II*. [Formar os mortos. Museu & Psicanálise II]. Vienna, 2003. Conforme sugere Nora Sternfeld, esta infantilização deve ser lida como a continuação dos objetivos educacionais paternalistas classe-média da educação em museus. Ver STERNFELD, Nora. *Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung*. [A prestidigitação táxi: a mediação entre a auto-regulação e o auto-empoderamento]. In: *Wer spricht?*, op. cit., pp. 15–33.
- 51 FELMAN, Shoshana. *Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable*. [Psicanálise e Educação: ensino terminável e interminável] In: *Yale French Studies, The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre*, no. 63 (1982), pp. 21– 44; OELKERS, Jürgen. *Provokation als Bildungsprinzip*. [Provocação como princípio educativo]. In: *Bilden mit Kunst*, op. cit., pp. 105ff.
- 52 Ver a descrição do curso “Wer spricht? Kunstvermittlung als emanzipatorische und feministische Praxis” [Quem fala? Mediação e educação em museus como uma prática emancipatória e feminista] ministrado por Nora Sternfeld em 2004, em conjunto aos estudos de gênero da Akademie der bildenden Künste, Vienna (Institut für das künstlerische Lehramt). Disponível em: [http://www.schnitt.org/artikel.php?Art\\_ID=66](http://www.schnitt.org/artikel.php?Art_ID=66) Acesso em 9/11/2008.
- 53 Machart desenvolve a noção de educação em museus como interrupção e

contranarrativas em novas narrativas dominantes abastecidas por políticas de identidade.<sup>54</sup>

Os grupos destinatários não são considerados como subordinados às normativas institucionais, pelo contrário, o foco é direcionado às suas possibilidades de agenciamento político e intercâmbio de códigos no sentido de uma “prática da vida cotidiana”.<sup>55</sup> Também favorece uma leitura das normativas institucionais que, longe de ser concebida como estanque, deixa margem para trabalhar as lacunas, interstícios e contradições gerados pela configuração das salas e exposições dentro da instituição.<sup>56</sup>

Além disso, a mediação e educação crítica em museus aborda as maneiras como o mercado influencia a estrutura, a apresentação, a percepção e a recepção da arte e, assim, contraria a ilusão da classe-média de que a arte está descolada da economia, à qual está, na verdade, intimamente ligada. Considera o capital cultural e simbólico da arte e suas instituições como constituintes de processos de inclusão e exclusão no campo artístico. Ao mesmo tempo, reconhece e comunica o fato de que o capital simbólico dá origem a um desejo, e desenvolve maneiras estratégicas e sensíveis de apropriar-se deste capital. Busca transformar a instituição em um espaço no qual aqueles que não estão explicitamente no centro do mundo da arte possam produzir suas próprias articulações e representações. Neste sentido, conecta as instituições com o lado de fora, com os contextos locais e geopolíticos. Deste modo, a complexidade deste campo provém da arte, o tema central no qual está fundamentado parte de seu repertório metodológico.

### **Educação e mediação na documenta de Kassel: uma breve história**

A primeira documenta foi concebida como uma resposta direta às tentativas nacional-socialistas de extermínio assumidas sob o estigma de “Arte Degenerada”, apresentando uma exposição que reabilitaria práticas previamente desvalorizadas na consciência pública. Em razão de o conteúdo educativo ter sido concebido para estar situado nas obras de arte e na maneira como estas estavam expostas, deixando as obras deliberadamente sem explicação, tampouco com espaço para serem questionadas, a educação em museus tal qual é concebida na publicação *documenta 12 Education [I e II]* quase não

contra-canonização em *Die Institution spricht* [A instituição fala]; see Wer spricht?, op. cit., pp. 34–58.

54 Ver STURM, “Kunstvermittlung und Widerstand,” in *Auf dem Weg*, op. cit.; e STURM, “Give a Voice,” in *Seiteneingänge*, op. cit.

55 CERTEAU, Michel de (1980): *L’Invention du quotidien, les arts de faire*. Paris, 1990; publicado em português como *A invenção do cotidiano, artes de fazer*. Petrópolis: VOZES, 1998.

56 Ver, sobre este tópico, ROGOFF, Irit. *Looking Away – Participations in Visual Culture*. [Olhando para longe – Participação em Cultural Visual]. In: *Art after Criticism*, ed. Gavin Butt (Oxford, 2004) ou o projeto de pesquisa “Tate Encounters” realizado pela Tate Britain, disponível em <http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/majorprojects/tate-encounters/> Acesso em 11/11/2008.

teve papel na primeira documenta, sequer nas subsequentes.<sup>57</sup>

Bazon Brock entrevistou neste *status quo* com a concepção de “Besucherschule” [escola de visitantes], que ele implementou na documenta entre as edições 4 e 7.<sup>58</sup> Até hoje, seus esforços e as ações iniciadas por Joseph Beuys, por exemplo os *7000 Eichen* [7000 carvalhos] e o escritório da *Free International University* [Universidade Livre Internacional],<sup>59</sup> preponderam como referências dominantes para a educação em museus na Alemanha, embora, no que diz respeito a estas últimas ações, elas não estivessem diretamente envolvidas com a exposição. Considerando a feminização da educação em museus acima mencionada, não é de se estranhar que Brock e Beuys, como protagonistas do sexo masculino, tenham sido capazes de sustentar uma presença histórica, uma vez que, apesar de suas diferenças, eles são a personificação do artista mestre solitário. Na verdade, suas abordagens não estavam preocupadas nem com o desenvolvimento de um discurso autônomo, nem com melhoria a longo prazo das condições estruturais da educação em museus.

Em 1987, quando Brock já não trabalhava mais para a documenta 8, a Universidade de Kassel entrou em cena para desenvolver o programa de mediação e educação como um serviço de visitas guiadas<sup>60</sup>, centrada na transmissão de conhecimento sobre as obras de arte – seguindo as linhas de um discurso afirmativo – e direcionada a um público já existente. Esta concepção de educação em museus foi levada a cabo na documenta 9 também. Sendo assim, a formação dos mediadores e educadores de sala, ocorreu no contexto de seminários acadêmicos principalmente destinados à aquisição de conhecimento acerca dos trabalhos de arte. Na documenta 10, o serviço de visitas guiadas foi terceirizado e, então, convertido em atividade lucrativa cujo perfil com extenso programa orientado ao serviço combinava, acima de tudo, elementos afirmativos e reprodutivos.<sup>61</sup> Em concor-

57 Andrea Hubin oferece uma análise detalhada da (ausente) educação em museus na primeira documenta; ver, nesta publicação (*documenta 12 Education II*), p. 291ff.

58 A publicação *Besucherschule zur documenta 7. Die Hässlichkeit des Schönen* [Os visitantes escolares da documenta 7 – A feiura da beleza], de Bazon Brock, ainda pode ser adquirida por preços razoáveis em sebos e livrarias online de livros raros.

59 Ambos na documenta 7, em 1982.

60 Até este momento, não há análise crítica ou mesmo descritiva das atividades educativas realizadas no contexto da documenta em suas diferentes edições, em contraste com a enorme quantidade de publicações que rendem elogios à história das exposições. Dr. Michael Grauer foi diretor de educação na documenta 8, e Dr. Klaus Baum na documenta 9. Material complementar foi produzido com o intuito de oferecer recursos aos professores. Eu gostaria de agradecer aos meus colegas Michael Grauer e Christiane Preißler pelas informações por eles fornecidas acerca da educação nas documentas 8 e 9.

61 Isto compreendia desde visitas guiadas e conferências introdutórias a programas para crianças oferecidos pelo programa de educação em museus da cidade de Kassel, e programas VIP. Matthias Arndt da galeria Arndt&Partner, de Berlim, esteve na coordenação do serviço de visitas

dância com o conceito curatorial proposto por Catherine David, diretora artística da décima edição da documenta, a formação de mediadores incluiu uma introdução a posturas e procedimentos artísticos e uma discussão acerca das referências teóricas que envolveram o conceito daquela exposição.

Na documenta 11, a educação em museus reivindicou a si mesma como uma “interrupção” e uma “contra-canonização”.<sup>62</sup> No entanto, esta reivindicação não incorporou um engajamento crítico com relação à exposição. Na verdade, o diretor de educação da documenta 11 definiu a exposição como uma completa interrupção e um paradigma para o campo artístico. Assim, a educação não teria que adotar uma postura desconstrutiva, mas, sim, afirmativa com relação à exposição.<sup>63</sup> O serviço de visitas guiadas, identificado como o “pro-

guiadas na documenta 10. Para uma análise deste serviço na documenta 10, ver MÖRSCH, Carmen. 100 Tage sprechen. Als Künstlerin auf der documenta X [100 falas diárias – como um artista na documenta X], disponível em <http://www.kunstkooperationen.de/pdf/100TageSprechen.pdf>. Foi publicado material educativo sobre a documenta 10, no entanto, ele foi concebido como um projeto de professores de arte-educação não afiliados com a documenta como instituição. Ver BALKENHOL, Bernhard; GEORGSDORF, Heiner (Org.). x-mal documenta X. Über Kunst und Künstler der Gegenwart. Ein NachLesebuch zur 10 Documenta [x-vezes documenta 10. Sobre a arte e os artistas do nosso tempo. Uma antologia da documenta 10], Kunsthochschule der Universität Gesamthochschule Kassel. Kassel, 1998. Outro volume foi publicado na documenta 11, respectivamente.

62 Ver, sobre este tema, o relato do diretor de educação da documenta 11, Oliver Marchart, *Die Institution spricht*, in *Wer spricht?*, op. cit., pp. 34–58.

63 Ibid, pp. 53ff. Oliver Marchart faz uso recorrente deste argumento em outras publicações. Ver MARCHART, Oliver. Die Politik, die Theorie und der Westen. *Die Documenta 11 im Biennalekontext und ihre Vermittlungsstrategie* [Política, Teoria e o Ocidente. A documenta 11 no contexto das bienais e das estratégias de mediação]. In: Claus Volkenandt, ed., *Kunstgeschichte und Weltgegenwartskunst. Konzepte – Methoden – Perspektiven*. Berlin, 2004, pp. 113ff; idem, *Hegemonie im Kunstfeld. Die documenta-Ausstellungen dX, D11, d12 und die Politik der Biennalisierung* [Hegemonia no campo da arte: as exposições dX, D11, D12 e as políticas de bienalização]. Berlin, 2008. O que parece intrigante, se quisermos seguir o entendimento de Marchart de mediação e educação em museus como interrupção [disrupção], é a forma inequívoca com que esta função é desnecessária no caso da documenta 11, deixando a dimensão hegemônica desta exposição incontestável e pré-estabelecendo, assim, o imperativo de transmiti-la de forma crítica. Além disso, o estado estruturalmente desvalorizado da educação em museus dentro da hierarquia do campo da arte não foi analisado e os “projetos educativos” não puderam mudar em nada este aspecto, apesar de, e devido a, equipe internacional escolhida a dedo. As condições de trabalho proto-capitalistas dos “guias”, seu impedimento de participar nos processos de tomada de decisões, seu status com relação ao restante da equipe da documenta 11, ou, basicamente, seu acesso limitado à exposição antes de sua abertura são um exemplo disso. No entanto, as premissas elaboradas pelo diretor de educação da documenta 11 não descartavam o uso de componentes desconstrutivos nas visitas “guiadas” de cada mediador. Pelo menos um exemplo destas intervenções foi

grama educativo” da mostra, foi acompanhado por um “projeto educativo” complementar, concebido como um elemento transformador que buscou expandir as funções da instituição. Este projeto foi iniciado previamente e envolveu a seleção de bolsistas internacionais que acompanhariam o trabalho educativo desenvolvido na documenta concebendo suas atividades e, em alguns casos, desenvolvendo projetos por iniciativa própria.<sup>64</sup> Mais uma vez, a formação de mediadores, em concordância com a abordagem curatorial da documenta 10 foi, seguindo as linhas de uma espécie de crítica institucional canônica, engajando-se não apenas na discussão das obras, mas também na introdução, junto ao grupo de mediadoras e mediadores, de conceitos teóricos<sup>65</sup> relevantes para um entendimento da exposição e suas “plataformas”<sup>66</sup> prévias.

### Educação e mediação na documenta 12: estrutura e formatos

Comparada às exposições anteriores, a educação na documenta 12 teve um ponto de partida mais forte, pois foi considerada, em analogia à sua criação, como um dos componentes básicos daquela edição da exposição. O terceiro fio condutor da mostra – a pergunta curiosamente banal mas historicamente cheia de sentido “O que deve ser feito?”, bem como o postulado “Hoje, a educação estética parece oferecer um terceiro caminho entre a cruz (isto é, o didatismo e a academia) e a espada (o fetichismo mercantil),<sup>67</sup> concebido por Roger M. Buerger e Ruth Noack, respectivamente diretor artístico e curadora da Documenta 12, – levantou a questão da função educativa da arte dentro do debate curatorial.<sup>68</sup> Pela primeira vez na história da documenta, uma conferência de imprensa foi exclusivamente dedicada

documentado. Ver STURM, Eva. *Kunstvermittlung und Widerstand*. In: *Auf dem Weg*, op. cit., pp. 44f.

- 64 Infelizmente, não há documentação do “projeto educativo”. Não houve um relato público de seu desenvolvimento ou de possíveis fricções geradas pela constelação hierárquica do “projeto educativo” e do “programa de educação”. Na verdade, pelo fato de esta iniciativa não ter ido além de si mesma, ela não foi capaz de contribuir para uma expansão do campo da prática, e esta certamente não parece ter sido a sua intenção.
- 65 O conceito para a formação de mediadoras e mediadores na documenta 11 é descrito em detalhes por Karin Rebbert, directora de educação na documenta 11. Ver REBBERT, Karin. *Documenta 11 Education*. In: *Kunstvermittlung zwischen partizipatorischen Kunstprojekten und interaktiven Kunstaktionen, Arbeits – gemeinschaft der Deutschen Kunstvereine*, ed. Hannover, 2002, pp. 87–93.
- 66 Sobre a noção da documenta 11 como plataformas, ver [http://www.documenta12.de/archiv/d11/documenta\\_pink.html](http://www.documenta12.de/archiv/d11/documenta_pink.html) Acesso em 02/11/2008.
- 67 Ver <http://www.documenta12.de/leitmotive.html?&L=1> Acesso em 03/12/2008. Sobre as implicações do terceiro *leitmotif* para o enfoque da educação na documenta 12, ver o artigo de Ulrich Schötter presente na publicação *documenta 12 Education I*, p. 84.
- 68 Sobre a perspectiva curatorial do trabalho educativo na documenta 12, ver o artigo de Ruth Noack presente na publicação *documenta 12 Education II*, p. 311ff.

a discutir sobre mediação e educação em museus.<sup>69</sup> E foi, também, a primeira vez que a educação e a mediação foram tema de pesquisa<sup>70</sup> levada a cabo paralelamente a sua prática. Eu fui convidada a dirigir e desenvolver conceitualmente a pesquisa<sup>71</sup>. Então, foi criado um escritório para a educação. Ulrich Schötter assumiu a função de diretor de educação em tempo integral, e em razão dos limitados recursos financeiros disponíveis, apenas outros poucos membros da equipe foram contratados. Assim, o processo de revisão da mediação e da educação na documenta 12 provocou alguns efeitos em sua estrutura<sup>72</sup> – além do reconhecimento da necessidade de ter profissionais experientes em educação para trabalharem na mediação, tanto em termos organizacionais como conceituais.

Levando em conta alguns questionamentos assumidos em sua prática curatorial anterior à documenta,<sup>73</sup> o diretor artístico e a cura-

- 69 Levada a cabo em 21 de novembro de 2006, na Neue Nationalgalerie em Berlim. Isto não mudou quase em nada o fato de que o trabalho educativo recebe pouca atenção da imprensa. Em sua dissertação, Florina Limberg faz uma análise da cobertura de imprensa sobre a educação na documenta 12: Was tun? Neue Impulse für die Kunstvermittlung durch die documenta 12. Eine diskursanalytische Untersuchung der Medienberichterstattung [O que fazer? Novo impulso para a arte-educação na documenta 12. Um estudo analítico do discurso da cobertura dos meios de comunicação]. Hildesheim University, 2008. (Sua dissertação pode ser consultada e emprestada na biblioteca universitária da Hildesheim University e no arquivo da documenta em Kassel).
- 70 Estudantes da faculdade de ciências administrativas, da Kassel University, sob a coordenação do professor Hellstern, realizaram pesquisa com os visitantes da documenta, entre as edições 9 e 12. Baseadas nestas perguntas, inúmeras dissertações examinaram a exposição a partir da perspectiva das ciências administrativas. Para uma visão geral, acessar <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-%202008111725121/3/HellsternDocumentaAbstracts.pdf> Acesso em 03/12/2008.
- 71 Assim, a escolha recaiu sobre um profissional que pesquisa a educação em museus que está claramente posicionado como um ator dentro do campo que se propõe examinar e que, por conseguinte, está distante de poder assegurar qualquer tipo de objetividade.
- 72 O departamento de educação e mediação era demasiado pequeno para dar conta de suas demandas. Este desequilíbrio foi, parcialmente, amenizado pelo envolvimento, apoio e colaboração de Catrin Seefranz, encarregada da comunicação, que, garantiu à educação um lugar de destaque no website da documenta 12. Isto é bastante notável, pois atritos, especialmente com o departamento de imprensa, não são incomuns no âmbito do sistema institucional, em particular quando a educação/mediação assume uma postura crítica. Portanto, eu gostaria de fazer novamente um especial agradecimento a Catrin Seefranz por sua solidariedade com a educação e a mediação.
- 73 Aqui, eu me refiro ao projeto anterior de Roger M. Buergel e Noack chamado *The Government* [O Governo], o qual eles iniciaram na Kunstraum Lüneburg em 2003. Este projeto foi extensivamente documentado e está disponível em <http://dieregierung.uni-lueneburg.de/e/home.php> Acesso em 04/12/2008. Sonja Parzefall também desenvolveu o conceito para o projeto que eu mencionarei a seguir, *Die Welt bewohnen* [Habitar o Mundo: estudantes orientam adultos através da documenta 12], no contexto de *The Government*.

dora tentaram enfatizar o caráter transformador que a educação na documenta 12 poderia ter com relação à instituição. O Conselho Assessor da documenta 12 foi produto de suas iniciativas neste sentido.<sup>74</sup> O Conselho reuniu cerca de quarenta profissionais de Kassel atuantes em diferentes campos e disciplinas, que começaram suas atividades antes da inauguração da exposição, tendo como base os três fios condutores propostos na documenta 12, dos quais se valeram para desenvolver seus próprios projetos, realizados posteriormente, em paralelo à exposição, em diferentes lugares ao redor de Kassel. Além disso, o diretor artístico comissionou Sonja Parzefall para desenvolver e dirigir um projeto que envolveu grupos de escolares como mediadores na documenta 12. Em *Inhabiting the World* [Habitando o Mundo], cinquenta e quatro crianças de escolas de Kassel e arredores desenvolveram seus próprios modos de acessar a exposição, estabelecendo, no contexto das mediações, conversas e debates com os visitantes adultos. Um terceiro elemento transformador provocado pelo diretor artístico foi a documenta 12 – Halle, um espaço de exposição com entrada gratuita. Diariamente, este espaço abrigou uma série de atividades – de palestras, mesas redondas, oficinas, eventos e debates temáticos, sessões de filme, sessões de perguntas abertas à apresentações de projetos organizadas pelo Conselho Assessor, equipe de educação e *documenta 12 magazines*<sup>75</sup>. Documenta 12 – Halle também se transformou em um espaço para encontros informais, para realizar debates, ou simplesmente descansar.<sup>76</sup> Além dos formatos mencionados, propostos por Buerger e Noak, que prontamente desenvolveram uma dinâmica própria, estruturar o programa educativo também esteve a cargo do diretor de educação, da coordenadora de pesquisa e, finalmente, dos próprios mediadoras e mediadores. Mas sua margem de criação era limitada. A principal restrição era a falta de financiamento para a educação, para contratações além do administrativo e sua infraestrutura – apenas o diretor de educação, o pessoal do escritório e a chefe de pesquisa eram empregados; mediadoras e mediadores eram pagos por hora e trabalhavam como autônomos (*freelancers*). Nas documentas anteriores, a educação

Para mais informações sobre Habitar o Mundo, ver também o volume 1 desta publicação (*documenta 12 Education I*), p. 55ff.

- 74 Os seguintes projetos – Conselho Assessor da documenta 12; Habitar o Mundo e *aushecken* [incubando ideias – um espaço para crianças e jovens na documenta 12] não foram tema de pesquisa. Eles estão extensivamente documentados no volume 1 da publicação *documenta 12 – education*, e são citados em artigos de Sara Hossein, Kathrin Nölle, Simone Wiegand, e Henrike Plegge/Stephan Fürstenberg. Portanto, eu não irei descrevê-los ou analisá-los detalhadamente aqui. Eventualmente, a análise das atividades do Conselho Consultivo levaram a criação de pautas para pensar a conexão entre a educação política e a educação cultural, encomendadas pelo Centro Federal para a Educação Cívica e Política [Bundeszentrale für politische Bildung] em colaboração com Wanda Wieczorek, Ayşe Güleç e Carmen Mörsch.
- 75 Sobre as revistas da documenta, ver [www.documenta12.de](http://www.documenta12.de) Acesso em 03/12/2008.
- 76 Wanda Wieczorek faz uma observação crítica às atividades da documenta 12-Halle. Ver *documenta 12 Education I*, p. 187ff.

não havia sido um elemento que gerasse despesa, mas uma fonte de receita, e a gestão do evento pensou que continuaria sendo assim na documenta 12.<sup>77</sup> Tornou-se, então, um fato consumado que, desta vez, a mediação, tão facilmente “vendável” como uma visita guiada (para a qual existe grande demanda), se mantivesse inevitavelmente como um elemento central. Como nas edições anteriores, as visitas guiadas não apenas cobriram seus próprios gastos, como foram também atividades geradoras de receita. Por conseguinte, todos os demais campos de ação do programa de educação tiveram que ser financiados através de fundos adicionais especificamente destinados para tal fim.<sup>78</sup> Um destes campos foi o extenso programa *aushecken* [Incubando Ideias]<sup>79</sup>, destinado a crianças e adolescentes em geral, de Kassel e de fora, e também aos públicos visitantes da documenta 12.

*Incubando Ideias* foi realizado ao longo dos 100 dias de exposição no Aue-Pavillion, o maior espaço, dentro da documenta, destinado às exposições temporárias. Alguns mediadoras e mediadores trabalharam na interface entre o Conselho Assessor e a exposição. Através de sua participação em diversos projetos, eventos informativos e mediações, em coordenação com os membros do Conselho Assessor e também com os usuários/participantes das atividades por eles propostas, os mediadoras e mediadores reinseriram tais atividades no contexto da exposição. Além das visitas guiadas, trinta e cinco mediadoras e mediadores realizaram projetos em colaboração com diferentes esferas públicas e grupos de interesse, que, originalmente, não fariam parte da exposição, mas que o grupo certamente considerou interessante pelas perspectivas específicas que manifestaram.<sup>80</sup>

Ulrich Schötter e eu concebemos o programa educativo da documenta 12 como um programa auto-reflexivo, uma prática crítica da exposição e da instituição. Fomos levados pelo desejo de contribuir para a formação, profissionalização e teorização da educação em

77 Vamos comparar os números: muitas instituições inglesas reservam 10% de seu orçamento total para a educação. No caso da documenta 12, isto implicaria que, de um orçamento total de 19 milhões de euros 1,9 milhões corresponderiam à educação. Uma das nossas propostas foi investir parte do orçamento destinado à exposição na educação e na mediação, a qual logo seria devolvida considerando o aumento do valor no ingresso em um “euro-educativo” o que, no caso da documenta 12, significaria 754,301 euros (mas seria definitivamente a variável com mais risco). O diretor artístico fez particular referência às restrições estruturais, como as estruturas de tomada de decisões dentro da direção da documenta, assim como um argumento contra a realização desta proposta

78 Os fundos foram providos pelo Ministério Federal para a Pesquisa e a Educação, pelo Centro Federal para a Educação Cívica e Política, Funding was provided by the Federal Ministry for Research and Education, the Federal Center for Political/Civic Education, pela Heinrich Böll Foundation e pelo Fonds Soziokultur.

79 Claudia Hummel analisa o projeto Incubando ideias na publicação *documenta 12 Education I*, p. 147ff.

80 Todos os projetos, assim como o trabalho desenvolvido entre o Conselho Assessor e o grupo de mediadoras e mediadores está extensivamente documentado.

museus de maneira desconstrutiva e transformadora. Esperávamos estabelecer um precedente de modo que as exposições seguintes da documenta, pós 2007, se tornassem campos experimentais. Assim, no futuro, seria inconcebível pensar a documenta sem considerar o âmbito da educação. E, por isso, seria realizada olhando para as especificidades, a complexidade, a autonomia relativa<sup>81</sup> e a interação com o contexto local com o mesmo nível de atenção que dirige à exposição. Mediadoras e mediadores foram selecionados de acordo com estes objetivos. Um importante critério foi a abertura ao questionamento e um interesse em expandir a prática. Estávamos também interessados em pessoas que entendiam a mediação e a educação em museus como uma intervenção independente, mais do que um serviço prestado. Igualmente, o interesse em experimentação metodológica, assim como a experiência prévia no trabalho de mediação, eram considerados uma vantagem. No final, selecionamos setenta pessoas entre tantos candidatos qualificados, tentando gerar diversidade com relação à experiência profissional, conhecimento de línguas, origens culturais, gênero e idade. Com esta postura pluralista, representada pela variedade de discursos – oriundos de diferentes disciplinas – e posicionamentos, esperávamos negociar coletivamente a questão do lugar da voz/fala autorizada.<sup>82</sup>

A formação das mediadoras e mediadores começou em janeiro de 2007 e foi dividida em três módulos de vários dias, seguidos por uma fase intensiva.<sup>83</sup> A formação examinou posturas artísticas na documenta 12 e seus três fios condutores, com especial ênfase à discussão de posicionamentos, questões e métodos da educação em museus.<sup>84</sup>

Partindo dos conhecimentos (*insights*) adquiridos durante a formação, mediadoras e mediadores desenvolveram suas próprias abordagens, tanto individualmente como em grupos, para contar e

81 Sobre a noção de autonomia na mediação, ver texto de Ulrich Schötter, *documenta 12 Education I*, p 89.

82 Este pluralismo já havia sido uma característica da equipe de educação na documenta 11. Ver REBBERT, *Documenta 11 Education*. In: *Kunstvermittlung zwischen partizipatorischen Kunstprojekten und interaktiven Kunstaktionen*, op. cit.

83 A fase intensiva aconteceu durante as quatro semanas que antecederam a abertura da exposição. Uma coleção de páginas web armazenados em uma wiki serviu como meio principal para o desenvolvimento de questões e discussões.

84 Conforme argumentado por alguns mediadoras e mediadores durante as plenárias de conclusão, foi dado menos espaço a considerações metodológicas que à conceitualização de atividades. Especialistas em formação prática e teórica em mediação e educação em museus foram convidados a participar com palestras e oficinas, incluindo neste grupo pesquisadores como Pierangelo Maset, Karin Schneider, Nora Sternfeld, e Eva Sturm. Outras contribuições incluindo a extensa discussão proposta por Silke Wenk sobre o segundo leitmotif “What is bare life?”, assim como as ideias sobre experiência estética apresentadas por Juliane Rebentisch, que moldaram decisivamente a concepção dos curadores sobre esta. Ver REBENTISCH, Juliane. *Ästhetik der Installation* [Estética da Instalação]. Frankfurt am Main, 2003.

“mediar” a exposição.<sup>85</sup> Em vista da abordagem “reflexiva” da educação na documenta 12 e o contexto dos três fios condutores, esta parecia ser uma abordagem muito mais coerente do que nominar um conjunto de ideias e metodologias como “Programa Educativo da documenta 12”. Fundamentada precisamente sobre esta abordagem reflexiva, tornou-se essencial para mediadoras e mediadores tornar transparentes suas próprias abordagens e entendimentos de educação e mediação para os públicos, reconhecendo-lhe, deste modo, como sujeitos das “mediações”. Particularmente, deu-se preferência a iniciar debates ao invés de transmitir conhecimento autorizado na forma de monólogo.

### Educação na documenta 12: conflitos

Estas decisões foram fundamentais e geraram tensões e contradições que determinariam o trabalho educativo durante a documenta 12, às quais se referem alguns artigos presentes na publicação *documenta 12 Education II*. O conflito mais evidente se originou no choque de expectativas – entre os mediadoras e mediadores que queriam fazer uma mediação crítica, e o público que tinha pago pela “visita guiada”, principalmente, sob a suposição de que iria obter orientação especializada: um serviço que forneceria tanta informação quanto fosse viável no menor espaço de tempo possível, conduzido por um mediador ou mediadora o mais irrepreensível, agradável e atraente possível. Deste modo, o conflito entre a “prática crítica” e o “serviço prestado” teve que ser constantemente renegociado – isto é, sempre e quando o nível de energia e as condições físicas das mediadoras e dos mediadores suportou.<sup>86</sup>

Além disso, o pluralismo presente na equipe foi também uma fonte de tensões. Os profissionais oriundos de disciplinas supostamente estranhas à arte experimentaram a necessidade de serem legitimados tanto dentro do grupo como durante as mediações. Aqueles cuja aparência física não correspondia às expectativas tradicionais do meio (*mainstream*) eram confrontados diariamente com comentários humilhantes, enquanto aqueles que tinham o alemão como segunda ou terceira língua tiveram que lidar com um racismo cotidiano. E, finalmente, a equipe de educação como um todo, dependendo de sua bagagem cultural, educação, atitude e planos futuros, criou e assumiu distintas posições e teve diferentes focos com relação ao seu trabalho na documenta 12. Aqui, encontramos uma gama de proposições e modos de agir: desde a satisfação causada pela transmissão de conhecimento autorizado sobre a exposição, da forma mais corriqueira possível, a um grupo supostamente difícil a ações propostas por me-

85 É preciso agradecer ao curadores da documenta 12, que permitiram que mediadoras e mediadoras tivessem acesso quase ilimitado à exposição durante a sua montagem – um novo desenvolvimento que enfatiza a valorização conferida à educação.

86 Este conflito subjacente é analisado em inúmeros ensaios presentes na publicação *documenta 12 – education II* e, como consequência, determinou o título geral da publicação.

diadoras e mediadores em colaboração com grupos estranhos (para a documenta), criadas como intervenções performáticas, como também à defesa de posturas políticas frente aos grupos de colecionadores mais reacionários e agressivos. As mediadoras e mediadores deveriam detectar o material, as vantagens e desvantagens simbólicas e sociais destas abordagens nos variados contextos do departamento de educação, do programa para visitantes, das mediações, da administração e da direção artística da documenta, mas, acima de tudo, entre seus próprios colegas.

Devido aos diferentes entendimentos sobre mediação e educação em museus dentro da equipe, não foi possível, apesar das tentativas persistentes, chegar a uma base programática comum durante o período de formação. Nenhum “manifesto” foi escrito, pois para muitos membros do grupo isto condicionaria e muito a sua prática. Por outra parte, esta postura poderia ser vista como um sintoma das crescentes tendências neoliberais de individualização que enfraquecem a capacidade analítica de mediadoras e mediadores, e que impedem, conseqüentemente, a articulação de grupos auto-organizados.<sup>87</sup> O que teria sido uma alternativa? Pré-selecionar pessoas de acordo com suas atitudes e, então, selecionar aqueles que compartilhavam o mesmo ponto de vista do diretor de educação e a coordenadora de pesquisa? Dado que Ulrich Schötter e eu somos céticos com relação à consonância ideológica e não assumimos que haja uma única abordagem universalmente válida para uma exposição ou sua crítica, demos preferência e lugar à negociação de diversas perspectivas no que diz respeito ao contexto educativo da documenta 12. Na verdade, eu observei que as tendências individualistas eram muito menos predominantes que a formação de subgrupos com distintas abordagens programáticas e suas próprias concepções, e que os membros se apoiariam uns aos outros em seus trabalhos, ao mesmo tempo em que estavam numa luta de poder sobre sua definição.<sup>88</sup> Além disso, a mídia havia espalhado, e isso certamente chegou aos círculos de especialistas, que a educação na documenta 12 iria ser “diferente”, “experimental” ou “performativa”. Portanto, mediadoras e mediadores eram confrontados, muitas vezes, com expectativas frustradas, como foi o caso de estudantes de pedagogia da arte que esperavam por um movimento muito mais experimental do que puderam perceber os participantes considerando o marco atual ou que as mediadoras e mediadores sentiram-se capazes de levar a cabo.<sup>89</sup> Mas

87 Ver GOLTZ, Sophie. *Neo-Kunstvermittlung. Zur Besucherschule der documenta 12* [Neo-arte-educação: para os visitantes escolares da documenta 12]. In: *Kulturrisse, IG Kultur Österreich*, 4 (2007), pp. 44f.

88 Durante as plenárias no período de formação, muitas vezes surgem conflitos sobre a questão “quem fala para quem e como”, e que parte do grupo iria tentar afirmar seu domínio sobre o resto com a pretensão de estar do lado certo e possuir o tipo certo de conhecimento e capacidade analítica. Ver as observações de Mörsch em *documenta 12 Education I*, p. 101ff.

89 A pesquisa paralela realizada na documenta 12 tinha quatro opções de avaliar a reação do público: foi criado um endereço de email, o qual mediadoras e mediadores passavam às pessoas que participavam das visitas; respostas públicas direcionadas aos departamentos de educação e mediação,

o cenário era ainda mais complexo. A articulação transformadora e desconstrutiva reivindicada na concepção da exposição, a introdução de novos formatos educativos e estrutura para a educação na documenta 12 tiveram que ser equacionadas, por parte de mediadoras e mediadores, com o discurso reprodutivo dos gestores e o discurso afirmativo dos curadores. A gestão corporativa da documenta manteve uma postura aberta à educação e estava, portanto, interessada em uma nova versão da mesma. Na verdade, é inegável sua abertura para uma educação mais crítica e experimental. No entanto, eles tinham uma reivindicação com relação à educação, de acordo com seu discurso, mormente reprodutivo: visto desta perspectiva, o interesse era satisfazer tantos visitantes quanto fosse possível dispondo do mínimo de investimento para isso, proporcionando-lhes o acesso à mais completa informação sobre patrimônio cultural apresentado naquela edição e nas edições futuras da documenta.

O diretor artístico e a curadora também apoiaram de maneira substancial e, assim como a gestão da documenta, estavam interessados nas quatro dimensões (ou discursos) da educação em museus. Ao mesmo tempo, eles alimentaram a expectativa – nada surpreendente – de que a sua concepção de experiência estética seria transmitida pelo programa educativo da documenta 12. Em particular, isto se refere aos efeitos de sua decisão de não fornecer informação escrita dentro da exposição.<sup>90</sup> Desta forma, os visitantes deveriam ser encorajados a confiar em sua própria percepção no processo de “leitura” das obras de arte. Alguns públicos viram essa condição como um gesto autoritário. O sentimento de que se estava frente a um enigma cultural, e que aqueles que possuíam a chave para desvendar seu mistério conscientemente restringiram acesso a ele, provocou raiva e reforçou a sensação de que se estava sendo instruído de uma maneira pouco informativa e pedante. Portanto, a situação exigia que mediadoras e mediadores se tornassem a única fonte autorizada de tão desejada informação,<sup>91</sup> o que tornou mais difícil ter tempo para analisar algumas obras em detalhe com os diferentes públicos e abordar noções de educação. Embora a proposta de uma educação crítica tenha proporcionado uma distância maior por parte das mediadoras e mediadores com relação aos aspectos conceituais da exposição, isso foi tomado algumas vezes pelos curadores, a despei-

imprensa, ou gerência, e então eram transmitidas à equipe responsável; rodadas de debate com grupo pequenos de convidados, formados em grande parte por profissionais de arte-educação, educação em museus e mediação, realizados após atividades específicas, e organizados pela coordenadora de pesquisa; e, finalmente, comentários feitos por mediadoras e mediadores.

- 90 Nenhuma outra informação contextual foi fornecida ao longo de toda a exposição. Tal informação teria permitido aos visitantes interessados compreenderem as escolhas e decisões curatoriais. Um possível caminho poderia ter sido a criação de uma sala de recursos [com informações e materiais] na documenta-Halle.
- 91 O fato de que Roger M. Buerger e Ruth Noack, eventualmente, atuaram como mediador e mediadora, ou ainda que tenham surgido textos adicionais (escritos pelos curadores) em alguns pontos da exposição, pouco pôde fazer para mudar isso.

to de sua abertura inquestionável, como uma afronta ao seu trabalho. Diante disso, eles se comprometeriam a fazer “intervenções de controle” nas atividades desenvolvidas pelo programa educativo, ou porque alguma informação lhes havia chegado através de outros canais ou porque, estando presentes, algo feito por um mediador ou uma mediadora lhes pareceu inapropriado.<sup>92</sup> A educação na documenta 12 estava na encruzilhada de quatro discursos da educação em museus e, por conta disso, se enredou entre desejos e conflitos de interesses. É, por esta razão, um interessante assunto de pesquisa. O corpo de investigação presente na publicação *documenta 12 Education II* mostra o que acontece em sua prática cotidiana, e mais, o que pode acontecer quando os quatro discursos – afirmativo, reprodutivo, desconstrutivo e transformador – atravessam, simultaneamente, uma mesma instituição.

### Mediação e educação na documenta 12: o projeto de pesquisa

Vinte e um educadores da documenta 12 se associaram ao projeto de pesquisa, o qual foi orientado à pesquisa-ação em equipe. Aqui, a pesquisa em equipe se realiza em cooperação com os atores que participam do projeto de investigação. As hipóteses de trabalho não são definidas unicamente pela coordenação de pesquisa nem encomendadas a um grupo de pesquisadores externos, mas trabalhadas e desenvolvidas por membros da própria equipe de investigação<sup>93</sup>. Cada um dos indivíduos envolvidos tem sua própria perspectiva e a traz para compor o processo de investigação<sup>94</sup>, rejeitando assim a ideia de produção de conhecimento objetivo. A meta é entrelaçar pesquisa e desenvolvimento – analisar e teorizar a prática visando levar o conhecimento gerado no processo a uma prática futura.

Durante a documenta 12, o grupo de pesquisa se encontrou por três a quatro horas por semana com a coordenadora de pesquisa e, quando necessário, também em encontros individuais adicionais. No período inicial da pesquisa, compartilharam reflexões sobre acontecimentos diários que se cristalizaram em questões sólidas de investigação relacionadas à mediação e à educação em museus. Aqui estão algumas áreas nas quais os educadores se focaram no contexto deste projeto:

- 92 Ainda que estas intervenções de controle fossem significativamente pequenas em comparação à experiência de mediadoras e mediadores em outras instituições, ninguém realmente sabia quando elas sucederiam, representando, assim, uma fonte de stress adicional durante todo o período da exposição. Um bom exemplo disso é discutido na documentação do projeto de Nanne Buurman, assim como no texto de Bernadett Settele.
- 93 Sobre a metodologia da equipe de pesquisa no campo da educação cultural, ver MÖRSCH, Carmen. *Regierungstechnik und Widerstandspraxis: Vielstimmigkeit und Teamorientierung im Forschungsprozess* [Tecnologia de governo e Prática de resistência: polifonia e equipe de orientação no processo de pesquisa] In: *Körper im Spiel: Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, ed. Ute Pinkert. Berlin et al., 2008.
- 94 Aqui, o enfoque da pesquisa corresponde a um entendimento construtivista de processos de aprendizagem.

Reflexões metodológicas, incluindo rotinas – como são construídas, o que nelas é valioso, o que contêm e como romper com elas; experimentando com elementos lúdicos ou linguagens poéticas na abordagem da arte.

Mediação e educação em museus e normalização, incluindo atribuições de etnicidade, origem e gênero ao grupo de mediadores; conceitos educativos na documenta 12 e estudos críticos da branquitude [*Critical Whiteness Studies*]; mediação e educação em museus antirracista; mediação e educação em museus e ativismo *queer*.

Intervenções performativas, incluindo transmitir a ideia de performance através do aspecto performativo da mediação; a implantação de vestuário e registros linguísticos, auto-reflexividade, e autenticidade ou a introdução de elementos de dança na mediação; o potencial para o conflito e a produtividade dos postulados curatoriais.

Em segundo lugar, foram discutidos e identificados os métodos pertinentes com os quais investigar e abordar os problemas acima mencionados relativos à prática diária da mediação e educação em museus. Na terceira parte do projeto, quando a pesquisa estava sendo efetivamente realizada, ela seria acompanhada por debate e reflexão dentro do grupo, resultando na sua eventual modificação, ou melhor, na incorporação de novos métodos e abordagens. Depois de encerrada a documenta 12, o processo de escrita e conceitualização/planejamento da publicação continuou. Os textos foram sujeitos a repetidos processos de edição realizados com o assessoramento da coordenadora e do grupo de pesquisa. Em 2008, foram convocadas mais duas reuniões de dois dias cada<sup>95</sup>, com o propósito de refletir, detalhar e definir todos os aspectos relevantes da presente publicação – a sequência de artigos, a estrutura do livro, título, seleção e posição das imagens, assim como os textos individuais que estavam sempre sendo reexaminados.

A decisão de participar no projeto de pesquisa significou uma pressão extra de trabalho e uma perda financeira para as mediadoras e mediadores, já que teriam que trocar até cinco horas de trabalho remunerado para realizar as atividades de pesquisa em caráter totalmente voluntário. Além dos conflitos acima descritos, isto implicava em expor-se a uma maior desestabilização, como também no envolvimento com uma abordagem auto-crítica estabelecida pelo grupo de pesquisa e empregando métodos experimentais em seu trabalho. E, por fim, isto não envolveu apenas reconhecer e analisar os supostos fracassos e dificuldade, mas também publicá-los.

Ao mesmo tempo, o projeto de pesquisa se mostrou produtivo para aqueles que nele se envolveram. De fato, era mais provável que o trabalho educativo incorporasse uma abordagem desconstrutiva no contexto desta pesquisa. Em muitos casos, as ferramentas conceituais utilizadas para examinar o tema de pesquisa foram logo adotadas como métodos das práticas de mediação e educação em museus. Ao

95 Os custos de viagem da equipe de pesquisa foram cobertos através de fundos disponíveis para o departamento de pesquisa; um dos encontros ocorreu em Viena, o outro em Berlim. Venho aqui agradecer mais uma vez a Nora Landkammer e Annette Schryen por cuidarem da produção e organização dos encontros nestas respectivas cidades.

mesmo tempo, o fórum de pesquisa realizado semanalmente gerou a oportunidade para a consulta e o apoio mútuo, assim como para a teorização coletiva e o desenvolvimento prático.<sup>96</sup> Isto foi particularmente valioso porque a diversidade de perspectivas individuais dentro do grupo de pesquisa transcendeu as fronteiras discursivas dentro da equipe, permitindo uma análise produtiva e menos temerosa das diversas estratégias de legitimação e as condições para um discurso soberano (ou menos soberano). Como resultado, foram realizados inúmeros encontros para que as pessoas que não haviam sido escutadas anteriormente agora colocassem em diálogo seus pontos de vista e suas perspectivas supostamente distintas sobre mediação e educação em museus.<sup>97</sup> Os efeitos provenientes destas interações reverberam em ensaios presentes na publicação *documenta 12 Education II*.<sup>98</sup>

Neste sentido, a pesquisa realizada na documenta 12 foi inscrita nos discursos desconstrutivo e transformador da educação em museus. Isto tornou possível à educação desenvolver-se como um espaço

- 96 Este foi um caminho aberto para todas as mediadoras e mediadores da documenta 12. Em complementação ao fórum de pesquisa, a coordenadora de pesquisa ofereceu um fórum semanal de projetos para aqueles que estavam engajados nas atividades já descritas, assim como um fórum aberto àqueles que estavam unicamente concentrados na realização das mediações no espaço expositivo. Além disso, mediadoras e mediadores refletiram em grupos sobre seu trabalho, o que acabou superando o próprio espaço-tempo da documenta 12.
- 97 O projeto de pesquisa, em que o coordenador de pesquisa adota o papel de moderador se mostra uma alternativa positiva e viável para as estruturas de auto-organização que Sophie Goltz solicita em tal contexto. Ver seu artigo *Neo-Kunstvermittlung* (in *Kulturrisse*, op. cit.). Infelizmente, grupos auto-organizados no campo da arte são muitas vezes constituídos como comunidades discursivas distintamente homogêneas. Em última instância, o posicionamento deliberadamente simplista contra a instituição, que provoca uma resposta radical e excludente previsível, não é senão uma estratégia para obter mais benefícios simbólicos a partir dele, muito mais do que uma posição institucional carente de sentido crítico pudesse conceder. Em outras palavras, eles não pretendem romper com as concepções e ideias de vanguarda no campo da arte, mas usá-las para servir a seus propósitos. E trabalham de maneira auto-referencial, na medida em que têm como alvo seu próprio campo. O projeto de pesquisa foi uma tentativa consciente de trabalhar contra estes tipos de dinâmica.
- 98 A leitura repetida das contribuições presentes nesta publicação (volume 2) me permitiu discernir entre os quatro discursos da educação em museus, uma hipótese que eu torno pública aqui pela primeira vez. Além disso, eu também fui capaz de lucrar com este projeto em termos metodológicos. Nunca antes eu realizei pesquisas em tais condições igualitárias e encontrei um desafio tão positivo. Quando as relações de poder se manifestam dentro de um grupo e pesquisa, estas foram descobertas, localizadas e debatidas com uma grande qualidade de detalhes. Foi, portanto, um empreendimento enriquecedor participar no debate intelectual com meus colegas, pelo o qual eu gostaria de estender minha sincera gratidão a toda a equipe.

de reflexão sobre processos educativos em instituições de arte para além dos limites das relações de poder. Isto sustentou a documenta como uma instituição com espaço adicional para trabalhar com a intensidade necessária – e possivelmente para transmitir impulsos significativos que estavam muito além de seu marco atual de ação.<sup>99</sup>

Os resultados do projeto de pesquisa documentados nesta publicação, como em qualquer construção, produzem uma ausência: neste caso, a dos públicos. Influenciados pelos estudos críticos de branquitude [*Critical Whiteness Studies*], que exigem que aqueles que estão em posição privilegiada revertam sobre si mesmos o olhar com que os outros são desejados e identificados<sup>100</sup>, a pesquisa realizada na documenta 12 focou nos educadores e instituições nas quais estes operam. Isto a diferencia da maioria das pesquisas sobre educação cultural, que se concentram principalmente em público e impacto de mídia.<sup>101</sup>

Parece-me imperativo que o olhar esteja focado sobre a instituição e suas práticas, pois a educação tanto não pode situar-se fora do sistema da arte como tampouco da instituição artística<sup>102</sup>. Se sua auto-compreensão é essencialmente desconstrutiva, isto funciona provavelmente a partir de uma distância crítica de si mesma. No caso de uma compreensão mais transformadora, ela tenta mudar a instituição artística transformando-a em um lugar – para citar um colega – “que tem lógica própria, diferente da de um hospital, de uma escola, ou de uma prisão”.<sup>103</sup>

De qualquer forma, seja qual for o discurso tido como mais importante, ele só pode formular-se em relação a outras instituições. É por isso que é necessário investigar as práticas e circunstâncias que de-

99 No entanto, é preciso ver se haverá um efeito real e concreto no caso da documenta. Se as exposições seguintes da documenta expandirem o trabalho educativo realizado até então, esta será uma responsabilidade de seus futuros diretores artísticos, desde que a direção da documenta não invista numa maior institucionalização da educação e da mediação com orçamentos correspondentes. De qualquer forma, o trabalho educativo realizado na Kunsthalle Fridericianum encontra-se estruturado de acordo com o discurso transformador.

100 Ver ARNDT, Susan. *'The Racial Turn.'* *Kolonialismus, Weiße Mythen und Critical Whiteness Studies* [A virada racial: colonialismo, mitos brancos e estudos críticos de branquitude]. In: *Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur*, (Org.) Marianne Bechhaus-Gerst, Sunna Gieseke, and Reinhard Klein – Arendt. Frankfurt am Main, 2005.

101 Como exemplo atual de uma publicação com ampla recepção, ver BAMFORD, Anne. *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education* [O fato surpresa: compêndio de pesquisa global sobre o impacto da arte na educação]. Münster, 2006, p. 99.

102 E isto não é uma verdade apenas para os mega-eventos hegemônicos como a documenta 12, mas também para os pequenos, como os espaços autônomos e auto-organizados e estúdios de artistas, que se referem à arte em todas as suas instâncias institucionalizadas.

103 De uma conferência de David Dibosa para o Mestrado em Exposição e Educação em Museus M.A. (Ausstellen und Vermitteln) na Zurich University of the Arts.

terminam esta relação – a fim de aprender sobre elas e poder moldar sua tomada de decisões no futuro.

A publicação do volume II do livro *documenta 12 Education* testemunha a esperança de que isto possa significar uma contribuição relevante para a teorização da mediação e da educação em museus e, assim, fornecer impulsos para o seu desenvolvimento. ▼