

REFLEXÕES SOBRE MEDIAÇÃO E ARTE CONTEMPORÂNEA

Fernanda Maziero Junqueira / Universidade Federal de Minas Gerais
Bernardo Jeferson de Oliveira / Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

Este trabalho pretende discutir a arte contemporânea como instrumento pedagógico, o papel de curador educativo desenvolvido pelo mediador e a relação da mediação artística com o público em museus de arte. Procuramos aqui alinhar reflexões teóricas que balizam nossa pesquisa sobre os recursos de mediação que têm sido desenvolvidos pelos museus de arte contemporânea pesquisados e de que forma estes recursos poderiam ser adaptados e readequados por outras instituições de arte.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação; arte contemporânea; museu de arte.

ABSTRACT

This paper has the intention to discuss contemporary art as an educational tool, the role of educational curator developed by the mediator and, the relationship of artistic mediation and the public in art museums. Through this paper, we aim to tack theoretical reflections that guide our research through the mediation capabilities that have been developed by contemporary art museums surveyed, and how these resources can be adapted to suit other art institutions.

KEYWORDS

mediation; contemporary art; art museum.

Cada vez mais, museus de arte e centros de cultura que fomentam a arte contemporânea têm pensado suas práticas de mediação artística. O trabalho com educação em instituições de arte contemporânea é muitas vezes inquietante e desafiador. Estamos sempre buscando estratégias para efetivamente tocar o público e possibilitar que ele possa atuar de forma autônoma como protagonista na construção do conhecimento na mediação em arte.

As ações educativas nas exposições, em sua grande maioria, não são registradas e divulgadas pelas instituições, o que dificulta a circulação de experiências e o trabalho de pesquisa do mediador. Ações frutíferas têm sido realizadas em diversas situações, ações que poderiam ser facilmente adaptadas e readequadas por outras instituições, levando-se sempre em consideração o contexto de cada uma. A área de educação museal carece de iniciativas de troca de experiências sobre a mediação nas diferentes instituições e essa troca configura-se em um importante instrumento de formação para os educadores de museus e centros de cultura.

Dessa forma, pretende-se aqui apresentar uma parte da discussão teórica que fundamenta uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em instituições de fomento à arte contemporânea de Belo Horizonte e Região Metropolitana com objetivo de contribuir para pesquisas e trabalhos a serem desenvolvidos na área de mediação artística. Esta pesquisa teve como principais questionamentos dois eixos para reflexão: Quais recursos de mediação têm sido desenvolvidos pelos museus de arte contemporânea pesquisados? De que forma estes recursos podem ser adaptados e readequados por outras instituições de arte?

O foco da pesquisa esteve em atividades que são planejadas para atender às visitas, no dia a dia das mediações. Atividades estas, muitas vezes feitas sem recursos financeiros, de forma artesanal, mas que se configuram em potentes agentes de formação para o público.

Cabe ressaltar que este artigo pretende apresentar uma parte da revisão de literatura desenvolvida pela pesquisa, por isso optou-se neste momento por não apresentar os dados da pesquisa em si, mas tratá-la em sua dimensão teórica.

Na primeira parte do texto, pretende-se discutir o papel educativo da arte contemporânea. Em seguida, apresenta-se uma introdução da discussão do conceito de curadoria educativa e, por fim, a proposta é refletir sobre o lugar que o mediador ocupa na ação de fruição da arte e as possíveis relações que estabelece com a obra.

A arte contemporânea como instrumento pedagógico

Com a pesquisa realizada, identificou-se uma diversidade de ações direcionadas para a mediação, entre elas: cartilhas para professores, jogos, intervenções com o público, cadernos de registro, entre outras. Apesar da variedade de ações observadas na prática, pode-se notar que as questões da arte contemporânea, como o estímulo à participação e à autonomia do espectador, a valorização do processo, a proximidade com o cotidiano, dentre outras, encontravam-se no cerne da maioria das propostas metodológicas apresentadas, mesmo que não explicitadas.

Para se pensar o ensino por meio da arte contemporânea, Humberto Eco nos provoca com a seguinte reflexão:

[...] a arte contemporânea, educando para a contínua ruptura dos modelos e dos esquemas – escolhendo para modelo e esquema a efemeridade dos modelos e dos esquemas e a necessidade de seu revezamento, não somente de obra para obra, mas dentro de uma mesma obra - não poderia representar um instrumento pedagógico com funções libertadoras; e neste caso seu discurso iria além do nível do gosto e das estruturas estéticas, para inserir-se num contexto mais amplo, e indicar ao homem moderno uma possibilidade de recuperação e autonomia. (ECO, 2003, p. 148)

A partir desta afirmação disparadora de diversas reflexões sobre o ensino da arte na contemporaneidade, podemos refletir sobre o caráter desafiador do trabalho educativo com arte contemporânea, pois extrapola o ato de contemplar, transformando-se na própria experiência.

Humberto Eco propõe a possibilidade de a arte contemporânea ser em si um instrumento pedagógico com funções libertadoras. Quando pensamos em educação libertadora, não podemos deixar de lado as contribuições de Paulo Freire no que

tange a temática da pedagogia libertadora por meio da autonomia, a qual, segundo ele:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2000, p. 121)

Ainda de acordo com Paulo Freire, ninguém é autônomo espontaneamente, a autonomia é conquistada, é processo, é construída a partir das decisões, das vivências e da própria liberdade. Em uma educação que visa à autonomia, é importante oferecer condições para que os alunos (em nosso caso o público) possam "assumir-se" (FREIRE, 2000, p. 46). "Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos" (FREIRE, 2000, p. 47). Assumir-se implica ser autêntico, ser o que se é a partir de si mesmo. Por isso, para ser autônomo o homem precisa assumir-se.

Dessa forma, os públicos de museus podem ser pensados como participantes ativos na construção de conhecimento proporcionado pela experiência na exposição de forma autônoma e criativa. Sendo assim possível, reconhecer o papel social do museu na formação do indivíduo como sujeito de sua aprendizagem, em especial dos museus de arte contemporânea.

Pode-se afirmar que a arte contemporânea é caracterizada pela diversidade de manifestações, temáticas e técnicas e pela expansão das fronteiras com as outras áreas de conhecimento e com a própria vida. Porém, apesar das manifestações artísticas atualmente estarem mais próximas de nossas vidas, por trabalharem com questões do cotidiano, quebrando a distância muitas vezes imposta pela arte como tal, configurando-se como um convite ao questionamento e à interação, que toma o lugar da contemplação, o distanciamento entre o público e a arte parece ter aumentado.

De acordo com Luiz Guilherme Vergara, a arte contemporânea:

[...] se torna matéria filosófica, matéria mental e poética pura, pois ela conquistou o direito/responsabilidade de levantar questões sobre a condição humana, a realidade, a mente humana, o meio ambiente, o

pensamento, a percepção e interpretação estética. Acima de tudo a arte se constitui ou oferece um campo metafórico de experiência que reflete as transformações na relação sujeito/objeto, sujeito/mundo. E assim, ela é tida como incompreensível língua estrangeira. (VERGARA, 1996, p. 242)

As obras de arte contemporânea exigem do artista e do público uma nova postura, na qual a contemplação cede lugar à inquietude, à participação e ao raciocínio. O exercício deste raciocínio (não o raciocínio lógico apenas, mas o intuitivo, o sensível) é a própria experiência do visitante com a obra, que estimula uma experiência reflexiva. Para John Dewey, essa experiência de aprendizado é descoberta e não armazenamento de conhecimento, pois, "[...] nenhum pensamento ou idéia pode ser transferido como idéia de uma pessoa para outra" (DEWEY, 1979b, p. 175). Quando isso ocorre, os próprios aprendizes podem tomar estas ideias como inúteis e, estas atitudes segundo ele "[...] enfraquecem o vigor e a eficiência mentais" (DEWEY, 1979b, p. 177).

A partir da teoria de John Dewey, Vergara sistematiza uma metodologia de aplicação daquilo que constitui o sentido fenomenológico da experiência estética de Dewey:

Estratégia Fenomenológica: Arte Como Ponto de Encontro/Estranhamento (Admiração) e Reconhecimento:

Tempo I: Experiência Perceptiva (individual): estranhamento e/ou admiração.

Tempo II: Ato Crítico/Perceptivo: descrição e reconhecimento (individual/grupo).

Tempo III: Emergência de um Ser Poético/Imaginação Ativa: associações, interpretações (interação em grupo). (Vergara, 1996, p. 244)

O autor ressalta ainda que a “[f]ruição e Posse da Obra de Arte, isto é, quando a obra se abre para o sujeito, significando a vivência de significados, só se dá quando este sujeito atinge o tempo III” (VERGARA, 1996, p. 245).

É na experiência, na essência da arte contemporânea, que se encontra o fundamento para uma efetiva mediação. A emergência desse “ser poético” se faz durante a experiência estética, em uma relação entre estranhamento e admiração, percepção e imaginação. São em propostas que colocam o público na condição de

protagonista, de criador, de questionador, estabelecendo relações com sua própria vida, que a essência da arte contemporânea se faz presente e a construção de conhecimento efetivamente se consolida para o público.

Para Dewey, a educação é uma experiência contínua, levada pelo pensamento investigativo: "[...] pensar é inquirir, investigar, examinar, provar, sondar para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso. Enfim, é perguntar" (DEWEY, 1979^a, p. 262).

Esta postura investigativa, Perrenoud (2002) chama de prática reflexiva, que é tida como um processo de formação continuada dos educadores com os alunos, ou dos mediadores com os públicos. Observa-se que ela vem sendo incentivada nas propostas observadas, e pode ser entendida como uma forma de contribuir para processo de formação do educador consciente das suas ações.

[A] reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. Ela conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinventados na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento [...] O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente quando ocorre uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se inicia, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. A prática reflexiva é um trabalho que, se torna regular, exige uma postura e uma identidade particulares. (PERRENOUD, 2002, p. 43–44)

Porém, as relações educador/mediador de museu e público/estudante não podem ser vistas como similares. Sem dúvidas existem semelhanças, pois o professor é também um mediador e ambos devem buscar estratégias de superar “o modelo positivista que pretende fazer pontes discursivas entre duas realidades pré-existentes: a obra e o fruidor.” (MARTINS, 2012, p. 17). Existem também diferenças importantes a serem estabelecidas, pois o ambiente da exposição possibilita uma vivência que se diferencia daquelas desenvolvidas no ambiente escolar. A visita ao museu é um ato de recepção estética potente, no qual o espectador vivencia a

experiência estética na ação. Ao discorrer sobre arte e experiência, Dewey nos ajuda a pensar o visitante dos museus em um papel ativo na fruição da obra. Para ele, o fruidor da arte teria uma função criativa nas experiências em geral, e na da arte em particular. A recepção estética é, portanto, uma ação de recriação do processo de produção. Ou seja, "a experiência é a arte em estado germinal" (DEWEY, 2010, p. 84).

O mediador como curador

O papel do mediador de museu, de acordo com a professora Miriam Celeste Martins, "[...] é importante para a criação de situações onde o encontro com a arte, como objeto de conhecimento, possa ampliar a leitura e a compreensão do mundo e da cultura". (MARTINS, 2005, p. 17). Para ilustrar este papel, a autora faz uma analogia e esclarece que "[...] a mediação é como um fermento, deixando crescer algo que está dentro da própria arte" (MARTINS, 2005, p. 87)

Em outra publicação que organiza com Gisa Picosque, na qual as pesquisadoras revisam e ampliam a primeira, Martins retoma o papel do mediador e complementa: "Cabe também ao mediador deixar espaço para que este primeiro encontro seja vivido, no silêncio dos códigos da própria linguagem. Respeitar este tempo é respeitar a obra, a arte (MARTINS, 2012, p. 26)

Frente às questões apresentadas até agora, o mediador, quando prepara sua visita, busca estratégias de afetação do público e para isso, lança mão de recursos diversos. Recursos que variam entre os diferentes públicos, podendo ser uma narração de histórias, uma peça de teatro, um mapa de orientação na galeria, um jogo de cartas, dentre tantos outros.

Como diz Perrenoud, o educador é um *bricoleur* que, a partir de elementos que tem à mão, relacionando-os com sua experiência e seu repertório cultural, cria novas situações de aprendizagem em uma experiência de uma "pedagogia ativa". "Em muitos casos, não é prioritariamente a necessidade econômica que leva ao *bricolage*, mas sim o elemento criativo que ela proporciona, o desafio complementar

que consiste no alcance dos objetivos graças aos meios disponíveis.” (PERRENOUD, 1993, p. 48)

Este processo de seleção de recursos pode ser entendido como um trabalho de curadoria, ou de curadoria educativa, conceito trazido por Luiz Guilherme Vergara, baseado em estudo iniciado em Nova York em instituições de arte distintas, potencializando a curadoria em sua dimensão educativa. O autor aponta que a curadoria educativa tem como objetivo “explorar a potência da arte como veículo de ação cultural”, criando-se assim “uma perspectiva de alcance para a arte ampliada como multiplicadora e catalisadora dentro de um processo de conscientização e identificação cultural” (VERGARA, 1996, p. 243)

É importante ressaltar aqui que, para se tratar de uma curadoria educativa é necessária uma conquista institucional a fim de realizar esse trabalho de forma integrada com a curadoria da exposição, afirmando essa área como igualmente importante e não como uma atividade complementar da curadoria da exposição. Reconhecer a mediação como uma área de conhecimento que deve ser pensada no projeto da exposição, desde a seleção das obras, até a expografia, comunicação e formação de equipe e de público.

A linha tênue da mediação

A partir do momento que pensamos nas subjetividades da arte, que se aproxima do espectador, antes de qualquer coisa, por sua essência e não por um discurso pré-estabelecido, podemos nos questionar: afinal de contas, porque mediar uma obra de arte? Ou ainda, qual é o limite entre uma mediação propositiva, que estimula o pensamento criativo, a autonomia, a imersão do “ser poético” de cada visitante e uma mediação invasiva e ineficiente?

O primeiro encontro entre o público e a obra de arte, configura-se em um momento singular, no qual ele pode ser afetado pela obra, imergir na experiência, entrar em conflito com ela, vivenciá-la na sua essência. Neste turbilhão de acontecimentos existe, muitas vezes, um terceiro elemento neste encontro – o mediador – que deveria estar lá para potencializar esta experiência, ampliar a percepção. Mas

dependendo do modo como este momento acontece, ele pode funcionar como uma barreira embrutecedora, ao invés de uma ferramenta de emancipação.

Este encontro, segundo Deleuze em um trecho de aula sobre alguns conceitos da obra de Spinoza, pode ser caracterizado como um “mal encontro” ou um “bom encontro”, no qual, o público sofre uma “afecção”: como “o estado de um corpo sofrendo a ação de um outro corpo”, e que, segundo ele, aumenta assim sua “potência de ação”.

Quando faço um encontro de modo que a relação do corpo que me modifica, que age sobre mim, combina-se com minha própria relação, com a relação característica do meu próprio corpo, o que é que acontece? Eu diria que minha potência de agir é aumentada, ela é aumentada, ao menos sob aquela relação. (DELEUZE, 1978)

Apresentar uma obra é como introduzir um texto, é colocar alguém frente a algo, é vivenciar a experiência estética junto com o espectador. Sendo assim, quando uma obra é apresentada a alguém, quem a apresenta não deve atuar como uma ponte discursiva entre a obra e o espectador, entre o saber do mediador e a carência desse saber do espectador, dessa forma, a apresentação pode configurar-se em uma explicação embrutecedora. De acordo com Jacques Rancière: “Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser um ato pedagógico, a explicação é o mito da pedagogia”, que divide a inteligência em duas, uma inteligência inferior “percepção do acaso” e uma inteligência superior que “procede por métodos” (RANCIÈRE, 2002, p. 20).

Para Rancière, a explicação configura-se em uma prática embrutecedora, pois não permite o exercício da inteligência de ambos, apenas repete certezas que se encerram em si. Segundo ele, o embrutecimento acontece quando uma inteligência é subordinada a outra. “Tal é o princípio da explicação. Tal será [...] o princípio do *embrutecimento*” (RANCIÈRE, 2002, p. 20).

O desejo é o maior ativador da aprendizagem. Rancière pressupõe a igualdade de inteligências, segundo a qual, qualquer um, com base no que já conhece pode, por meio de comparação e articulação, aprender algo novo, desconhecido, tornando-se dessa forma um espectador emancipado. A esta forma de aprendizado, ele chama

de “Ensino Universal”. “Esse método da *igualdade* era, antes de mais nada, um método da *vontade*. Podia-se aprender sozinho e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação.” (RANCÈRE, 2002, p. 25). Não se trata de abolir o mediador, mas de transformar a explicação em afecção, transformá-lo em um “Mestre Ignorante”, que a partir da pressuposição da igualdade das inteligências suscita um aprendizado mútuo, aprender a cada nova mediação. Trata-se de apropriar-se dos problemas da vida, do público, para trabalhar problemas da arte. Aprendemos na relação, no encontro, na afecção, pois, segundo Deleuze:

Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2003, p. 21)

Em uma boa mediação, que transcende a mera explicação, deve-se buscar a emancipação do visitante. Sílvio Gallo, citando Gilles Deleuze, apresenta um conceito importante para a mediação, o da “Educação Menor”. “Gosto de chamar de educação menor esse jogo de ‘suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapam ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos’” (GALLO, 2013, p. 84).

Estas reflexões nos levam a pensar a mediação como acontecimento, como afetação, criando novos espaços-tempos, gerando signos que forçam novas formas de percepção, criando “heterotopias”. Heterotopia é um conceito criado por Foucault e apresentado por Sílvio Gallo como “lugares reais, efetivados, que embora se contraponham ao espaço instituído, coexistem com ele.” Ele caracteriza as heterotopias como locais de passagem, que nos levam a outros lugares. O autor defende que produzir heterotopias é inventar outros espaços “para além das organizações e do controle instituídos” (GALLO, 2013, p. 85).

Encontros e afetos

O processo de mediação pode acontecer por múltiplas ações, mas seu principal objetivo é possibilitar encontros e aproximações à poética da obra e do artista,

provocar experiências estéticas que superem a anestesia. Para isso, é preciso olhar o outro e seus desejos. O que pode ser provocador e facilitador para um, pode ser intimidador e opressor para outro:

A verdade depende de um encontro com alguma coisa que nos força a pensar e a procurar o que é verdadeiro [...] Pois é precisamente o signo que é objeto de um encontro e é ele que exerce sobre nós a violência. O acaso do encontro é o que garante a necessidade daquilo que é pensado. (DELEUZE, 2003, p. 15)

Este processo de aprendizagem frente à obra de arte configura-se muitas vezes pelo conflito, pelo incômodo, que sempre moveu as pessoas a buscarem soluções para os problemas e a criarem e recriarem. Os problemas frente à obra, durante a mediação, não devem ser os problemas do mediador, do curador, da instituição, mas sim, os problemas da própria arte e do próprio visitante. Visitante este que, incomodado com aquilo que vê, sente, toca, experimenta, é forçado a criar suas próprias perguntas, pensamentos e, conseqüentemente, conhecimento.

Não temos que transformar os espectadores em atores e os ignorantes em intelectuais. Temos de reconhecer o saber em ação no ignorante e a atividade própria do espectador. Todo espectador já é ator de sua história; todo ator, todo homem de ação, espectador da mesma história. (RANCIÈRE, 2012, p. 21)

A diferença entre uma mediação e uma mera explicação está na escolha das perguntas. Algumas vezes vemos mediações nas quais, as perguntas vêm do mediador, de problemas dele, ou de problemas da curadoria, ou pior ainda, perguntas com respostas prontas, que não permitem reflexão. Quando isso acontece, as perguntas são vazias, não afetam realmente o visitante. Para que o visitante seja afetado por uma mediação, é necessário promover um bom encontro, que traga questões pertinentes ao público, ao seu contexto, à realidade. Uma boa mediação é aquela que desperta, provoca, sensibiliza, afeta.

Mediar uma obra de arte para que aqueles corpos carregados por experiências, de concepções de ensino a valores estéticos, éticos e morais, sejam afetados de diferentes formas frente à obra de arte. Assim, quando acompanhados de uma mediação emancipadora, que reconhece suas inteligências em suas igualdades, sejam capazes de construir conhecimento.

Referências

DELEUZE, Gilles. *Les cours de Gilles Deleuze*. Cours Vincennes – 24/01/1978. Tradução de Francisco Traverso Fuchs. Disponível em: <http://www.webdeleuze.com/>, acessado no dia 24 de novembro de 2014.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2. Ed. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979a. Atualidades pedagógicas; vol. 2.

_____. *Democracia e educação*. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. Atualidades pedagógicas; vol. 21.

ECO, Humberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo, Perspectiva, 2003.

GALLO, Sílvio. Educação Menor; Produção de Heterotopias no espaço escolar. In: *Educação menor: conceitos e experimentações*. Curitiba: Prismas, 2013.

MARTINS, Mirian Celeste (org). *Mediação: provocações estéticas*. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, out. 2005.

_____; PICOSQUE, Gisa. Mediação: primeiros encontros com arte e cultura. In: *Mediação cultural para professores andarilhos da cultura*. 2ª Ed. São Paulo: Intermeios: 2012.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. *A prática reflexiva no ofício do professor – profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VERGARA, Luiz Guilherme. *Curadorias Educativas*. Rio de Janeiro – Anais ANPAP, 1996.

Fernanda Maziero Junqueira

Curadora educativa do Museu de Arte da Pampulha da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte e aluna do Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, na linha de pesquisa Educação, museus e centros de ciências. Possui experiência em arte-educação, mediação artística e formação de mediadores.

Bernardo Jeferson de Oliveira

Professor de filosofia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde participa dos programas de pós-graduação em Educação e em História. Dirigiu o museu Espaço do Conhecimento UFMG, no Circuito Cultural da Praça da Liberdade (2011-2013) e atualmente, é vice coordenador do Promestre (Mestrado Profissional Educação e Docência – UFMG), na linha de pesquisa “Educação, museus e centros de ciência”.