



A FORMAÇÃO DE MEDIADORES E UM CURRÍCULO DA MEDIAÇÃO¹

Cayo Honorato. Pesquisador independente

RESUMO: A partir de uma descrição das mudanças recentes na proposição de processos formativos em mediação, este texto busca problematizar a "formação de mediadores" enquanto instituição da mediação, considerando tanto o repertório de saberes e experiências que ela vem privilegiando, quanto as condições de trabalho e os limites cognitivos que ela de certo modo sustenta. Diante disso, a proposição de um currículo da mediação, mais do que abrir aqui outra discussão, opera como ferramenta de avaliação dessa mesma instituição. Em todo caso, alguns tópicos de interesse daquele currículo não deixam de ser introduzidos.

Palavras-chave: Arte. Educação. Mediação. Formação. Currículo.

ABSTRACT: *From a description of recent changes in the proposition of formative processes in mediation, this paper seeks to problematize the "training of mediators" as an institution of mediation, considering both the repertoire of knowledge and experience that it has been privileging, and the working conditions and the cognitive limits that it somehow bears. Therefore, the proposition of a mediation curriculum, more than opening here another issue, operates as an assessment tool of that same institution. In any case, some topics of interest for that curriculum are somehow introduced.*

Key words: *Art. Education. Mediation. Formative process. Curriculum.*

Desde a disseminação das ações educativas nos museus de arte e demais instituições culturais no país, a partir do final dos anos 1990, a formação de mediadores tem se tornado um processo cada vez mais sofisticado. De algum modo, isso corresponde, entre outros fatores (desde um maior afluxo de recursos financeiros para aquelas ações, a partir da consolidação das leis de incentivo, ao incremento das possibilidades de atuação dos educativos como espaços de investigação), a mudanças que se registram na própria denominação dessa atividade, que de *monitoria* (embora o termo ainda seja residualmente praticado) passou a se chamar *mediação*.²

Desde então, como se mais atenta às suas próprias contradições, isto é, ao perigo de reiterar *distâncias* socioculturais, no mesmo passo em que busca superá-las, a mediação (eis no que ela se propõe diferente da monitoria) quer propiciar o di

álogo, a troca, a participação, entre tantas formas de se engajar o público – as inúmeras figuras do encontro, nem sempre abertas ao heterogêneo.³ Assim, não é mais suficiente adquirir informações sobre as obras, os artistas, a exposição; tampouco estratégias para melhor transmiti-las. Para o desempenho de suas funções atuais, outras competências, quem sabe outros saberes,⁴ reputados como reflexivos, críticos e criativos, devem ser desenvolvidos.

No curso de formação de mediadores, promovido pela oitava edição da Bienal do Mercosul (2011), por exemplo,⁵ além de apresentações e discussões sobre a instituição, o projeto curatorial e o trabalho dos artistas, acrescidas de apresentações e discussões sobre o projeto expográfico e a produção da exposição – em encontros com os próprios curadores, artistas e demais profissionais da mostra –, os candidatos a mediadores, em pouco mais de três meses, foram introduzidos a uma pequena história da mediação, aos conceitos de mediação especificamente propostos pela curadoria pedagógica dessa exposição (no caso, o de *transpedagogia*, entre outras reformulações da pedagogia), a uma variedade de metodologias de interpretação e investigação tanto em arte contemporânea quanto em mediação (muitas vezes levadas a uma experimentação prática, em algum outro espaço expositivo de Porto Alegre), às modalidades ou estratégias de avaliação que acompanharam a formação (mas que também acompanhariam a atuação dos mediadores no tempo da exposição), a exercícios de expressão corporal e vocal,⁶ a jogos teatrais que promovem certo revezamento entre diferentes papéis sociais e, por último (considerando-se o que parece fundamental à própria ideia da mediação, sem que tudo isso seja tudo), a uma compreensão das especificidades de cada público, isto é, a vivências no espaço escolar (em contato com estudantes e professores), às questões de inclusão sociocultural e de acessibilidade dos públicos especiais (em contato com pessoas cegas, surdas etc.) – em encontros com artistas, atores, diretores, educadores, professores, especialistas etc., convidados para momentos ou etapas do curso, todos eles com notável experiência em suas respectivas áreas. Um processo de fato bastante intenso.

Tal processo se justifica não só porque cada exposição, sobretudo no caso das exposições de arte contemporânea, invariavelmente solicita a aquisição de outros conhecimentos, na medida em que as maneiras de fazer indetermináveis da arte contemporânea (nos melhores casos) não se referem exclusivamente ao mundo

da arte, ou às questões da arte, mas a conteúdos, fenômenos e processos naturais, sociais e/ou culturais dinâmicos, que por sua vez envolveriam muitas disciplinas, até mesmo experiências sem um território próprio; mas também porque muitos desses candidatos a mediadores, justamente, ainda não são mediadores, nunca ou pouco trabalharam com mediação, muitas vezes são estudantes (que é quando trabalham como estagiários) e nem sempre de artes, mas de virtualmente todas as demais áreas do conhecimento – o que supostamente faz da mediação um território bastante inclusivo e colaborativo entre muitas disciplinas, saberes e percursos.

É claro, até certo ponto. Invariavelmente, essa formação é também um processo seletivo e competitivo. Em 2011, na Bienal do Mercosul, o curso foi anunciado como "totalmente gratuito". Conforme a página eletrônica do evento, 781 pessoas se inscreveram, 300 participaram do curso, 200 foram chamadas para o trabalho e, somente a partir daí (como se pode deduzir), passaram a ser remuneradas. Provavelmente, ninguém que não tenha se submetido à formação foi contratado. Na bienal de Curitiba, por exemplo, acontece da mesma forma.⁷ A propósito, seria necessário destrinchar essa confusão, semelhante ao que se passava nos ateliês medievais, entre formação gratuita e trabalho não remunerado.⁸ Como se sabe – o que desta vez nos remete às modulações daquilo que Deleuze (1992), mais recentemente, chamou de "sociedades de controle" –, o trabalho em geral se mantém com muita paixão, com as paixões de muitos.⁹ Afinal, a recompensa não deve ser só financeira, mas sobretudo em termos de "experiência". Por isso, especialmente nas grandes instituições (e aqui podemos incluir a Bienal de São Paulo), seria importante observar e comparar as diferentes remunerações envolvidas, dentro e fora dos educativos.

Em todo caso, tais processos podem acarretar contribuições importantes, tanto aos que aí se vêem de passagem, tornando-se pela formação uma espécie de "público especializado", ou então, no momento em que ainda não se descobriram profissionalmente; quanto aos que buscam mais decisivamente se profissionalizar na área. Para estes, aliás, trata-se de uma área extremamente seletiva. Seria possível imaginar que, ano após ano, a proporção dos que continuam (como mediadores, supervisores, coordenadores, gerentes, curadores etc.), dentre os que já passaram pelo trabalho, é cada vez menor, tal é sua rotatividade. E seria certamente interes-

sante investigar em quê se tornam, profissionalmente, os ex-mediadores; em quais pontos, linhas e planos a mediação lhes terá influenciado, ou não.

Assim, muitas são as ambiguidades da formação, aqui pensada como sendo, ela própria, uma instituição específica da mediação institucional em geral, no sentido de uma etapa do trabalho legitimada pelas instituições, muito mais do que o processo pelo qual alguém se torna mediador, que, semelhante a uma vida, não se limitaria ao tempo demarcado dos cursos oferecidos ou cobrados pelas instituições contratantes; estejamos aqui falando das formações imediatamente anteriores às exposições, ou das "formações continuadas", durante o tempo das exposições ou do trabalho nos museus. Tampouco essa formação – é quase desnecessário dizer – diz respeito ao surgimento histórico dos mediadores, à sua formação em sentido histórico, uma vez que nem sempre houve *mediadores*. Também ela não discute um currículo da mediação, em vista de uma formação não necessariamente organizada, conforme demandas *a priori*, por esta ou aquela exposição, por esta ou aquela instituição cultural; mas que pudesse irromper numa produção de saberes múltiplos e específicos, a partir das questões que lhe são próprias; o que "teria" (porque nem sempre tem) espaço nas universidades, por exemplo.

Em todo caso, aquela formação, em muitos aspectos, é semelhante a disciplinas universitárias, a especializações profissionalizantes, com suas aulas, seminários e práticas, presenciais ou à distância, inclusive, com tarefas de casa e provas de desempenho. Paralelamente, seria interessante investigar como essas formações incidem na organização universitária atualmente instalada, se isso não corrobora a "ação da formação permanente sobre a escola", isto é, a "implantação progressiva e dispersa de um novo regime de dominação" (Deleuze, *op. cit.*, p. 225). Certamente, tais formações se realizam noutra dinâmica, com talvez outra fluência, outro entusiasmo, mas são igualmente obrigatórias e, se não estão sob o regime do rendimento escolar, isto é, do ponto de vista dos estudantes, sob a ameaça de serem reprovados, elas se encontram, invariavelmente, sob o regime do rendimento profissional, isto é, do ponto de vista dos mediadores, sob a ameaça de serem demitidos ou dispensados; ainda lendo Deleuze, sob o temor de restarem privados do "endividamento" em que a formação terá se transformado.

Além disso, de maneira análoga à formação de professores (a propósito, em correspondência à atuação dos mediadores, geralmente, como educadores), a formação de mediadores implicaria a formação de formadores, neste caso, dos que irão trabalhar na formação do público, da multidão ou dos cidadãos, como às vezes se diz; como formadores de opinião (como quis enfatizar a Bienal do Mercosul), na formação dos públicos enquanto cidadãos etc. Porém, dada a frequência com que a mediação institucional se propõe a transformar isso ou aquilo, ou ainda, a transformar o que ela muitas vezes nem especifica, seria preciso considerar uma "formação de trans-formadores" – expressão que, a rigor, não se sustenta, quando se questiona o sentido mesmo da formação.

Na verdade, diante da dificuldade em se verificar a transformação do público, em encontros normalmente pontuais, por meio de instrumentos muitas vezes contraditórios (a demonstração de efeitos previamente determinados por expectativas ou demandas exteriores ao processo), os mediadores parecem com frequência tomar a si mesmos como suporte das transformações e, como se pode ler em muitos relatos,¹⁰ é porque se sentiram positivamente transformados que eles imaginam ter produzido nos outros transformações igualmente positivas. Essas transformações, algumas vezes, passam pela satisfação psicológica de desejos individuais de auto-identificação; noutras, dão sinais de uma espécie de conversão a uma possível atuação social mais consciente, por exemplo, pelas vias de haver escapado de certa "zona de conforto". É claro, não é que os mediadores, em todo caso, se refiram espontaneamente a essas transformações pessoais; às vezes, esse é simplesmente o quadro em que são avaliados.

Com isso, processos e instâncias mais objetivos (formatos de exposição, a lógica de funcionamento das próprias instituições, as concepções de públicos, as políticas culturais), enquanto objetos de transformação, costumam não entrar em pauta. O problema não está no fato de as transformações subjetivas serem intangíveis (porque pode ser que elas ocorram mesmo assim), mas no fato de elas serem por isso mesmo facilmente empreitadas, transfiguradas em crédito para a imagem das instituições ou de seus patrocinadores, espetacularizadas como valor agregado de uma marca qualquer. Portanto, talvez mesmo o uso de alguma "transformação" devesse ser questionado, na medida em que a mediação institucional, por vezes, o emprega de maneira simplesmente anódina, como se sua significação fosse mera-

mente linguística. Em contraste, muitas questões poderiam ser feitas, por exemplo: Como transitar do acontecimento efêmero às mudanças em larga escala? "Qual é a relação entre a ação local em situações concretas e um contexto político mais amplo?" (Kester, 2009, p. 33, tradução minha)

De resto, a própria ideia da formação, em sentido estrito, na medida em que sustenta uma *identidade* unívoca, neste caso, a de um sujeito constituído enquanto mediador, ao mesmo tempo em que um *caminho* para se alcançar essa identidade, essa constituição, seria incompatível com a ideia de transformação. Naquele processo, uma *forma* (a função-mediador) se manteria intacta como causa final, como aquilo que se deve alcançar, sendo essa forma um sujeito que permanece o mesmo, ou qualquer coisa excluída de um devir, de uma *transformação*, entendendo-se por isso: uma imanência, um puro devir, uma dessubjetivação, a dissolução da função-mediador, o "sujeito" como uma sucessão de afetos e impressões, que se configuram de maneira sempre instável, contingente, provisória. (Rocha, 2006) Ou ainda: uma "des-organização produtiva, afirmativa", que é quando "educar poder ser isso: 'de-formar'". (Tadeu, 2004, pp. 43-44)

Mas alguém poderia objetar que não há um único mediador, que a formação de mediadores não tem um ponto final tão evidente, que não há um só caminho, que portanto não poderia haver *formação*. Uma ou três perguntas podem ser consideradas neste ponto, como eventualmente avaliadoras dos processos formativos: (1) Os mediadores participam da elaboração e da condução desses processos, ou isso é coisa que simplesmente lhes seria providenciada? (2) E se, em algum momento, os mediadores decidissem por não fazer referência às obras, à exposição, ao acervo; isso seria aceitável? (3) Há nesses processos disponibilidade para se discutir concepções de mediação, isto é, para se questionar as próprias finalidades desse trabalho, tal como vêm sendo postas?

Assim, quanto mais "negativamente" essas perguntas fossem respondidas, mais se poderia dizer que uma *forma* se mantém. Afinal, os mediadores precisam *funcionar* na exposição: observar o tempo da visita, adequar sua linguagem, satisfazer certas expectativas, obedecer parâmetros do que pode ou não pode ser dito (mesmo que esses parâmetros não lhes sejam explicitados), cumprir certa "nivelção de discurso", entender que há limites para as críticas, que há limites inclusive à

aprendizagem, uma vez que, quando eles começam a "aprender demais", a instituição pode se sentir ameaçada. Isso porque, a fim de adquirirem legitimidade, as instituições necessitam de uma "convenção cognitiva", paralela às regras que lhes sustentam; uma convenção que não se restringe à organização e fornecimento da informação, mas que procura controlar as incertezas, minimizar a entropia. (Douglas, 2007, pp. 55 et. seq.) A propósito, diferenciar as instituições seria um tópico fundamental a um currículo da mediação.

Em todo caso, diante daquelas "demandas operacionais", a formação é mesmo formação, tendo de operar no tempo da produção (não no da experiência), ora como treinamento, ora como enquadramento, ainda que altamente motivados – uma condição para a construção de laços sociais? Todos esses momentos são, por exemplo, solidários à vontade institucional ou corporativa de se creditar pela "democratização do acesso aos bens culturais"; quando na verdade "estamos diante de um processo de reestruturação ou de decomposição radical do [espaço] público [...]" (Canclini, 2012, p. 186), o que significa que muitos setores sociais (sobretudo as juventudes) não querem ser incluídos, mas sim empreender uma busca pela diferença.

Um exemplo pessoal, porém, no ponto em que seus resultados foram coletivamente produzidos: Em 2011, submeti um projeto de mediação a um edital público do Centro Cultural São Paulo (cf. Honorato, 2012). Uma parte desse projeto consistiu na formação de um grupo de estudos, com mediadores, para discutir experiências ou questões de mediação; uma "ação de mediação" que deliberadamente confundia o público com os mediadores, estabelecendo uma zona híbrida entre essas categorias. Essas ações foram oferecidas às segundas-feiras, quando normalmente os mediadores não trabalham; o que me deixa supor que seu envolvimento era autodecidido, que do contrário só teriam um certificado por recompensa. Houve 16 participantes no total, mediadores de 08 diferentes instituições de São Paulo, dentre elas o próprio CCSP.

A proposta, em resumo, reconhecia que os mediadores escrevem textos (roteiros, relatórios, registros etc.), cuja publicação, no entanto, raras vezes é posta em perspectiva; que os mediadores elaboram um saber igualmente múltiplo e específico,¹¹ que articula vários outros saberes, mas que é diferente dos saberes do artista,

do curador e do crítico – um saber que, enfim, pudesse ter visibilidade pública; ou melhor, que pudesse se experimentar nessa modalidade de endereçamento. Além disso, para que os encontros se diferenciasssem tanto de uma disciplina universitária, quanto de uma "formação em serviço", era fundamental que seu programa de estudos fosse construído de maneira ascendente (de baixo para cima), sem uma hierarquia de temas previamente definida. Ao final dos 15 encontros, nenhum texto foi concluído, mas algo diverso aconteceu...

A partir do quarto encontro, comecei a tomar notas da fala de cada um, que então era comentada pelos demais. Essas anotações eram simultaneamente projetadas numa tela, de modo que todos podiam não só ver o que eu ia anotando, mas de certa maneira enfrentar-se com isso. Três encontros foram dedicados a essa atividade. Desses "textos", que mesclavam relato e diálogo, foram extraídas uma quantidade de questões. Muitas se referiam a problemas, por assim dizer, internos à mediação (planejamento e avaliação das visitas, abordagens dos públicos etc.), de maneira condizente ao funcionamento regular do trabalho. Mas outras questionavam formatos, fundamentos, limites, expectativas, hierarquias, relações de trabalho etc.; questões que, por si só, indiciam problemas que o caráter institucional da mediação não tem sido capaz de enfrentar.

Eis algumas dessas perguntas dos mediadores: (1) Por que se teria de atender às expectativas do público, como se fossem clientes? (2) Por que o educativo é o único setor do museu (ou instituição cultural) para o qual, em seu discurso, não parece haver interesses mercadológicos na organização das exposições? (3) Para o museu, o educativo é um item que gera despesa ou receita? (4) Por que a "fidelização do público" (o reconhecimento de quem volta ao museu, por ter passado pelo educativo numa primeira visita) não é considerada moeda pelos patrocinadores? (5) Pautada por demandas *a priori*, de que modo a mediação pode responder a questões emergentes, que surgem no tempo vivo das exposições, quando se o toma como tal?

É preciso dizer que essas perguntas não são perguntas abstratas; são perguntas ligadas a contextos e enfrentamentos específicos. Não são como as perguntas que, por vezes, a mediação institucional endereça aos públicos, ou se põe a fazer no lugar dos públicos: perguntas desvinculadas de problemas concretos, per-

guntas sem nenhuma perspectiva histórica, ou pior, perguntas pelas quais ela própria, muitas vezes, não demonstra nenhum interesse. Assim, na medida em que mobilizam os protestos dos mediadores, aquelas perguntas parecem explodir a lógica vigente da formação de mediadores. Além disso, neste caso, elas coincidem com o momento no qual os mediadores se auto-organizam, quando por meio delas se estabelece uma vinculação, da ordem de uma perturbação mútua, emergente no tempo dos encontros.

Por certo, boa parte dos reveses da formação está ligada ao *status* de serviço prestado da mediação, dedicada à difusão mais ou menos qualificada de conteúdos e experiências previamente consumados; o que parece limitar suas próprias possibilidades cognitivas. Neste ponto, a proposição de um currículo da mediação sinaliza a necessidade de um completo deslocamento epistemológico, capaz de conceber essa atividade como uma prática cultural específica, como um território não inteiramente novo de pesquisa e atuação, como cruzamento e confrontação (muito mais do que conciliação) entre diferentes bases interpretativas ou sistemas de valores, particularmente, entre arte e público, entre obras e interpretações, entre a produção artístico-cultural e os diversos públicos, nas fronteiras e atravessamentos, portanto, entre arte, cultura e sociedade.

Por um lado, esse território deve ser suficientemente permeável, para se dispor junto aos devires das maneiras de fazer indetermináveis da arte contemporânea, que, como dissemos, muitas vezes se interessam pelo que não tem um território próprio, pelo ainda não categorizado. Por outro, deve estar atento não só às condicionantes das interpretações, buscando compreendê-las, antes até de acionar quaisquer formas de correção das suas "incompreensões"; mas também às eventuais apropriações, quem sabe divergentes em relação aos enunciados da arte ou mesmo pautadas por outras questões, não necessariamente artísticas, que os diversos públicos podem imprevisivelmente aportar, para então conduzi-las a uma instância de enunciação coletiva, a uma rede de circulação e debate em que sua visibilidade pública possa ser experimentada.

A propósito, em face do lugar contraditório que os públicos têm ocupado no discurso da mediação (ora como totalidades abstratas e homogêneas, ora como grupos específicos de pessoas, diferentes entre si, mas igualmente perfiláveis pelas

instituições; ora como sujeitos autônomos, capazes de uma relação "única" com a arte, ora como simples suportes de suas ações), seria preciso considerar que tal lugar é certamente mais complexo do que supõe o mero voluntarismo desse discurso. O ponto é que não mais nos parece possível conceber os públicos nos termos de uma população carente, culturalmente excluída, conforme certa tradição iluminista ou humanista, à qual inclusive um conceito de formação (*Bildung*) corresponde. (Cf. Favaretto, 2010) Nesse sentido, talvez não mais a mediação deva se encarregar, exclusiva ou prioritariamente, do problema da "democratização cultural", da difusão de valores que diferem da cultura de massa ou daquilo que é disponibilizado pelo mercado, da difusão para muitos daquilo que é produzido por poucos; sobretudo se isso ignora a presença do popular no massivo, as apropriações heterogêneas do homogêneo. (Cf. Martín-Barbero, 2009)

Em vez disso, talvez mais urgente seja avançar uma *democracia cultural*, isto é, as possibilidades de participação de "qualquer um"¹² na elaboração dos valores culturais socialmente significativos. Em entrevista recente, considerando as transformações culturais decorrentes da ascensão da chamada "nova classe média", Hermano Vianna afirma que as políticas de cultura não devem "dar" nada para a população; elas precisam "trabalhar junto com o que já acontece em cada lugar, possibilitando uma melhor circulação de informações e contribuindo para ampliações de horizontes de maneiras de fazer arte, que foram criadas muitas vezes aos trancos e barrancos (ou dentro de barracos)". (Vianna, 2013) Em todo caso, não mais nos parece possível conceber projetos de mediação sem uma reflexão sobre a emergência histórica dos públicos, isto é, sem conceber os públicos como sujeitos históricos, como "expressão de um mundo possível". (Deleuze *apud* Tadeu, *op. cit.*, p. 71.)

Por fim, do ponto de vista da "formação", ou melhor, de uma *transformação* das instituições pela *de-formação* dos mediadores e públicos, poderíamos terminar, mas não à guisa de fazer prescrições, quem sabe fazendo rever em alguns pontos o que pudemos escrever até aqui (sem porém reçar autocontradições), assinalando com Tomaz Tadeu em sua militância curricularista, não um princípio qualquer, mas uma "multiplicidade intensiva"; todavia, enquanto desfecho definitivamente inconcluso, em tentativa de manter aberto aquele processo a um debate permanente:

Prestar atenção às correntes subterrâneas, aos movimentos moleculares que aí se passam, aos fluxos que aí brotam, que aí correm, que aí jorram. Não fazer do currículo uma máquina abstrata dirigida à formação de sujeitos. Aos processos de significação, interpretação e de subjetivação. Em vez disso: experimentar. Agenciar, compor, promover encontros que produzam o máximo de potência. Não ensinar. Nem ensinar a pensar. Nem dialogar ou comunicar. Só pensar e só aprender. (*idem*, p. 71)

NOTAS

¹ A primeira versão deste texto foi apresentada em 30/10/12, na forma de conferência, no I Seminário Oi Futuro: Mediação em Museus: Arte e Tecnologia, realizado na cidade do Rio de Janeiro, em mesa com o tema "Educação e Arte em Museus: a Formação de Mediadores".

² Embora o uso do termo não seja consensual, porque essa não é a discussão deste texto, admitimos aqui certa permutabilidade entre "mediação" e "educação" (em museus ou exposições), tal como praticada no âmbito da arte-educação. Em todo caso, são termos que de modo algum se recobrem completamente.

³ Escrevendo sobre a tentativa de Deleuze de "desligar a imagem do pensamento da essência e da identidade, para concebê-la em conexão com as noções de diferença e multiplicidade", Tomaz Tadeu (2004) escreve: "Aqui, não há mais correspondência, nem adequação. Aqui, há apenas encontro e encontro supõe diferença, divergência, dissonância. É mais um choque, na verdade, do que um encontro." (p. 55)

⁴ Para caracterizar o "discurso competente", Marilena Chauí (1980) estabelece uma distinção, que aqui nos parece oportuna, entre saber e conhecimento: "O saber é um trabalho. [...] Por essa via podemos perceber a diferença entre ideologia e saber, na medida em que, neste, as idéias são produto de um trabalho, enquanto naquela as idéias assumem a forma de conhecimentos, isto é, de idéias instituídas". (pp. 04-05)

⁵ A Bienal do Mercosul é aqui um exemplo circunstancial (mas que não seria exclusivo), escolhido por nos permitir uma análise mais detalhada desses processos de formação, uma vez ter disponibilizado, em vídeos no YouTube, o curso que ofereceu em 2011; uma iniciativa que, por sua transparência, deve ser reconhecida.

⁶ A propósito, boa parte das "experiências ruins" reportadas por esses candidatos se refere a frustrações, insegurança e cansaço. Essa informação, bem como as demais informações registradas no parágrafo de que provém esta nota, dando conta do repertório do curso em questão, foram consultadas em vídeos no YouTube, contendo gravações de quase todas as aulas desse curso, disponíveis para visualização online ao menos até outubro de 2012.

⁷ Em postagem de 19 de abril de 2013, no site/blog da Bienal de Curitiba <<http://www.bienaldecuitiba.com.br>>, por exemplo, o anúncio de um "ciclo de palestras para formação de mediadores" convoca candidatos a mediadores "para trabalhar durante o período de exposições", ressaltando em seguida que "para participar do Projeto Educativo da Bienal, os candidatos precisarão frequentar o ciclo de palestras".

⁸ Veja-se por exemplo o caso de Velázquez (1599-1660), que nasceu e viveu na Espanha, onde o sistema medieval se manteve com exclusividade até 1744, quando se criou a *Academia de Bellas Artes de San Fernando* em Madri: Em 1633, seu pai e o pintor sevilhano Francisco Pacheco (1564-1644) contrataram entre si que o então garoto de doze anos serviria ao pintor pelo período de seis anos, em tudo que este lhe mandasse fazer, em troca de lhe ensinar aplicadamente a arte da pintura, sem lhe esconder nada do que soubesse. Para que abusos fossem evitados, algumas obrigações foram especificadas: de um lado, que o mestre lhe desse cama, comida e algum vestuário; do outro, que o pai restituísse ao mestre o que por acaso o aprendiz lhe roubasse. (Cf. Margarita M. de las Heras, 1989, p. 46.)

⁹ No final deste breve texto, intitulado *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle, Deleuze (1992, p. 226.) escreve: "Muitos jovens pedem estranhamente para serem 'motivados', e solicitam novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas".

¹⁰ Veja-se por exemplo os "textos reflexivos" elaborados pelos educadores da 29ª Bienal de São Paulo (2010), que integram o relatório geral do Projeto Educativo, disponível para consulta pública no Arquivo Histórico da Fundação Bienal.

¹¹ É possível observar certa recorrência dessa ideia, por exemplo, nas discussões em torno do conceito de "ação cultural". Para Teixeira Coelho (2001, p. 70), "Não há aqui uma contradição, mas uma situação dialética: a ação cultural se dá na tensão entre a especialização num domínio e a visão abrangente. Encontrar o ponto de equilíbrio é não raro angustiante, mas não há alternativa".

¹² Para Agamben (1993, pp. 11-12), conforme sua leitura da tradição escolástica, o "qualquer" não é "qualquer um, indiferentemente", mas "o ser que, seja como for, não é indiferente", isto é, o ser "tomado independentemente das suas propriedades, que identificam a sua inclusão em determinado conjunto, em determinada classe".

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Tradução de António Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

CANCLINI, Néstor García [coord.]. **Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales**. Barcelona: Ariel, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Ed. Moderna, 1980.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DE LAS HERAS, Margarita Moreno. El pintor: el taller, la academia y el estudio. In: REAL ACADEMIA DE BELLAS ARTES DE SAN FERNANDO. **La formación del artista: de Leonardo a Picasso: catálogo**. Madrid, Calcografía Nacional, 1989, pp. 45-63.

DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações, 1972-1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992, pp. 219-226.

DOUGLAS, Mary. **Como as instituições pensam**. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Edusp, 2007.

FAVARETTO, Celso F. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53, 2010, pp. 225-235.

HONORATO, Cayo. Mediação como [prática documentária]: texto de avaliação final do projeto. **CCSP**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.ccsplab.org/educativo/index.php?option=com_content&view=article&id=120:documentaria&catid=54:documentacao&Itemid=85>, acesso em 25/04/13.

KESTER, Grant. Re-pensando la autonomía: la práctica artística colaborativa y la política del desarrollo. In: COLLADOS, Antonio & RODRIGO, Javier (eds.). **Transductores: pedagogías colectivas y políticas espaciales**. Granada: Centro José Guerrero, 2009, pp. 30-42.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 6. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: MARTINS, Angela Maria Souza... [et al.]. **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação**. Rio de Janeiro: DP&A [...], 2006, pág. 267-278.

TADEU, Tomaz. **A filosofia de Deleuze e o currículo**. Goiânia: FAV, 2004. (Coleção Desênedos, n. 01)

VIANNA, Hermano. O abacaxi da cultura. Entrevista a Ivan Marsiglia. **Estadão**, São Paulo, 11 fev. 2013. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,o-abacaxi-da-cultura,995433,0.htm>>, acesso em 09/05/13.

Cayo Honorato

Doutor em Educação pela FE/USP, mestre em Educação pela FE/UFG e bacharela em Artes Visuais pela FAV/UFG. Vem pesquisando as conjunções e disjunções históricas e culturais entre Arte e Educação, particularmente, no âmbito da Mediação Cultural.