

Mediação cultural, mediação pedagógica e educação patrimonial: interlocuções possíveis

Graziela Giusti Pachane 

(Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Uberaba/MG, Brasil)

RESUMO — Mediação cultural, mediação pedagógica e educação patrimonial: interlocuções possíveis — O estudo, de caráter bibliográfico, busca analisar a possibilidade de ruptura da dicotomia entre os conceitos de mediação cultural e mediação pedagógica, tendo como contexto a perspectiva da educação patrimonial. Nossas conclusões apontam que, embora possam existir diferentes concepções de mediação e diferentes correntes pedagógicas dentro do campo da Educação, se tomarmos o conceito de *mediação* a partir de referenciais de Vygotsky e seus colaboradores, bem como os princípios educativos de Paulo Freire, não há razões para se distinguir as práticas ocorridas nos ambientes formais (escola) e não formais de educação (museus, centros de cultura, etc.).

PALAVRAS-CHAVE

Educação Patrimonial. Mediação Cultural. Mediação Pedagógica. Artes Visuais. Educação.

ABSTRACT — Cultural mediation, pedagogical mediation and heritage education: possible dialogues — This bibliographic study aims to analyze the possible rupture of the dichotomy between the concepts of cultural mediation and pedagogical mediation, taking heritage education as the background of the analysis. Our results indicate that, although there may be different conceptions of mediation and different pedagogical currents within the field of Education, when we take *mediation* as defined by Vygotsky and his collaborators, as well as the educational principles of Paulo Freire, there are no reasons to distinguish between practices that occur in formal education (school) and non-formal educational environments (museums, cultural centers, etc.).

KEYWORDS

Heritage Education. Cultural Mediation. Pedagogical Mediation. Visual Arts. Education.

RESUMEN — Mediación cultural, mediación pedagógica y educación patrimonial: diálogos posibles — Esta investigación, de carácter bibliográfico, busca analizar la posibilidad de romper con la dicotomía entre los conceptos de mediación cultural y mediación pedagógica, teniendo como contexto la perspectiva de la educación patrimonial. Nuestras conclusiones indican que, si bien pueden existir diferentes concepciones de mediación y diferentes corrientes pedagógicas dentro del campo de la Educación, si tomamos el concepto de mediación según Vygotsky y sus colaboradores, y los principios educativos de Paulo Freire, no existen razones para distinguir prácticas que ocurren en entornos educativos formales (escuelas) y no formales (museos, centros culturales, etc.).

PALABRAS CLAVE

Educación Patrimonial. Mediación Cultural. Mediación Pedagógica. Artes visuales. Educación.

Introdução

O tema proposto para o presente estudo é a relação entre mediação cultural e mediação pedagógica, tendo a educação patrimonial como pano de fundo para esta discussão. O estudo, de caráter bibliográfico, originou-se após o contato com materiais que apontavam uma dicotomia entre os termos *mediação pedagógica* e *mediação cultural*, em especial Bandeira (2017), dicotomia essa que não ficava clara nas abordagens desses materiais.

Tendo em vista que o conceito de *mediação* é utilizado em várias áreas, o que poderia gerar imprecisões, optamos por delimitar a discussão no contexto da educação patrimonial. Lembramos que *mediação* pode ser utilizado no Direito ou Comunicação, (a exemplo de *mediação de conflitos*), porém, mesmo *mediação cultural* é uma expressão que extrapola o âmbito das Artes, podendo ser do interesse de campos como museologia, arqueologia, paleontologia, arquitetura, história, turismo, educação e comunicação, entre outros, dado seu caráter multidisciplinar.

Dessa forma, o objetivo geral do estudo pode ser definido como “compreender a relação entre mediação cultural e mediação pedagógica, dentro do contexto da educação patrimonial”. Já os objetivos específicos ficaram assim definidos:

- Conceituar patrimônio, educação patrimonial, mediação pedagógica e mediação cultural;
- Comparar os conceitos de mediação pedagógica e mediação cultural;
- Compreender de qual forma estes conceitos podem se aplicar a contextos de educação patrimonial.

Realizados a partir de uma abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica, nossos estudos concentraram-se na análise de textos que trazem a definição e exemplificação das expressões-chave que fundamentam nossa proposta. Para tanto, nos baseamos em Bandeira (2017), Coutinho (2011), Florêncio

(s/d), Barbosa e Coutinho (2009), Horta et al. (s/d), Oliveira e Pillotto (2010), Mizukami (2018), Vygotsky (1998) e Paulo Freire (1970 e 2011), entre outros.

As análises nos permitiram concluir que pode haver uma aproximação entre a mediação pedagógica e a cultural desde que ambos os conceitos sejam tomados a partir de vertentes específicas, por exemplo, se fundamentadas nas concepções de Vygotsky e Paulo Freire. Espera-se, assim, que os resultados encontrados possibilitem maior aproximação entre as ações educativas propostas no âmbito da educação patrimonial, sejam elas realizadas nos espaços formais (mediação na escola) ou não formais de educação¹ (mediação em museus, centros culturais, oficinas etc.).

Apresentaremos, a seguir, o conceito de patrimônio, de educação patrimonial e, por fim, realizamos a análise das possíveis relações entre mediação pedagógica e cultural e sua contribuição para a educação patrimonial.

Patrimônio cultural

Num primeiro momento, ao nos depararmos com o termo *patrimônio*, podemos imaginar se tratar de algo relativo ao conjunto de bens familiares, afinal, essa é a primeira definição que aparece em qualquer busca na internet, ou mesmo num tradicional dicionário, ainda que numa busca online. É, também, o uso mais corriqueiro do termo em nosso cotidiano. Mesmo no que diz respeito ao conceito de patrimônio histórico, a primeira conotação que nos vem à cabeça é essa, relativa a construções que se destacam como marco de uma época ou de algum acontecimento tido como relevante para a memória de um país ou região. Assim são as igrejas mineiras das cidades históricas, o Pelourinho na Bahia, prédios diversos ligados à vida da família real no estado do Rio de Janeiro etc.

E a concepção cotidiana não está de todo equivocada, pois como destaca Carlos Rodrigues Brandão (1996) durante muito tempo, as políticas públicas

cuidaram da preservação de lugares, edificações e objetos por seu valor em si. Porém, como salienta Coutinho (2011, p. 04):

De imediato, o termo patrimônio nos remete a tudo aquilo que herdamos do passado, o que recebemos como legado de valor e que merece ser conservado. No entanto, o conceito de patrimônio se constitui nos campos culturais e sociais em contextos específicos que os impregnam de sentidos. O conceito de patrimônio cultural passa historicamente por um processo de institucionalização que agrega valores que os qualificam de forma diferenciada diante de outros legados.

E a autora prossegue, demonstrando a evolução de conceito de patrimônio da ideia de bens materiais para a de bens culturais, inclusive, imateriais:

Assim, segundo os documentos oficiais, o patrimônio cultural pode ser definido como um bem material ou imaterial, herança do passado para o presente e o futuro, com valores e características que contribuem para a permanência e identidade da cultura a que pertence. Dos bens materiais tem-se desde conjuntos urbanos ou locais e sítios dotados de expressivo valor histórico ou arqueológico, a casas, palácios, igrejas, praças, ou esculturas, pinturas e artefatos de um modo geral. Consideram-se bens imateriais a literatura, música, linguagens e manifestações coletivas e/ou festivas, como costumes e fazeres. Recentemente no Brasil, por exemplo, foram tombados como bens imateriais o acarajé na Bahia e o frevo em Pernambuco (Coutinho, 2011, p. 06).

Lembramos que aqui estamos nos restringindo a patrimônio cultural, porém, o conceito de patrimônio (mundial) pode envolver mais elementos ainda, como patrimônio geológico, ambiental, genético... Vejamos, portanto, a definição oferecida pela Unesco, conforme o site do IPHAN:

De acordo com a classificação da UNESCO, o Patrimônio Cultural é composto por monumentos, grupos de edifícios ou sítios que tenham valor universal excepcional do ponto de vista histórico, estético, arqueológico, científico, etnológico ou antropológico. Incluem obras de arquitetura, escultura e pintura monumentais ou de caráter arqueológico, e, ainda, obras isoladas ou conjugadas do homem e da natureza. São denominadas Patrimônio Natural as formações físicas, biológicas e geológicas excepcionais, habitats de espécies animais e vegetais ameaçadas e áreas que tenham valor científico, de conservação ou estético excepcional e universal. O Patrimônio Imaterial contempla os saberes, práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas — com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados — que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural (IPHAN (a), s/d, p. 01).

Ou seja, não se pode considerar que patrimônio, no sentido com o qual pretendemos trabalhar nesta pesquisa, refira-se apenas aos bens materiais. Pelo contrário, esse conceito engloba toda uma gama de bens imateriais pertencentes à cultura de um povo. Mais ainda, importa salientar que não são apenas realizações imponentes, da ordem das pirâmides do Egito, do museu do Louvre ou de uma sinfonia, que merecem a caracterização de patrimônio, se não também, manifestações populares, de relevante valor cultural e social para as comunidades, a exemplo do que salientou o então ministro da cultura Gilberto Gil:

[...] pensar em patrimônio agora é pensar com transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as gentes. Os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a ginga, a energia vital, e todas as formas de espiritualidade de nossa gente. O intangível, o imaterial (IPHAN (b), 2018, p. 24-25).

Observamos, assim, que a mudança da compreensão do que se considera patrimônio está diretamente ligada às mudanças na própria concepção de cultura (como na ruptura de visões antagônicas entre cultura erudita e popular), nas visões de mundo de uma outra época (como o multiculturalismo, o decolonialismo) e no conjunto de mudanças sociais, decorrentes de avanços da ciência, tecnologia, entre outros aspectos. Talvez um dia possamos considerar as redes sociais, a Wikipedia ou o Google como patrimônios culturais pela revolução que causaram e pelo sentido que representam na vida das pessoas em sua relação com o conhecimento acumulado pela humanidade.

Carlos Rodrigues Brandão nos lembra que é preciso associar continuamente os bens culturais e a vida cotidiana, como criação de símbolos e circulação de significados:

Não se trata, portanto, de pretender imobilizar, em um tempo presente, um bem, um legado, uma tradição de nossa cultura, cujo suposto valor seja justamente a sua condição de ser anacrônico com o que se cria e o que se pensa e viva agora, ali onde aquilo está ou existe. Trata-se de buscar, na qualidade de uma sempre presente e diversa releitura daquilo que é tradicional, o feixe de relações que ele estabelece com a vida social

e simbólica das pessoas de agora. O feixe de significados que a sua presença significativa provoca e desafia (Brandão, 1996, p. 51).

E, em nossa compreensão, aqui entra o papel da educação patrimonial.

Educação patrimonial: uma breve abordagem

De acordo com Florêncio (s/d, p. 21-24), o conceito de Educação Patrimonial utilizado atualmente é fruto de uma construção coletiva com instituições, sociedade civil e IPHAN. A autora destaca que embora a preocupação com a educação patrimonial tenha se manifestado no Brasil desde 1930, foi somente a partir do final da década de 1970 que a matéria foi tratada de forma mais consistente, com Aloísio Magalhães à frente da Fundação Nacional Pró-Memória. Quase três décadas depois, a Educação Patrimonial, pensada como campo específico de políticas públicas para o patrimônio cultural, superou as ações centradas nos acervos e construções isoladas para a compreensão dos espaços territoriais como um documento vivo, passível de leitura e interpretação por meio de múltiplas estratégias educativas.

De acordo com a autora, fazendo referência à minuta apresentada pelo IPHAN no momento de elaboração de seu texto, a educação patrimonial:

(...) se constitui de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação (Florêncio, s/d, p. 24).

Observa-se, assim, que, de acordo com essa definição, e com o parecer da autora, a educação patrimonial “deve ser eficaz em articular saberes diferenciados e diversificados, presentes nas disciplinas dos currículos dos níveis do ensino formal e, também, no âmbito da educação não formal” (Florêncio, s/d, p. 24). Ou seja, a educação patrimonial pode ser feita tanto dentro da escola – por professores de artes, história, geografia, letras ou por grupos interdisciplinares –

quanto fora da escola, por museus, centros culturais, organizações, fundações, prefeituras, etc. Florêncio acrescenta, ainda, que esses processos educativos:

(...) devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais onde convivem noções de patrimônio cultural diversas (Florêncio, s/d, p. 24).

De acordo com Horta et al. (s/d, p.5), a educação patrimonial é um processo “permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”. O texto prossegue, observando que, partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, a educação patrimonial buscaria levar as pessoas, independente da faixa etária, a um processo ativo de “conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural” (Horta et al., s/d, p. 5).

Mais adiante, os autores destacam que a Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, despertando o interesse em resolver questões significativas para a própria vida pessoal e coletiva dos aprendizes, e prosseguem:

Descobrir esta rede de significados, relações, processos de criação, fabricação, trocas, comercialização e usos diferenciados, que dão sentido às evidências culturais e nos informam sobre o modo de vida das pessoas no passado e no presente, em um ciclo constante de continuidade, transformação e reutilização é a tarefa específica da Educação Patrimonial. Neste processo de descobrimento da realidade cultural de um determinado tempo e espaço social é possível se aplicar uma metodologia apropriada que facilite a percepção e a compreensão dos fatos e fenômenos culturais. A habilidade de interpretar os objetos e fenômenos culturais amplia a nossa capacidade de compreender o mundo. Cada produto da criação humana, utilitário, artístico ou simbólico, é portador de sentidos e significados, cuja forma, conteúdo e expressão devemos aprender a ler ou decodificar (Horta, s/d, p. 7-8).

O material apresentado por Horta et al. (s/d) prossegue oferecendo exemplo de atividades de educação patrimonial realizadas em diferentes cidades brasileiras, muitas delas com conhecidos patrimônios históricos e culturais como ruínas de missões jesuítas, museus nacionais, reservas indígenas etc, constituindo-se em material fundamental para quem deseja atuar nessa área.

Percebe-se, após a apresentação de ambos os textos, que para além de ter lugar tanto na educação formal como na não formal e de possibilitar o conhecimento privilegiado, pois baseado no efetivo contato com remanescentes da cultura em foco, a educação patrimonial é um processo centralmente dialógico, seja na relação entre passado e presente, seja na relação a ser estabelecida entre educadores e sociedade em torno de determinado bem cultural. Nesse processo destaca-se, como sempre ressaltado pelo material de Horta et al., a importância da apropriação dos sentidos do patrimônio, sua valorização, a geração de cultura e a construção de conhecimentos, coletivos e individuais.

Ambos os trabalhos são praticamente unânimes – e também complementares – ao se referirem à importância da educação patrimonial. De acordo com Horta et al. (s/d., p. 5):

A Educação Patrimonial é um instrumento de 'alfabetização cultural' que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (...) Donde se conclui que o conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu Patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.

Florêncio (s/d), em complementação aos posicionamentos anteriores, explana acerca da importância da educação patrimonial:

A Educação Patrimonial tem, desse modo, um papel decisivo no processo de valorização e preservação do patrimônio cultural, colocando-se para muito além da divulgação do patrimônio. Não bastam a 'promoção'

e 'difusão' de conhecimentos acumulados no campo técnico da preservação do patrimônio cultural. Trata-se, essencialmente, da possibilidade de construções de relações efetivas com as comunidades, verdadeiras detentoras do patrimônio cultural (Florêncio, s/d, p. 24).

De modo geral, ao realizar-se a revisão bibliográfica acerca de algum tema, é bastante comum encontrarmos grandes discrepâncias entre os autores, por vezes verdadeiras batalhas em torno do sentido de um termo, da escola a fundamentar uma concepção, ou mesmo entre metodologias a serem aplicadas na consecução de determinados objetivos. Ao estudarmos a educação patrimonial, entretanto, não foi o que se observou. Mesmo que não possamos dizer que as concepções sejam idênticas, que os autores sejam todos de uma mesma matriz teórica, visto que nosso trabalho é bastante restrito, percebemos que há uma mesma orientação, uma mesma diretriz que norteia todos eles. Podemos observar essa tendência, complementando nossa análise com o trabalho de Coutinho (2011, p. 13). De acordo com a autora:

Como educadores, importa compreender os mecanismos que agem no campo da cultura para tentar instaurar processos de mediação críticos que façam com que o patrimônio revele sentidos para os sujeitos de hoje. Importa tomar os usuários do patrimônio cultural como comunidades de aprendizagem, capazes de dotar de sentidos os objetos, artefatos e práticas culturais.

Ou ainda neste trecho...

a difusão adquire tanta importância quanto a conservação. O que rege esta tendência é a ideia de que para se consolidar, é necessária uma sensibilidade social e coletiva favorável aos valores patrimoniais, ou seja, "não é possível amar aquilo que não se conhece e não se conservará aquilo que não se ama." (Aguirre, 2008, p. 81). Mais recentemente, a ênfase no valor formativo do patrimônio vem ganhando espaço através de práticas de mediação sob a bandeira da democratização do acesso à cultura. Os espaços museais, por exemplo, deixam de ser pensados apenas como espaços de conservação e difusão para serem espaços geradores de cultura. Esta tendência se intensifica nas últimas décadas do século XX quando se instituem departamentos, serviços, ou setores de educação na maior parte dos museus e centros culturais. A própria ideia de centro cultural se expande também neste período, quando surgem, aqui no Brasil, vários centros irradiadores de cultura ligados a instituições financeiras, por exemplo (Coutinho, 2011, p. 13).

Assim, Coutinho (2011) retoma o início desse item, destacando as mudanças ocorridas na compreensão e no trabalho educativo com o patrimônio, e introduz o último conceito que buscamos compreender em nossa pesquisa, o de mediação.

Mediação cultural e mediação pedagógica: aproximações possíveis

Bandeira (2017, p. 44) inicia seu texto sobre mediação informando da dificuldade de circunscrever o tema, uma vez que vem sendo utilizado em campos distintos como a cultura, as artes, a comunicação, a educação, a informação e até a área jurídica. Ao longo do material analisado, é muito comum observar, também, o uso de mediação cultural, ação educativa, prática educativa, ou termos semelhantes, sem, no entanto, explicitarem de que maneira utilizam as expressões.

Steil e Carvalho (2016) são uma das poucas autoras que se preocuparam em definir *mediação*. Partindo do sentido dos dicionários e caminhando para a mediação em artes, as autoras salientam que mediação “é uma intervenção entre dois contextos que se relacionam e que conversam mediados e provocados por um sujeito, ou seja, o mediador” (Steil e Carvalho, 2016, p. 7). Mais adiante, elas complementam que mediar é “provocar encontros entre sujeito e arte, entre sujeitos, entre diferentes linguagens e sujeitos” ou ainda “provocar o prazer estético a partir da junção do objeto de conhecimento com o aluno e seu contexto pessoal, criando condições para que a experiência toque o educando e provoque reflexões e mudanças” (Steil e Carvalho, 2016, p. 7). Em sentido bastante próximo, Martins (2005, p. 52) destaca que mediar é provocar o movimento, é ampliar as referências, instigar a reflexão do propositor e do receptor, do educador e do educando. E mais adiante:

Mediar é estar entre. Um estar, contudo, que não é passivo e nem fixo, mas ativo, flexível, propositor. Um estar entre que não é entre dois, como uma ponte entre a obra e o leitor, entre aquele que produz e aquele que lê, entre o que sabe e o que não sabe (Martins, 2005, p. 54).

As formas de mediação entre arte e público são muitas, entre elas podemos destacar textos críticos, exposições e monitorias (Alencar, 2008), porém observamos ao longo dos textos lidos, haver centralidade de discussões do papel desempenhado pelo mediador cultural. Tal predominância é compreensível, uma vez que, por trás da elaboração de qualquer material ou exposição, há a figura de uma (ou mais) pessoas. Se essas orientarem o trabalho a partir de concepções tradicionais e reprodutivistas, todo o material e todas as ações posteriores terminarão por refletir esse posicionamento.

Segundo Martins (2005, p. 52), para ser mediador é necessário “cultivar uma postura reflexiva e provocadora, capaz de planejar jogos estéticos, ativar descobertas e despertar o interesse de olhar mais além. Um olhar pesquisador sobre si, o outro, sua prática e seu contexto cultural”. Para Oliveira e Pillotto (2010, p. 239), cabe ao mediador agir transcendendo os sentidos imediatos, possibilitando acessos ao público, promovendo encontros e priorizando a interpretação e compreensão das imagens/mensagens, através de experiências vivenciadas:

A mediação cultural, portanto, permite construir novas significações através da sensibilização, apreciação e crítica. Os conteúdos da arte podem ser associados aos temas sociais, culturais e outros, na educação, pois a ‘arte é um poderoso e significativo meio de comunicação na sociedade contemporânea’ (OTT, 1997: 112) e pode constituir ação educacional que prioriza a liberdade individual, pois possibilita a análise, a compreensão, a interpretação e o restabelecimento de referências dos códigos culturais da sociedade (Oliveira e Pillotto, 2010, p. 239).

As autoras finalizam salientando que o mediador pode “sugerir ações interdisciplinares em arte, em história, em cultura, em estética e em educação, associando valores presentes nas sociedades atuais e passadas”. Ele pode, ainda, proporcionar aprendizagem colaborativa e significativa entre “imagem/público, mediador/professores e outros; uma educação sensível que desenvolva a autonomia, a sensibilidade e, conseqüentemente, um olhar mais apurado sobre o contexto sociocultural em que vivemos”.

Ao longo dos estudos realizados (Florêncio, s/d; Oliveira e Pillotto, 2010; Coutinho, 2011), foi possível observar, inclusive, constante preocupação em superar a ideia de distinção entre a educação formal (escolar) e a não formal (em museus, espaços culturais etc.) no que tange à educação em artes e patrimônio (Florêncio, s/d, p. 23 e 24). Cabe lembrar que a quebra de tal dicotomia também é preconizada por Paulo Freire, que, em sua obra vislumbrava a educação em caráter amplo, não restrita à escola em si e nem a um processo de educação formal (Mizukami, 2018, p. 94). Referindo-se ao trabalho do arte-educador, Coutinho traz observação bastante semelhante:

O entendimento da mediação cultural está nesta pesquisa atrelado ao entendimento mais amplo de arte como cultura, da ação educativa como prática dialógica e ao compromisso do educador mediador com as dimensões políticas da práxis educacional. A pesquisa trata, portanto, de um campo de formação que busca não segregar os arte/educadores a partir de seus espaços de atuação (da educação formal e da educação não-formal), mas, justamente busca estimular os trânsitos entre estes territórios demarcados por práticas muitas vezes concorrentes, mas que podem ser compreendidas e exercidas de forma complementar (Coutinho, 2011, p. 2).

Chegamos, assim, à questão inicial, norteadora do presente estudo, desencadeada por um excerto de Bandeira (2017, p. 47), no qual ela afirma que:

Na *mediação pedagógica*, o professor, no papel de mediador, ocupa a posição de um terceiro – comporta um componente relacional e está envolvido em relações de ensino-aprendizagem. Na *mediação cultural*, é preciso refletir sobre esse conceito num contexto ampliado, como um percurso da esfera pública para um espaço individual (destaques da autora).

Embora tal afirmação possa abrir margem para diferentes discussões, centramo-nos em observar qual razão levaria a autora à necessidade de distinguir entre os dois tipos de mediação. De acordo com Coutinho (2011, p. 1), no Brasil, o termo mediação [cultural] “está fortemente associado a práticas educativas desenvolvidas em museus e centros culturais, especialmente aquelas direcionadas às exposições de artes visuais”. A autora prossegue assinalando que mediação é um termo utilizado para qualificar “ações educativas com *orientações socioconstrutivistas em contraposição a orientações tradicionais e reprodutivistas*”

(grifos nossos). Acreditamos que essa observação seja fundamental para esclarecimento da questão levantada.

Nas abordagens educacionais tradicionais, o ser humano é considerado como um receptor passivo no processo de aprendizagem, uma espécie de tábula rasa na qual são impressos, progressivamente, os conteúdos fornecidos pelo ambiente (Mizukami, 2018, p. 7). Em geral, o conhecimento adquirido se constitui de somatória do maior número possível de informações, as quais a pessoa deverá posteriormente reproduzir, de maneira mais fiel possível ao original, com intuito de provar que foi instruída. A abordagem tradicional tecnicista, comumente se apresenta com caráter utilitarista, com foco na adequação do homem ao sistema produtivo.

Ainda de acordo com Mizukami (2018), a educação tradicional volta-se para o exterior, para uma das partes da relação – o professor – tendo seu enfoque nas metodologias, no planejamento de conteúdos e processos avaliativos. Ao aluno caberia executar com eficiência prescrições fixadas por autoridades externas. Nessa concepção, ocorre basicamente a verbalização do mestre, a memorização e a repetição por parte do aluno. Na aula expositiva, “a classe vira auditório, o trabalho do professor consiste em dar a lição e tomar a lição” (Mizukami, 2018, p. 14).

A autora complementa, argumentando que as tendências englobadas por esse tipo de abordagem possuem uma visão individualista do processo educacional, não possibilitando, na maioria das vezes, trabalhos de cooperação nos quais o futuro cidadão possa experimentar a convergência de esforços. A relação que existe em sala de aula é entre o professor e cada aluno separadamente. Ou seja, a classe é “justaposição de várias relações professor-aluno” (Mizukami, 2018, p. 14), e o que se dá além disso é paralelo, devendo, inclusive, ser evitado. Não há ênfase em atividades grupais, muitas vezes compreendidas como perturbação e bagunça, visto que o controle por parte do professor fica difuso.

Podemos, com base nessa reflexão, compreender a afirmação de Bandeira (2017). Se nos basearmos nas concepções tradicionais de educação escolar, há realmente uma grande diferença em relação à ideia de mediação preconizada pelos autores que discutem mediação cultural. Cabe-nos, inclusive, questionar se estaria correto o uso do termo *mediação* num contexto educacional tradicional, visto que o termo comumente se refere a concepções interacionistas, em especial com base em Vygotsky (1998).

De acordo com Mizukami (2018), o professor nas abordagens tradicionais, tem papel mediador, porém, ele se torna mediador entre o aluno e os modelos, ou, esmiuçando mais ainda a relação, o professor é o mediador entre cada aluno, separadamente, e os modelos culturais dominantes. Talvez, seja nesse sentido que Bandeira (2017), no excerto anteriormente apresentado, refira-se ao professor como “um terceiro” na relação do aluno com o conhecimento.

Consideramos importante, ainda, salientar algumas observações complementares de Mizukami sobre as abordagens tradicionais da educação, sua visão de conhecimento, a noção de aprendizagem como produto e o papel social dos estudantes:

[Conhecimento] é faculdade, capacidade de armazenar informações. A atividade do ser humano é a de incorporar informações sobre o mundo (físico, social etc.), as quais devem ir das mais simples às mais complexas. Usualmente, há uma decomposição da realidade no sentido de simplificá-la. Essa análise simplificadora do patrimônio de conhecimento que será transmitido ao aluno, às vezes leva a uma organização de um ensino predominantemente dedutivo. Aos alunos são apresentados somente os resultados desse processo, para que sejam armazenados. (...) A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção da educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão preestabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Esse tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas (Mizukami, 2018, p. 9-10).

Trata-se, ademais, de um modelo de ajuste, não de crítica ou construção de conhecimento a partir do sujeito:

Considerando-se que uma das vertentes dessa abordagem atribui à educação o papel de ajustamento social, caberia igualmente à escola oferecer às gerações submetidas ao processo os elementos dominantes num determinado momento sociocultural, de forma que fosse garantida a continuidade das ideias, sem rupturas e sem crises (Mizukami, 2018, p. 12).

Concepções, que como observamos nos itens anteriores, vão na contramão do que se propõe hoje para a educação patrimonial, e do que se vem compreendendo como processo de mediação. Florêncio (s/d, p. 6), por exemplo, salienta que a educação precisa ser pensada como processo, num sentido de reflexão constante e ação transformadora dos sujeitos no mundo, superando a educação “somente reprodutora de informações, como via de mão única e que identifique os educandos como consumidores de informações”, nos moldes a que Paulo Freire referia como educação bancária. Ao contrário, com base no mesmo autor, salienta-se a necessidade de um processo educacional que ocorra *com* o educando e não *para* o educando (Freire, 1970).

Assim, Florêncio demonstra que é possível aproximarmos a mediação pedagógica (supostamente realizada na educação formal) e a mediação cultural (supostamente realizada na educação informal), desde que o conceito de educação seja tomado dentro de uma concepção específica:

A educação que se vislumbra é aquela que se caracteriza como mediação para a construção coletiva do conhecimento, a que identifica a comunidade como produtora de saberes, que reconhece, portanto, a existência de um saber local. Enfim, a que reconhece que os bens culturais estão inseridos em contextos de significados próprios associados à memória do local (Florêncio, s/d, p. 6).

Ainda com foco na valorização do patrimônio cultural, Florêncio (s/d. p. 6) destaca que ações educativas deveriam ser ações mediadoras no sentido pensado por Vygotsky (1998), que contribuem para a afirmação dos sujeitos em seus mundos, em suas culturas e em seus patrimônios culturais, tornando-se “importante ferramenta na afirmação de identidades e para que as pessoas se

assumam como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos”.

A respeito das abordagens sócio-interacionistas, Mizukami (2018, p. 86) destaca que há uma compreensão do homem como criador de cultura na medida em que, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre ele e dá resposta aos desafios que encontra. Mais ainda, há uma compreensão de que todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar, vem do estabelecimento de relações dialogais com outros homens. Para as abordagens interacionistas:

Cultura constitui a aquisição sistemática da experiência humana, aquisição essa que será crítica e criadora, e não simplesmente armazenamento de informações justapostas, que não foram incorporadas ao indivíduo total. Nesse sentido, é lícito dizer que o homem cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que a natureza coloca, como também no próprio ato de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam (Mizukami, 2018, p. 86).

Dentro dessas abordagens, encontramos a fundamentação do conceito de mediação cultural com que estivemos trabalhando. Para Vygotsky (1998), os diferentes contextos culturais onde as pessoas vivem são, também, contextos educativos que formam e moldam os jeitos de ser e estar no mundo. Assim, tudo é aprendido por meio dos outros, dos pares que convivem nesses contextos, e as práticas sociais e artefatos, os problemas, soluções e as situações para os quais eles foram criados vão sendo apropriados.

Mizukami (2018), ao abordar as concepções interacionistas, concentra-se na apresentação dos textos de Paulo Freire. Ainda assim, seu trabalho dialoga, mesmo que indiretamente, com a obra sócio-histórica de Vygotsky e seus colaboradores, considerados os maiores expoentes desta linha de pensamento. Entre outros aspectos, ela destaca que no sócio-interacionismo, compreende-se que “O homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em

seu contexto, reflete sobre ele e com ele e se compromete, tomando consciência de sua historicidade” (Mizukami, 2018, p. 89). E a autora ressalta que:

Muitas vezes, para que o sujeito se reconheça no objeto (a situação existencial codificada), é necessário que ele reconheça o objeto como uma situação na qual se encontra com outros sujeitos. É necessária a análise de sua situação concreta, existencial, codificada. Essa codificação exige que se passe do abstrato para o concreto, da parte para o todo, para depois voltar novamente às partes (Mizukami, 2018, p. 87).

A nosso ver, o trabalho educacional a partir das abordagens interacionistas, relaciona-se diretamente com o que analisamos a respeito de mediação cultural (Steil e Carvalho, 2016; Martins, 2005; Barbosa e Coutinho, 2009) e, mais ainda, com as perspectivas propostas para a educação patrimonial (Florêncio, s/d; Horta, s/d; Coutinho, 2011). Mizukami destaca, por exemplo, que estas abordagens partem sempre do que é inerente ao povo, sobretudo do que as pessoas assimilaram como sujeitos, não lhes fornecendo, portanto, coisas prontas, mas procurando trazer valores que são inerentes a essas camadas da população e criar condições para que os indivíduos os assumam e não somente os consumam. Ela destaca, ainda que nessas abordagens, não se separa o ser humano do mundo, mas compreende-se o sujeito como elaborador e criador do conhecimento.

Ao tratar das abordagens interacionistas, cabe lembrar que a concepção de *mediação (pedagógica)* deriva basicamente do trabalho de Vygotsky (1998) e seus colaboradores, como Luria (Vygotsky e Luria, 2007) e Leontiev (1978). Tratando-se de um conceito central para a abordagem histórico-cultural de construção do conhecimento (portanto, uma teoria de aprendizagem), seu estudo envolveria a análise de questões psicológicas e processos mentais e sociais mais amplos (como desenvolvimento, aprendizagem, internalização, objetivação, apropriação e interação). No entanto, dado o caráter de nosso trabalho e a necessidade de delimitação, nós nos concentraremos apenas na compreensão do termo *mediação*.

Para Vygotsky (1998), existem dois tipos de elementos mediadores. O primeiro são os *instrumentos* (materiais) que se interpõem entre o homem e o

mundo, ampliando sua capacidade de transformação da natureza (machados, vasilhas, escadas...). O segundo elemento mediador é *psicológico* (o signo), que pode ser exemplificado pelas palavras, obras de arte, pelos conceitos, sistemas de contagem, de símbolos algébricos, diagramas, mapas, sinais convencionais, etc.

Sforni (2010, p. 5) assinala que para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, a pessoa, criança ou adulto, “deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles”. A autora prossegue, referenciando-se em Leontiev (1978, p. 272), assinalando que “assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação”. E mais adiante:

Por isso, mesmo ao findar a existência de uma geração aquilo que foi produzido por ela continua passando o ‘testemunho’ do desenvolvimento da humanidade (Leontiev, 1978, p. 267). As novas gerações começam sua vida ‘nos ombros das anteriores’, interagindo com o mundo a partir das objetivações já produzidas. O homem não se relaciona diretamente com o mundo, sua relação é mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações precedentes, pelos instrumentos físicos ou simbólicos que se interpõem entre o homem e os objetos e fenômenos. Do mesmo modo que os instrumentos físicos potencializam a ação material dos homens, os instrumentos simbólicos (signos) potencializam sua ação mental (Sforni, 2010, p. 3).

Utilizando-se do clássico exemplo da colher, Leontiev (1978) demonstra que sem a interação com um adulto, a criança não adquiriria a destreza motora nem o conhecimento social do seu uso para a prática da alimentação. E finaliza “Guiar a mão, eis aí a função mediadora do adulto em interação com a criança” (p. 322). Sforni (2010, p. 6) prossegue demonstrando que na escola, a criança é inserida em novas formas de interação e prática social, marcadas pela intencionalidade: “A interação e o diálogo entre professor e aluno e entre alunos na sala de aula é diferenciada, pois o motivo dessa atividade é, em primeiro plano, o estudo”. E complementa:

Mesmo estando em um ambiente letrado, o que implica interação constante com letras, palavras, textos, numerais e demais representações gráficas, a comunicação prática com outras pessoas usuárias dessa forma de linguagem não é suficiente para que a criança se aproprie desses elementos mediadores. Nesse caso, para que a apropriação ocorra, a comunicação verbal e prática devem ser intencionalmente dirigidas para a reprodução das ações adequadas com o objeto em pauta, de modo que sejam apropriadas pela criança como instrumentos simbólicos que permitam a ação mental com o mundo circundante. Com o processo de internalização, as marcas externas – os signos – são transformadas em processos internos de mediação do sujeito com o mundo. Isso implica reconhecer que a mediação docente começa muito antes da aula propriamente dita. Seu início ocorre já na organização da atividade de ensino, quando se planejam situações de comunicação prática e verbal entre professor e estudantes, entre estudantes e estudantes em torno das ações com o objeto da aprendizagem (Sforni, 2010, p. 8).

Acreditamos que com essas passagens seja possível uma melhor compreensão do termo *mediação* como utilizado por Vygotsky e seus colaboradores, embora extremamente sintética diante da complexidade do conteúdo. A nosso ver, ao se discutir a *mediação pedagógica*, destacam-se, entre outros aspectos, o papel da interação e da intencionalidade, a criticidade e a visão de protagonismo do aprendiz no processo de aprendizagem.

Retomando a análise dos conceitos anteriores, observamos que tais elementos em muito se aproximam daquilo que Horta et al. (s/d, p.5), defendem como características necessárias à educação patrimonial (processo permanente e sistemático, processo ativo de construção de conhecimento individual e coletivo, contato direto com as evidências, conhecimento, apropriação e valorização da herança cultural, geração e produção de novos conhecimentos etc.).

Já para Florêncio (s/d, p. 8), a mediação pode ser entendida como “um processo de desenvolvimento e aprendizagem humana, como incorporação da cultura, como domínio de modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros e consigo mesmo”.

Com essas considerações em pauta, acreditamos que seja possível dizer que não há razões para se distinguir a *mediação*, seja ela relativa à ciência, arte, cultura ou ao patrimônio, seja ela destinada à educação formal ou não formal. Não haveria

razões, portanto, para uma separação entre mediação cultural e mediação pedagógica.

Em suma, podemos pressupor que existam diferentes concepções de mediação, assim como existem diferentes correntes dentro da educação. No entanto, se tomarmos por base a fundamentação de autores como Vygotsky, Leontiev, Luria e Paulo Freire, é possível dizer que educação (por consequência, mediação pedagógica) e mediação cultural caminham na mesma direção, até que são sinônimos, independentemente de onde ocorra (na educação formal ou não formal) ou por quem seja conduzida (professores, historiadores, turismólogos, artistas, monitores...). O importante é a maneira como a aprendizagem se dá e o desenvolvimento que ao final ela proporciona aos envolvidos no processo, por uma via dialógica, crítica, por uma via de (re)criação conjunta de sentidos, conhecimentos e cultura.

Considerações finais

Buscamos, ao longo do texto, conceituar *patrimônio cultural* e demonstrar sucintamente as mudanças históricas do conceito. Do mesmo modo, ressaltamos as alterações que acompanharam o desenvolvimento do papel de museus, centros culturais e outros espaços dedicados à arte e ao patrimônio que, de guardiões e divulgadores da cultura, passaram a ser, eles também, espaços de educação e de produção de conhecimento. No mesmo processo, desenvolve-se a necessidade de diferentes abordagens no trabalho daqueles que atuam nesses espaços: eles passam a ser compreendidos como mediadores culturais.

Na contemporaneidade, não se espera mais dos espaços educativos, sejam eles formais ou não formais, um conhecimento tratado de modo impositivo, a transmissão de verdades prontas dos especialistas àqueles que pouco ou nada sabem. Em especial após o advento das tecnologias digitais de comunicação, a interatividade, a integração entre os saberes e a dialogicidade são características necessárias aos espaços educativos. Nesse contexto, questionamos, inclusive, o

sentido de criar-se uma dicotomia entre os processos de mediação que ocorrem na escola (educação formal) e nos demais espaços culturais, onde ocorre a educação não formal.

Concluímos, após a análise do conceito de mediação cultural e de mediação pedagógica, que essa dicotomia não faz sentido se levarmos em conta os processos educativos a partir de uma perspectiva interacionista.

Tomando como pano de fundo a educação patrimonial, a fim de contextualizar e delimitar nossa discussão, pudemos observar a importância de termos em mente conceitos como dialogicidade, interação, criticidade, intencionalidade, entre outros.

Acreditamos que a abordagem pela via da mediação seja fundamental na concretização desses objetivos e esperamos que as discussões aqui trazidas auxiliem, mesmo que de modo introdutório, na compreensão dos conceitos aqui trabalhados, bem como no aprimoramento das práticas de mediação em todos os âmbitos educacionais voltados à valorização do patrimônio cultural.

Nota

- ¹ Embora alguns autores diferenciem educação formal, informal e não formal, para a abrangência de nosso estudo importa apenas diferenciar a educação que ocorre nas escolas (formal) daquela ocorrida em outros espaços, como museus, centros de cultura, igrejas, cursos livres, entre outros.

Referências

- ALENCAR, Valéria. O mediador cultural. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.
- BANDEIRA, Denise. Material didático: criação, mediação e ação educativa. Curitiba: Intersaberes, 2017.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Rio de Janeiro: IPHAN/DEPRON, 1996. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. p. 21 Acesso em 10/07/2022.

COUTINHO, Rejane Galvão. Questões sobre mediação e educação patrimonial. 2011. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/rejane_galvao_coutinho.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.

FLORENCIO, Sônia R. Educação patrimonial: um processo de mediação. [S.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/39/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Patrimonial%20-%20um%20processo%20de%20media%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2022. [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_Cadernos_do_patrimonio_educacao_patrimonial_voll\(3\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_Cadernos_do_patrimonio_educacao_patrimonial_voll(3).pdf)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HORTA, Maria de Lourdes P. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Petrópolis, RJ: Museu Imperial / DEPROM - IPHAN – MINC, s/d. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_patrimonial.pdf. Acesso em 05/07/2022.

IPHAN (a) –INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. Patrimônio mundial. [S.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/24>. Acesso em: 10 jul. 2022.

IPHAN(b) –INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 2015. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_Cadernos_do_patrimonio_educacao_patrimonial_voll\(3\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_Cadernos_do_patrimonio_educacao_patrimonial_voll(3).pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

IPHAN –INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em 10/07/2022.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. (Edição Brasileira: LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1995).

MARTINS, Mirian Celeste (org.). *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo, v. 1, outubro, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: GEN; EPU, 2018. Disponível em: <https://www.amazon.com.br>. Acesso em: 05/07/2022.

OLIVEIRA, Maria Bernadete G. B. de; PILLOTTO, Silvia Sell D. Mediação cultural. *Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares*, v. 7. n. 1, mai. 2010. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tecap/article/download/12149/9464>>. Acesso em 10/07/2022.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. *Aprendizagem e Desenvolvimento: O Papel da Mediação*. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/aprendizagem_desenvolvimento_papel_mediacao.pdf. Acesso em 14/07.2022

STEIL Isleide; CARVALHO, Carla. Mediação Cultural na Escola: a Dança em Foco. *Anais da XI Reunião Anual da Anped-Sul*. Curitiba, PR: UFPR, 2016.

UNESCO. *World Heritage Convention*. Disponível em <<https://whc.unesco.org/en/35>>. Acesso em 05/07/2022.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich. *El instrumento y el signo em el desarrollo del niño*. Trad. de Pablo del Río e Amelia Alvarez. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizage, 2007.

Graziela Giusti Pachane

Graduada em Letras, com mestrado e doutorado em Educação pela Unicamp, no GEPES (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior), na área de políticas e sistemas educacionais. Foi docente em cursos de idiomas e cursos profissionalizantes, trabalhou em cursos de graduação e especialização no Instituto Superior de Ciências Aplicadas, em Limeira (SP), no Centro Universitário do Triângulo - Unitri (Uberlândia-MG) e na PUC-Campinas. Foi docente no Mestrado em Educação Superior da Unitri, atuando na linha de pesquisa Teorias e Práticas em Educação Superior, onde também coordenou o curso de especialização em Docência no Ensino Superior. Na PUC-Campinas foi professora no Mestrado em Educação, lecionou disciplinas de graduação na Pedagogia. Foi também editora da Revista de Educação PUC-Campinas e coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão do CCSA (Centro de Ciências Sociais Aplicadas) na mesma instituição. Desde 2009 é docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM-Uberaba), onde coordenou o Ciclo Comum de Formação dos cursos de Licenciatura e Serviço Social e o departamento de Educação. Foi tutora do PET Conexões de Saberes Licenciaturas e Serviço Social na mesma universidade entre 2016-2018. Atualmente é professora Associada, vinculada ao departamento de História da mesma instituição. Tem desenvolvido pesquisas sobre Educação Superior, envolvendo formação de professores, currículo, metodologia de pesquisa e pedagogia universitária. Graduiu-se também Bacharel em Artes Visuais pela Uninter (2022), tendo desenvolvido estudos em temáticas relacionadas a mediação cultural, patrimônio cultural, educação patrimonial e museus universitários/extensão universitária. Realizou aperfeiçoamento em História da Arte em 2023.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3733-3269>

E-mail: gragiupa@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4049705154151062>

*Recebido em 7 de dezembro de 2023
Aceito em 10 junho de 2025*

