

EDUCAÇÃO LÍQUIDA

*Reflexões sobre o processo educativo nos museus
a partir das experiências do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado¹*

Mila Milene Chiovatto

Coordenadora do Núcleo de Ação Educativa
Pinacoteca do Estado de São Paulo

Introdução

A Pinacoteca do Estado de São Paulo é o mais antigo museu de arte deste Estado tendo sido inaugurada em 1905.

Museu da Secretaria de Estado da Cultura do Governo do Estado de São Paulo, desde 2006, é gerido pela Associação dos Amigos da Pinacoteca, organização social de cultura e conta atualmente com um acervo de cerca de 8.000 obras de arte sobretudo brasileira, do século XVII até os dias atuais. Destas, 800 encontram-se em exposição de longa duração, permitindo processos de educação continuados. A Pinacoteca também recebe cerca de 35 exposições temporárias por ano, que buscam estabelecer diálogos com as obras de nosso acervo, e para muitas das quais desenvolvemos ações educativas.

A história centenária do museu inclui também a de seu mais antigo edifício: marco arquitetônico da cidade, devido à imponência da construção e à memória de seus tijolos aparentes. Este edifício foi originalmente projetado e construído para abrigar o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, antiga Sociedade Propagadora da Instrução Popular, que, criada em 1875, oferecia gratuitamente cursos profissionalizantes com a proposta de formar artífices e operários.

A partir de 2004, além deste prédio, a Pinacoteca conta com o espaço de mais um edifício histórico, a Estação Pinacoteca, ampliando as possibilidades de ações culturais

¹ Parte deste texto foi publicado no conjunto de textos reflexivos sobre os processos educativos desenvolvidos por instituições culturais produzido pela curadoria educativa da 29ª. Bienal de São Paulo.

e educativas desenvolvidas pela instituição. Atualmente este edifício abriga também o Memorial da Resistência.

Ao longo de sua história muitas foram as orientações e prioridades dadas por seus diretores impactando no curso do museu, da mesma forma, também foram diferenciadas as estruturas e ações educativas desenvolvidas.

A partir de 2002, uma das prioridades da instituição passa a ser a implantação e consolidação de um Núcleo de Ações Educativas, capaz de dar conta tanto da multiplicidade e riqueza das obras do acervo da Pinacoteca, quanto da variedade de seu público.

Esse desafio foi encarado a partir das propostas da Nova Museologia, e da percepção do museu como espaço que pode contribuir não só para uma vida cultural ativa, mas com uma participação decisiva na sociedade.

Sobre museus

Os museus são definidos nos estatutos do Conselho Internacional de Museus, ICOM, como uma **“instituição sem fins lucrativos, permanente, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, e aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, divulga e expõe, para fins de estudo, educação e divertimento, testemunhos materiais do povo e de seu ambiente.”**

Entretanto o que se recolhe num museu não é toda a produção humana, mas uma seleção desta produção, a partir da qual se constitui sua coleção.

Esta seleção, realizada pela museologia, se preocupa com a *informação* trazida pelos objetos a partir de sua documentalidade, ou seja, o documento diz e ensina algo sobre alguma coisa; de sua testemunhalidade, ou seja, o quanto atesta o sentido de presença em determinado tempo, de presença no ato ou fato que documenta; e de sua fidelidade, como veracidade ou fidedignidade.²

² GUARNIERI, Waldisa Russio Camargo. “Conceito de cultura e sua inter-relação com o patrimônio cultural e a preservação”, in: *Revista do Instituto Brasileiro de Patrimônio Cultural*, n. 3, 1990, pg. 8.

Assim, os objetos pertencentes à coleção dos museus são fruto de uma seleção da cultura material humana, por isso, por meio deles podemos entender *como* somos e percebê-los como parte *do que* somos.

Por esse motivo é fundamental preservá-los, pois são capazes de *nos significar*.

“Preservar para que? Por que os objetos têm, para nós, um significado. (...) Na medida em estes significados entram para nossa hierarquia de valores, ou seja, de simples “coisas” (“res”) passam a bens, transfiguram-se em patrimônio (conjunto de bens) e em patrimônio cultural.”³

Mas para que entrar em contato com estes objetos? E por que investir em suas potencialidades significativas? Apenas para conhecê-los melhor?

Ao contrário, entendemos que a apropriação, leitura e significação dos objetos resguardados pelo museu têm relevância para além dessa ação, para além do espaço-tempo vivenciado no museu. As ações de leitura, significação e apropriação dos objetos museais apontam ao mesmo tempo para o sujeito que lê e para o mundo ao seu redor, estabelecendo um fluxo de significação entre objeto, sujeito e mundo.

“...é através da musealização de objetos, cenários e paisagens que constituam sinais, imagens e símbolos, que o Museu permite ao Homem a leitura do Mundo.

*A grande tarefa do museu contemporâneo é, pois, a de permitir esta clara leitura de modo a aguçar e possibilitar a emergência (onde ela não existir) de uma consciência crítica, de tal sorte que a informação passada pelo museu facilite a ação transformadora do Homem”.*⁴

³ Idem, ibidem, pg.8.

⁴ Idem, ibidem, pg. 8.

Desta forma, os objetos presentes no museu não extinguem sua relevância no próprio corpo físico ou no espaço do museu, mas apontam para fora de si, para o mundo, para a vida vivida da sociedade.

Nesta perspectiva, o museu pode ser entendido como uma instituição não apenas voltada à preservação de seus bens patrimoniais, mas uma instituição voltada à sociedade.

A compreensão do museu como espaço fundamentalmente voltado à conservação e salvaguarda de objetos, destinados à preservação do saber da elite⁵, para um espaço mais aberto à construção de conhecimento voltado à sociedade em geral, encontra-se ainda em andamento e tem como um de seus marcos principais o documento proposto pela Mesa-redonda de Santiago do Chile em 1972, que historicamente deu origem à chamada Nova Museologia.

Este documento propõe o conceito de *museu integral*, como uma instituição que deveria desempenhar um papel decisivo na educação das comunidades. Tendo como ponto de partida a situação dos museus na América Latina de então, aponta a necessidade de uma transformação destas instituições pensando-as como *“uma instituição a serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que serve; que pode contribuir para o engajamento destas comunidades na ação, situando suas atividades em um quadro histórico que permita esclarecer os problemas atuais”*⁶

Para isso os autores do documento entendem que é necessário aos museus se desenvolverem a fim de melhor servirem à sociedade. Percebem que *“a transformação*

⁵ *“... enquanto os museus do século XIX eram destinados para o povo, eles certamente não eram do povo, no sentido de demonstrar algum interesse nas vidas, hábitos e costumes das classes trabalhadoras das sociedades pré-industriais. Se os museus eram considerados como provedores de lições sobre as coisas, sua mensagem central era a de materializar o poder das classes dirigentes...”* Bennett, Tony. *The birth of the museum*. Londres e NY: Routledge, 1995, p. 109 Embora referente aos museus do século XIX, ainda hoje este mesmo tipo de pensamento pode ser visto em museus em pleno século XXI.

6 Declaração de Santiago 1972/ Mesa-Redonda de Santiago do Chile - ICOM, 1972 Tradução Marcelo M. Araújo e M.^a Cristina ^a Bruno disponível no site http://www.museologia-portugal.net/index.php?option=com_content&view=article&id=3:declaracao-de-santiago-1972&catid=3:declaracao-de-santiago-do-chile-1072&Itemid=3

das atividades dos museus exige a mudança progressiva da mentalidade dos conservadores e dos responsáveis pelos museus assim como das estruturas das quais eles dependem". Por isso, fazem recomendações à UNESCO para concretizar e difundir um novo conceito de ação dos museus, pregando que: "O museu integral, [está] destinado a proporcionar à comunidade uma visão de conjunto de seu meio material e cultural."

Repercutindo estas propostas, a posterior Declaração de Quebec (1984) reitera essa posição, afirmando que a Nova Museologia é um movimento que afirma a **função social do museu** e o **caráter global das suas intervenções**.

As dificuldades implicadas nesse processo de transformação já previstas no momento da enunciação dos documentos, ainda hoje se fazem sentir. A população tem ainda na memória a idéia subjacente de um museu que acumula objetos antigos, por vezes valiosos, porém silenciosos e distantes; em contrapartida, internamente aos museus ainda resistem mentalidades calcadas na priorização das relações da instituição com suas coleções, e que pouco contato e interesse mantêm com seus públicos.

Este processo de transformação, embora enfaticamente proposto e reiterado, ainda se encontra em desenvolvimento, fazendo com que hoje em dia, trinta e oito anos depois do documento de Santiago, o ex-presidente do ICOM internacional Hugues de Varine-Bohan⁷, constate que embora proliferem novas tipologias de museus, mais voltados às relações com suas comunidades, como os museus comunitários e ecomuseus, os museus mais tradicionais ainda se mantêm tímidos em seus processos de transformação, e muitas vezes até inertes.

Para estes últimos, as transformações incidem mais sobre suas práticas do que em suas estruturas, desenvolvendo, assim ao invés de visitas guiadas, exercícios de mediação que consideram as demandas das culturas vivas dos visitantes, chegando algumas vezes até a transformação de suas exposições a partir da diversidade de público.

⁷ Varine-Bohan, Hughes de, "Museus e desenvolvimento social: um balanço crítico", in: Bruno, Maria Cristina Oliveira e Neves, Kátia R. Felipini (coord.), Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento: propostas e reflexões museológicas, São Cristóvão: Museu de Arqueologia de Xingó, 2008.

É possível perceber nas proposições da Nova Museologia a intenção da construção do conceito de museu como um espaço imbricado ao meio social no qual ele se situa, contribuindo para seu desenvolvimento, atuando e acompanhando suas transformações. Seria possível perguntar se cabe ao museu agir na sociedade, em outras palavras, se o museu tem qualquer relação com a realidade que o cerca, para além de sua atribuição mnemônica.

Certamente não existe uma conexão intrínseca entre o museu e o desenvolvimento social. É necessário construir esta relação, apostando que contribuir de forma solidária ao desenvolvimento social é uma tarefa de todos (escola, família e instituições).⁸

A expressão *museu integral* cunhada em Santiago, trazia esta expectativa, ou seja, a de o museu considerar a sociedade em sua totalidade, e considerar-se inserido nela, colocando-se a seu serviço e se reorganizando constantemente em consequência à isso.

Em consonância a estas posturas, o I Encontro Nacional do ICOM Brasil, “Museus e comunidades no Brasil – realidade e perspectivas”, realizado em 1995 no Rio de Janeiro, propõe que os museus devem ser *espaços referenciais da memória dos grupos; agentes catalisadores e socializadores do conhecimento; locais onde o passado e a história podem funcionar como suporte para o debate das questões cruciais das comunidades, instrumentalizando-as para o exercício de um senso crítico da realidade contemporânea; espaços que promovam a multiplicidade de visões de mundo estimulando com isto o espírito crítico dos indivíduos e comunidades.*⁹

A recente constituição da Rede Iberoamericana de Museus¹⁰ também reitera estas propostas, ao indicar aos respectivos governos a adoção de diretrizes e estratégias para a implementação de políticas públicas para o campo dos museus e da

⁸ Idem ibidem.

⁹ I Encontro Nacional do ICOM-Brasil “Museus e comunidades no Brasil: realidade e perspectivas, de 1º a 5 de maio [1995], Museu Imperial, Petrópolis/RJ: Documento final não publicado.

¹⁰ A Declaração da cidade de Salvador foi realizada durante os dias 26, 27 e 28 de junho de 2007 no I Encontro Ibero-Americano de Museus, na Cidade do Salvador, e ratificada na Conferência Ibero-americana de Ministros de Cultura de Valparaíso, em julho de 2007, e na XVII Cúpula de Chefes de Estado e de Governo de Santiago do Chile, em novembro de 2007, momento que foram aprovadas a iniciativa Ibermuseus e a proposta do ano de 2008 como Ano Ibero-americano de Museus.

museologia nos países iberoamericanos, indicando, entre outras coisas, que é necessário: *compreender os museus como ferramentas estratégicas para propor políticas de desenvolvimento sustentável e eqüitativo entre os países e como representações da diversidade e pluralidade em cada país ibero-americano; valorizar o patrimônio cultural, a memória e os museus, compreendendo-os como práticas sociais estratégicas para o desenvolvimento dos países ibero-americanos e como processos de representação das diversidades étnica, social, cultural, lingüística, ideológica, de gênero, de credo, de orientação sexual e outras; assegurar que os museus sejam territórios de salvaguarda e difusão de valores democráticos e de cidadania, colocados a serviço da sociedade, com o objetivo de propiciar o fortalecimento e a manifestação das identidades, a percepção crítica e reflexiva da realidade, a produção de conhecimentos, a promoção da dignidade humana e oportunidades de lazer; compreender o processo museológico como exercício de leitura do mundo que possibilita aos sujeitos sociais a capacidade de interpretar e transformar a realidade para a construção de uma cidadania democrática e cultural propiciando a participação ativa da comunidade no desenho das políticas museais e reafirmar e amplificar a capacidade educacional dos museus e do patrimônio cultural como estratégias de transformação da realidade social.*¹¹

Neste sentido é fundamental que os museus e instituições culturais desempenhem sua função educativa para além de seus departamentos educativos, ampliando a responsabilidade desta função primordial a todas as instâncias do museu e também atue para fora de seus limites físicos, estabelecendo pontes com a realidade que o cerca.

Entretanto, ainda não é esse o panorama verificado em grande parte dos museus nacionais que atuam de forma muitas vezes desconexa em relação às funções

¹¹ Declaração da cidade de Salvador, Bahia, 2007. Disponível no site: http://eu.www.mcu.es/museos/docs/MC/CIMM/Declaracion_Salvador_2007_atualizada.pdf

educativas da instituição e às ações de seus setores educativos sobre os quais recai a responsabilidade de “tornar” a visita ao museu uma experiência educativa.

“Em muitos casos ainda persiste, no meio museológico e fora dele, uma visão que sobrepõe as funções de preservação, documentação, pesquisa e comunicação, como sendo os objetivos últimos dos museus. De acordo com Sandell, em seu livro Museums, society, inequality. Londres e NY: Routledge, 2002, prefácio, xvii: “muitos museus continuam vendo os processos de colecionar, preservar e expor, não como funções pelas quais as organizações geram valores sociais, mas como fins em si mesmos.” Seguindo a mesma lógica, o elo da cadeia operatória museológica capaz e responsável por responder às demandas sociais direcionadas aos museus seriam os setores ligados à comunicação, e em particular os educativos, já que são eles os interlocutores diretos com o público freqüentador e potencial, e seriam eles os responsáveis por “acessibilizar” o conhecimento produzido pelos museus. Entretanto, tal abordagem relativiza e simplifica não apenas o papel da educação em museus, como o próprio papel dos museus como agentes de mudanças sociais e desenvolvimento, para o qual um empenho institucional abrangente que envolva todos os setores faz-se necessário.”

12

Educação em museus

Muitas vezes ao pensarmos sobre as ações educativas em museus nos vem à mente grupos de estudantes sendo guiados por profissionais desta instituição. Talvez seja esta mesma a imagem mais típica desta atuação. Estas visitas, no mais das vezes, realizadas a partir de uma demanda do próprio professor, são a face mais visível dos processos educativos dos museus ao grande público.

¹² AIDAR, Gabriela, “Perspectivas da formação de educadores sociais para a educação em museus”, Revista Museu, Artigos 18 de Maio 2008 – Museus agentes de mudança social e desenvolvimento, <http://www.revistamuseu.com.br/18demaio/artigos.asp?ano=2008>

A estreita filiação aos sistemas da educação formal, a que muitas vezes está submetido o setor educativo dos museus, gera uma confusão de abrangência entre as duas ações educativas que são, em si, distintas. Não se quer dizer com isso que não devam ocorrer sinergias, cooperações e construções conjuntas entre esses dois tipos de instituições educacionais, mas é preciso distinguir suas especificidades para que não ocorram situações simplistas como a substituição do espaço da sala de aula, pelo espaço do museu, transformando a visita a um espaço cultural em uma aula.

De maneira geral, podemos distinguir os processos de educação não formal dos realizados no ensino formal por sua maior flexibilidade em relação ao tempo, espaços, conteúdos e metodologias de trabalho. Normalmente, os processos de educação não-formal podem adaptar conteúdos de aprendizagem a cada grupo específico; oferecem maior possibilidade de trabalhar ao mesmo tempo diversas áreas do conhecimento; não necessitam ou pressupõem certificação; têm foco na aprendizagem baseada em aspectos do conhecimento prévio, da prática, cultura e do cotidiano dos educandos e educadores; valorizam a oralidade; desenvolvem processos educativos que respondam às demandas mais imediatas dos grupos; buscam por uma relação prazerosa com a aprendizagem; não pressupõem um controle legal; trabalham com a diversidade (etária, étnica, de gênero, econômica, de classe social etc.) e possibilitam a participação voluntária por parte dos educandos nas propostas.¹³

A educação em museus enquadra-se neste campo, ou seja, o da educação não-formal, devendo ser, idealmente, encarada como projeto, assim, embora apresente objetivos, princípios e métodos pré-organizados, deve atuar com uma dinâmica que responda às expectativas das pessoas e grupos envolvidos, das avaliações do processo (mesmo

¹³ Fernandes, Renata S. e Garcia, Valéria A. "Algumas orientações para navegadores e principiantes na navegação: relacionando a pedagogia de projetos com a educação não-formal", p. 03. Von Simson, Olga Rodrigues de Moraes; Park, Margareth Brandini; Fernandes, Renata Sieiro (orgs.) *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 200, pgs. 10 e 11. e FERNANDES, Renata Sieiro e GARCIA, Valéria Aroeira, "Algumas orientações para navegadores e principiantes na navegação: relacionando a pedagogia de projetos com a educação não-formal", texto não publicado, 2005.

durante sua ocorrência) e dos novos interesses que surgem a partir da ação, reorganizando-se constantemente.

Por seu caráter não cumulativo, sendo uma ação realizada, no mais das vezes, em uma única oportunidade durante a visita à instituição, a ação educativa em museus deve ser pensada a partir das características institucionais e da variedade das expectativas e perfis de seus visitantes, tendo seus conteúdos primordiais voltados à construção de sentidos acerca da instituição e de seus bens patrimoniais, testemunhos da cultura material das sociedades¹⁴.

Educação na Pinacoteca do Estado

A Pinacoteca do Estado de São Paulo é um museu de arte cuja história centenária se mescla aos processos de crescimento do estado e da cidade de São Paulo. A constituição de seu acervo acompanha o desenvolvimento das artes visuais durante todo seu período de existência, da mesma forma, suas ações, departamentos, atividades, estruturas e propostas conceituais também se modificaram ao longo deste tempo, acompanhando tanto o desenvolvimento do pensamento museológico mundial, quanto as propostas dos diretores técnicos que ao longo dos anos responderam pela instituição.¹⁵

As ações educativas realizadas na Pinacoteca, acompanhando o desenrolar de sua história, passaram por momentos de maior ou menor ênfase, também em consequência do ímpeto e visão dos profissionais responsáveis por elas. Se resgatar a história de uma instituição centenária é um desafio, devido ao muito que se perdeu na

¹⁴ Aidar, Gabriela e Chiovatto, Milene, “Ação educativa em museus”, in: Park, Margareth B.; Fernandes, Renata S. & Carnicel, Amarildo (orgs.), Palavras-chave em educação não-formal. Holambra/Campinas: Ed. Setembro/Unicamp-CMU, 2007.

¹⁵ Sobre a sucessão de diretores e suas propostas de orientação em relação ao acervo e à ação institucional buscar a publicação do Material de apoio à prática pedagógica Século XIX/XX – Almeida Junior e Cândido Portinari, 2009; produzido pelo Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca e reeditado em 2009.

dinâmica do cotidiano, no trânsito de pessoas, ações e documentos, pinçar daí o micro-universo das ações educativas realizadas em tempos fugidios torna-se um desafio à parte.

Na Pinacoteca é possível resgatar pedaços de memórias dos funcionários mais antigos do museu que dão conta de ações que, embora não declaradamente educativas tencionam este vértice sobre o qual está assentada a idéia de museu, ou seja, atuam entre a cultura e a educação. A idéia de que alguns dos primeiros diretores anunciavam visitas-palestra, de maneira a acompanhar grupos pelas salas da instituição discorrendo acerca da história da arte e das obras, num misto de funções, poderia ser curioso aos olhos atuais.

Também é impossível deixar de posicionar a Pinacoteca em relação às inúmeras instituições de ensino que, de uma ou outra forma, agiram em consonância com sua história. Desde os primeiros tempos, surgindo a partir do Liceu de Artes e Ofícios, ou compartilhando espaços com a Faculdade de Belas Artes e a Escola de Arte Dramática, a Pinacoteca do Estado esteve diretamente relacionada, em diferentes ocasiões, com instituições educacionais que serviam aos interesses de cada época e sociedade.

No âmbito destas instituições a Pinacoteca e seu acervo tinham função educativa no sentido de subsidiar os aprendizados específicos para formação profissional, seja na formação de mão-de-obra qualificada para a construção e remodelação da cidade durante seu processo de industrialização, como no caso do Liceu, seja no processo de formação de artistas e professores de artes, no caso da Faculdade de Belas Artes.

Porém, para o escopo deste texto o cerne repousa sobre as ações educativas desenvolvidas *no* e *pelo* museu na busca de uma comunicação e educação mais amplas de suas obras e exposições. A pesquisa realizada nos arquivos do Centro de Documentação e Memória e na Biblioteca do museu revela uma trilha de iniciativas pioneiras visíveis nos esparsos documentos aí resguardados.

Entre os muitos e competentes profissionais que realizaram ações educativas no museu¹⁶, talvez o momento mais conhecido, seja pela quantidade de documentos deixados, seja pela presença na memória da população, tenha sido o período que teve à sua frente o artista plástico e educador Paulo Portella Filho, atualmente membro do Conselho de Orientação Artística do museu

Neste produtivo período foram realizadas atividades de formação de professores e iniciativas voltadas ao fazer artístico, por meio da implantação de oficinas que promoviam diversas atividades, desde pintura de paisagem no Parque da Luz até desenho de modelos vivos no anfiteatro que, então, ocupava o vão central do edifício. Esta última ação deixou na população paulistana, inclusive, uma profunda memória afetiva e muitos visitantes relembram com carinho e saudade dos momentos que passaram nestes encontros de produção de arte.

Também foram realizadas visitas educativas para públicos diferenciados, incluindo jovens oriundos de instituições correcionais, como a antiga FEBEM; e conversas com os próprios funcionários da instituição a fim de aproximá-los dos contextos pelos quais eram responsáveis.

Vários artistas, engajados neste empenho de maior penetração educativa de suas obras, somaram esforços para propor ao público atividades de oficinas; entre eles destacamos Regina Silveira e Marcello Nitsche, entre outros.

Assim, a implantação do atual Núcleo de Ação Educativa na Pinacoteca do Estado de São Paulo, em 2002, partiu da responsabilidade de reconstruir uma atuação potente em educação, tendo como objetivo aprofundar a fruição e a compreensão das obras pertencentes ao rico acervo desta instituição a públicos cada vez mais amplos, variados e freqüentes.

Em 2002, a partir de uma pesquisa preliminar que buscou reconhecer o perfil do visitante tanto organizado em grupos e atendidos em visitas educativas, quanto o

¹⁶ Entre outros profissionais, estão registradas documentalmente as passagens pelo museu, de Paulo Portella Filho, Denise Grinspum; Sonia Guarita do Amaral e Victoria Daniela Bousso profissionais de inegável relevância atualmente nos cenários artístico e educacional.

público espontâneo do museu, percebemos algumas necessidades educativas para estes públicos, mas principalmente reconhecemos aqueles que não participavam deste universo¹⁷.

A partir destas verificações, as prioridades do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca (NAE) foram definidas e se encontram voltadas para desenvolver ações educativas a partir das obras do acervo, promover a qualidade da experiência do público no contato com as obras, garantir a ampla acessibilidade ao museu¹⁸, além de incluir e transformar em freqüentes, públicos não habitualmente freqüentadores.

O NAE está organizado por meio de programas ou ações sistemáticas, que atuam com diferentes públicos-alvo. Além das visitas educativas, disponíveis a quaisquer grupos organizados que as agendem previamente, também são realizados encontros preparatórios para professores, que visam dar subsídios pedagógicos acerca de temas e conteúdos do acervo da Pinacoteca e de algumas de suas exposições temporárias. Também desenvolve o Programa Educativo Públicos Especiais que atua junto a grupos de pessoas com deficiência sensorial, física ou mental, por meio de uma série de abordagens e recursos multissensoriais; o Programa de Inclusão Sociocultural que visa promover o acesso qualificado aos bens culturais presentes no museu a grupos em situação de vulnerabilidade social, com pouco ou nenhum contato com instituições oficiais da cultura, buscando contribuir para a promoção de mudanças qualitativas no cotidiano desses grupos e para a formação de novos públicos de museus; e o Programa Consciência Funcional, que promove a formação continuada de funcionários do museu, especialmente de recepção, manutenção e segurança, em aspectos da educação

¹⁷ Pesquisa de perfil de público visitante da Pinacoteca - "Você e o museu" (2002). Disponível para consulta no Cedoc e na biblioteca do museu.

¹⁸ Utilizamos o termo *acessibilidade* em sua ampla acepção, envolvendo não apenas as questões ligadas à promoção de *acesso físico*, por meio da garantia de circulação e afluxo de público às instituições, mas também - e especialmente -, envolvendo questões ligadas a aspectos mais intangíveis do contato com os museus, como aqueles ligados ao *acesso cognitivo*, ou seja, ao desenvolvimento da compreensão dos discursos expositivos, e ao que podemos chamar de *acesso atitudinal*, por meio do desenvolvimento da identificação com sistemas de produção e fruição, e da confiança e prazer pela inserção no espaço do museu.

patrimonial e nas especificidades das instituições museológicas. Além disso, desenvolve uma série de publicações e recursos de mediação tanto para educadores e professores utilizarem em sua prática pedagógica fora do museu, quanto para o público espontâneo em visita, como jogos para visitas familiares, guias de autovisita e etiquetas comentadas.

Nossas ações educativas, embora formuladas como programas autônomos voltados à diferentes perfis de público, atuam em sinergia, trocando constantemente experiências sob uma diretriz pedagógica comum.

Educação Líquida

A articulação entre os diferentes programas educacionais atualmente desenvolvidos pelo Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca tem como uma de suas referências conceituais as propostas filosóficas de John Dewey, buscando uma educação capaz de promover experiências significativas no visitante em seu contato com a obra de arte. O filósofo americano John Dewey (1859-1952), influenciou o pensamento da educação em arte, ao definir um conceito de Experiência, e afirmar que a arte é uma Experiência. Em resumo, para ele, o conceito de Experiência, implica numa experiência significativa que está inserida no fluxo da vida embora se distinga dele. A Experiência é, portanto, também um fluxo que tem como característica ir de algo a algo, sendo composta por partes articuladas que formam um todo único, perpassado por uma emoção que a qualifica. Seu fim é uma conclusão (e não uma cessação) e o que a torna referencial é a consciência sobre seu processo¹⁹.

Transpor estas idéias à prática educativa em museus pode significar a elaboração de ações propositivas articuladas, que se desenvolvam temporal e espacialmente (no tempo da visita, e no espaço do museu), atentando para que o visitante possa

¹⁹DEWEY, John. *Having an Experience. Art as Experience*. New York: Perigee books, 2005.

perceber-se e aos demais e esteja atento e consciente acerca tanto do processo vivido, quanto dos resultados alcançados, mesmo que sejam subjetivos.

Também pensamos em tornar o processo educativo do museu em experiência significativa, a partir das propostas de Jorge Larrosa, professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona e doutor em Pedagogia, embora suas “propostas pedagógicas” se voltem sobretudo ao ato da leitura.

Para ele, ao contrário de algo que se passa, considera a experiência como algo que *nos* acontece. Muitas coisas acontecem diariamente, mas temos poucas experiências.

A experiência ao *nos* passar, *nos* forma e *nos* transforma. Assim, o “saber da experiência” é o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece, sendo, portanto um contínuo.

Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal²⁰.

Estes conceitos de experiência são aplicáveis apenas se considerarmos o conhecimento, e os processos de aprendizagem que se desdobram a partir dele, numa perspectiva também de cunho mais particular, incluindo e se concretizando em consonância com as subjetividades e particularidades do aprendiz.

“A questão, “O que é conhecimento” tem quebrado a cabeça da humanidade por toda a história da filosofia. O conhecimento existe externamente, independente dos indivíduos, ou existe apenas em nossas mentes? (...) se o conhecimento é externo, como conhecemos algo? Se reside em nossas mentes, como podemos compartilhá-lo? Não há uma solução simples para esse dilema filosófico (...) é inevitável que o educador assuma alguma posição sobre o como as pessoas aprendem.

(...) As teorias de aprendizagem também podem ser organizadas num contínuo entre dois claros contrastes extremos. Um deles consiste na noção de aprendizagem como

²⁰ LARROSA, Jorge. "Notas sobre a experiência e o saber da experiência". *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. Pg. 20 a 28

transmissão / absorção: as pessoas aprendem absorvendo informação transmitida a elas.

Elas fazem isso passo a passo, em pequenos pedaços, adicionando itens individuais ao seu cabedal de informação. (...) A imagem de vasos sendo preenchidos tem sido usada por vários escritores teóricos da educação para descrever a teoria de aprendizagem transmissão/ absorção.

Em oposição à esta postura existe uma constelação de teorias de aprendizagem baseadas na crença de que as pessoas constroem conhecimento. Muitas teorias educacionais recentes seguindo os textos de John Dewey, o trabalho empírico de Piaget e seus seguidores, e as teorias de aprendizagem de Vygotsky enfatizam a ativa participação da mente na aprendizagem e reconhecem que o processo de aprendizagem não é uma simples adição de itens em algum tipo de banco de dados mental, mas a transformação de esquemas em que o aprendiz desempenha um papel ativo e que envolve a construção de significados sobre uma gama de fenômenos mentais.”²¹

Desta maneira, a forma como acreditamos que o conhecimento é construído, determina nossa percepção das maneiras de aprender e de ensinar; impactando na maior ou menor participação do aprendiz nestes processos. Além disso, também determinamos, por nossas crenças, o papel do educador, bem como o sentido da instituição educativa na qual atuamos.

“Durante o século XIX e muito do século XX, a educação foi principalmente entendida como transmissão de informação a aprendizes cuja a tarefa era absorver o mais possível. O conhecimento era entendido como objetivo, externo ao conhecedor, e transferível. No museu isso propiciou mensagens didáticas autoritárias, freqüentemente propostas para ilustrar hierarquias e classificações epistemológicas

²¹ HEIN, George E.. *Learning in the museum*. London: Routledge, 1998. Pgs. 16 e 21.

convencionais. Hoje, temos teorias de aprendizagem que nos dizem que as pessoas são ativas na construção da interpretação particular de suas experiências educativas, de acordo com seus conhecimentos prévios, habilidades, background e motivação pessoal. Dessa perspectiva, o conhecimento é relativo, é revisto e usado de forma subjetiva, e a aprendizagem é imprevisível. A responsabilidade da aprendizagem recai mais sobre o aprendiz; a responsabilidade do educador é a de preparar ambientes de aprendizagem apropriados, atuar como um mentor, auxiliando o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem e propiciando oportunidades para a testagem e modificação dos significados e interpretações individuais.”²²

Em relação aos museus, alterar a compreensão acerca do conhecimento como algo em construção, de caráter subjetivo, social e compartilhado, implica numa alteração da função desta instituição, não mais acreditando nela como uma emanadora de verdades únicas, inquestionáveis, absolutas e autoritárias; mas compreendendo-a como um espaço de “negociação de sentidos”.

“Atualmente, a tarefa da educação é não apenas interpretar objetos mas também decifrar interpretações – em outras palavras, antecipando e negociando entre os significados construídos pelos visitantes e o significado construído pelos museus.”²³

Se pensarmos os processos de mediação em museus a partir dos parâmetros e questionamentos expostos acima, atentando ainda para a variedade de públicos que compõem o que se chama de “visitante em geral”, e também para a imediatez das estratégias utilizadas na prática educativa cotidiana dos museus, perceberemos os enormes desafios que esta atuação incorpora.

²² HOOPER-GREENHILL, Eilean. *Educational Role Of The Museum*. 2nd Edition (Leicester Readers In Museum Studies). London: Routledge, 1999. pg. XI

²³ Roberts, Lisa C. *From knowledge to narrative: educators and the changing museum*. Washington e Londres: Smithsonian Institution Press, 1997, pgs. 02 e 03.

A soma desses desafios nos levou a propor o termo *educação líquida* que tenta pensar mais profundamente sobre a maneira com que entendemos o processo educativo em artes no museu.

A metáfora da liquidez tem sido utilizada atualmente em diferentes áreas de conhecimento como arquitetura, psicologia e sociologia para designar diferenças estruturais da contemporaneidade em relação às concepções modernas²⁴.

De maneira geral estas proposições percebem a modernidade como herdeira do pensamento iluminista, no sentido de aferrar-se à categorização rígida de métodos e sistemas estruturais na percepção do mundo, enquanto contemporaneamente há uma tendência em compreender como necessária a interpenetração das categorias rígidas, de forma a garantir mais fluidez e dinamicidade destes sistemas. Por exemplo: as estruturas rígidas da arquitetura física que se tornam fluidas e dinâmicas no meio virtual; ou as estruturas sociais como a família, os relacionamentos, entre outros, que atualmente necessitam de redefinição em virtude do afrouxamento das estruturas que anteriormente as definiam²⁵.

A idéia de liquidez como face da contemporaneidade, defendida principalmente pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman em suas inúmeras publicações, traz embutida a contraposição com a idéia de “modernidade sólida”, mais adequada para nomear os tempos nos quais “acreditava-se na existência de conceitos e laços estáveis”; enquanto que na contemporaneidade, ou seja, em tempos de “modernidade líquida” o indivíduo seria mais relevante, em função do enfraquecimento das relações, forçando ao trato da

²⁴ Parte deste texto foi extraído do capítulo CHIOVATTO, Mila Milene. *Pinacoteca e educação: uma relação fecunda*, com a colaboração de Gabriela Aidar. *Pinacoteca 100 Anos*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2007

²⁵ Para aprofundar esta reflexão sugerimos os seguintes títulos e autores: Marcos Novak para compreender as novas estruturas arquitetônicas no campo da virtualidade e Zygmunt Bauman em seu livro *Modernidade Líquida* no qual defende que a modernidade imediata é “leve”, “líquida”, “fluida” e infinitamente mais dinâmica que a modernidade “sólida” que suplantou. A passagem de uma a outra acarretou profundas mudanças em todos os aspectos da vida humana, tornando-se necessário repensar os conceitos e esquemas cognitivos usados para descrever a experiência individual e da humanidade. BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

singularidade e da diversidade, em oposição à situação anterior que calcava seus esforços no universal, partindo de categorias, espécies e normas unificadoras.²⁶

“Segundo Bauman, as inúmeras esferas da sociedade contemporânea (vida pública, vida privada, relacionamentos humanos) passam por uma série de transformações cujas conseqüências esgarçam o tecido social. Tais alterações, (...), faz (em) com que as instituições sociais percam a solidez e se liquefaçam, tornando-se amorfas, paradoxalmente, como os líquidos. A modernidade líquida, assim, é tempo do desapego, provisoriedade e do processo da individualização; tempo de liberdade ao mesmo tempo em que é o da insegurança. Como resposta a esta possibilidade de liberdade, os homens deste tempo, no anonimato das metrópoles, têm a sensação de impotência sem precedentes, já que, no anseio por esta liberdade, os mesmos encontram-se por sua própria conta e risco em meio ao concreto. A responsabilidade é deixada às energias individuais, favorecendo a solução biográfica das contradições sistêmicas.”²⁷

Embora as idéias pregadas pela “modernidade líquida”, quando aplicadas ao território da educação, pareçam um tanto pessimistas em relação à nova configuração, conferindo aspectos eminentemente negativos aos processos fluidos das estruturas moles da contemporaneidade, talvez por lamentar a perda da solidez conferida pelas estruturas conhecidas²⁸, acredito ser possível perceber essas características a partir de

²⁶ MRECH, Leny Magalhães e RAHME, Monica. *A roda de conversa e a assembléia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil*. Educ. rev. vol.25 no.1 Belo Horizonte Apr. 2009, dossiê Psicanálise e Educação. Acessível no site http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000100016

²⁷ TFOUNI, Fabio Elias Verdiani e SILVA, Nilce da. *A modernidade líquida: o sujeito e a interface com o fantasma*. Rev. Mal-Estar Subj. [online]. mar. 2008, vol.8, no.1 [citado 29 Janeiro 2010], p.171-194. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482008000100009&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1518-6148.

²⁸ Julian Webb, por exemplo, desenvolve a idéia de educação líquida ('liquid education') como caracterizada pela internacionalização, massificação, explosão do conhecimento, performatividade, produção de incerteza moral, transformação de identidades acadêmicas. Disponível no site: <http://zeugma.typepad.com/zeugma/2009/06/o%C3%B1ati-workshop-on-legal-education.html>.

outro ponto de vista, mais positivo e mais poético, uma vez que o próprio Bauman também confere ao líquido alguns sentidos de positividade relacionados à sua maleabilidade, possibilidade de novas articulações, adaptabilidade, leveza etc.

“Os fluidos se movem facilmente. Eles 'fluem', 'escorrem', 'esvaem-se', 'respingam', 'transbordam', 'vazam', 'inundam', 'borrifam', 'pingam', são 'filtrados', 'destilados'; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos - contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto que os sólidos que encontram, se permanecerem sólidos, são alterados – ficam molhados ou encharcados. A extraordinária mobilidade dos fluidos é que os associa à idéia de “leveza”.(...) Associamos 'leveza' ou 'ausência de peso' à mobilidade e à inconstância: sabemos pela prática que quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos.”²⁹”

Assim, a idéia de liquidez pode ser pensada numa leitura mais voltada à imagem da fluidez, do que é inapreensível, do que escorre e escapa. Como metáfora, nas práticas educativas, evoca o que é móvel, maleável, brando, podendo significar aquilo que é um constante vir a ser, nunca fechado, completo ou definitivo; constituindo-se como ato eternamente projetivo, sem fixar-se no conforto e na conformação (no sentido de resignar-se) da solidez das verdades preestabelecidas.

“...todo o texto, como o mundo, como o próprio homem é fluido, é um devir que nunca se aproxima ao ser, pois não existe ser, um movimento que nunca se aproxima à verdade, pois não existe verdade.”³⁰”

²⁹ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2001. Pg. 8

³⁰ LARROSA, J. *Nietzsche & a Educação*. Traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. [original 2002]. Pg. 30.

Esta escolha trata, portanto, de enaltecer as características de rearticulação constante e de transformação a partir de uma situação dada que a água - “líquido universal” - assume ao, por exemplo, desviar de obstáculos, ou – melhor ainda- ao assumir um curso que se revela menos doloroso, aquele que oferece menor resistência, garantindo sua potência e força de fluidez. Também ressalta sua adaptabilidade, a característica de se conformar (no sentido de assumir uma determinada forma, harmonizar-se) com outra que não é especificamente sua, mas aquela que é dada por seu continente³¹, construindo o processo educativo em ressonância às potencialidades dos indivíduos ou grupos; mais ainda, pressupõe a valorização de sua imprevisibilidade e de seu caráter fugidio. É necessário perceber, contudo, que a opção pela fluidez das estruturas, longe de ser uma opção fácil, implica na responsabilidade de dominar diferentes estratégias e conteúdos, e de utilizar da combinatória destes subsídios em resposta à variedade de demandas dos diferentes públicos, o que pressupõe um denso grau de comprometimento e discernimento, além de constante reflexão sobre a própria prática educativa.

“(...) essa transformação na teoria e prática da aprendizagem pode ser diretamente relacionada à mudança cultural do modernismo, com suas metanarrativas monolíticas, para a pós modernidade com sua abordagem mais fragmentada e diversa.”³²

No processo de educação em museus, esta concepção pode assumir as características da impossibilidade de se aferrar a determinado método e/ou conteúdo *a priori*, uma vez que será necessário reconstruir, ou ao menos reconfigurar estes pressupostos,

³¹ Faz-se necessária aqui a distinção entre a percepção do aprendiz como um “recipiente” que apenas recebe informações, para a percepção do aprendiz como modelador de seu próprio processo formativo, ao determinar por suas características, a forma, conteúdos, dinâmicas e estruturas que seus processos educativos particulares devem ter.

³² HOOPER-GREENHILL, Eilean. *Educational Role Of The Museum*. 2nd Edition (Leicester Readers In Museum Studies). London: Routledge, 1999. pg. XI

quando se iniciar o diálogo com o público. O que gostariam de ver? O que os motivou a visitarem o museu? O que os interessa? O que pensam acerca da arte? E do museu? Para que pensam servir esta visita? etc. Em virtude disto, é fundamental pensarmos em educação líquida apenas se contarmos com educadores conscientes e consistentes o suficiente para dar conta das transformações necessárias ao processo de mediação no contato entre o público, as obras e a instituição. Para atuar desta maneira e propiciar esta consistência e consciência, além do prazer em atuar como educador de museu, da maturidade em reconhecer a responsabilidade implicada nesta prática e de formação universitária básica é necessário que o profissional desta área esteja atento aos debates do meio, incluindo formações complementares como seminários, congressos e reuniões; além de ter um perfil de pesquisador que o estimule à constante leitura, reflexão e debates sobre os temas de sua prática. Isso associado aos processos de formação continuada garantido pelas instituições museais, que promovem a realização de pesquisas orientadas; leituras de textos indicados e encontros com profissionais para o adensamento de aspectos tanto relacionados com os conteúdos específicos referentes ao acervo do museu, quanto à própria prática da educação.

Em seu texto *“L’Educazione “liquida”*, a professora italiana Rita Vittori³³, propõe uma necessária diferenciação dos métodos e sistemas educativos a serem adotados contemporaneamente, destacando o caráter líquido da vida de hoje, em que nada pode manter-se numa forma definitiva por muito tempo, em que tudo envelhece precocemente, e qualquer ato, mesmo antes de consolidar-se, torna-se obsoleto.

Afirma que no tempo atual em que o novo aparece como bom e desejável, em que se convive bem com a caoticidade e fragmentação, em que os acontecimentos não têm um fim definitivo, mas uma série de inícios e fins concomitantes, conferindo um forte senso de instabilidade e precariedade à época, é possível perceber que os indivíduos se movem não mais rumo a uma pretensa verdade definitiva, mas seguem facilmente entrelaçando-se numa rede de possibilidades; sendo portanto necessário pensar a

³³ Rivista CEM Mondialità. *Tra Bene e Male? Il conflitto*. No. 6. Giugno-luglio, 2006.

educação em termos de “estaticidade dinâmica”, na qual deve-se privilegiar a escuta recíproca.

Os caracteres positivados da idéia de fluidez, metáfora dos processos educativos que propomos, encontram ressonância ainda nas propostas que Ítalo Calvino prevê como fundantes dos valores do milênio inaugurado no século XXI³⁴. Leveza, rapidez, exatidão, visibilidade e multiplicidade são apontadas pelo autor como características que os textos devem buscar para serem significativos e responderem aos valores do novo milênio. Embora destinadas – a priori – ao campo da literatura, estas propostas são cada vez mais percebidas como básicas a todos os saberes e fazeres humanos em nosso tempo, tendo sido relidas e reinterpretadas à luz tanto da psicologia, quanto da produtividade industrial. Ressaltamos que alguns destes valores prenunciam as qualidades da fluidez dos líquidos que pretendemos dar à educação quando, por exemplo, associam a leveza não só à fuga do peso (mimetizado inclusive no peso da história e do passado; ou seja, ligado à criação do novo) mas também à idéia de exatidão, do combate ao excesso, valorizando o preciso, o exato³⁵.

Na rapidez está a idéia de economia, como apara do excesso: “(...) *O segredo está na economia da narrativa em que os acontecimentos, independentemente de sua duração, se tornam punctiformes, interligados por segmentos retilíneos, num desenho em ziguezagues que corresponde a um movimento ininterrupto*”³⁶, mas também a de fluidez, pois segundo o autor, o texto rápido é aquele que flui e no qual há um encadeamento perfeito das narrativas, ou seja, algo que é conciso, essencial.

Na exatidão, Calvino cita dois modelos para a formação dos seres vivos: o modelo do cristal que constitui a regularidade e invariabilidade de suas estruturas compositivas e o modelo da chama, que possui uma forma exterior reconhecível e uma agitação interna, ambas constantes; congregando estrutura e maleabilidade. À esta última

³⁴ CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1990.

³⁵ Idem ibidem, pg. 28.

³⁶ Idem ibidem, pg. 48.

descrição do modelo da formação dos seres segundo o autor é que associa o modelo dos líquidos.

Também incorpora o princípio da multiplicidade *“como método de conhecimento, e principalmente como rede de conexões entre os fatos, entre as pessoas, entre as coisas do mundo”*³⁷, nos variados pontos de vista a partir de um mesmo fato ou objeto, na constância da consciência da diferença e do simultâneo.

Sua última proposta para o novo milênio seria a da Consistência, sobre a qual nada sabemos, mas podemos especular que, se assumirmos num processo humano qualquer, por exemplo o da educação, algumas das propostas por ele aventadas como referenciais para o mundo contemporâneo, propondo a leveza das situações educativas, subtraídas do peso das estruturas; a rapidez de adaptação, agilidade de expressão e do pensamento; a concisão e exatidão de seus processos; e a garantia da multiplicidade incorporada à ele; então será a consistência - não no sentido de solidez, mas no sentido de densidade – que garantirá sua qualidade.

Por isso acreditamos que a metáfora da liquidez, encarada por seus aspectos positivos, é uma boa solução para nomear a adaptabilidade; necessária cessão ou compartilhamento de controle; estabelecimento de diálogo e construção de conhecimento de forma compartilhada do processo educativo em museus diariamente. Desta forma nos apropriamos aqui da metáfora da fluidez dos líquidos para designar a educação que não se aferra a métodos, sistemas e/ou conteúdos pré-estabelecidos, mas utiliza diferentes métodos, sistemas e conteúdos *em resposta e construção dialógica* às especificidades de cada perfil de público atendido e da multiplicidade de apelos e interesses que surgem no espaço-tempo desta prática.

Principalmente na prática da educação não-formal em artes em museus, a multiplicidade e variedade dos públicos e das obras apreciadas, bem como a dinamicidade das experiências vividas no contato com a arte e no espaço dos museus apresentam uma dimensão que escapa da previsibilidade objetiva de métodos pré-

³⁷ Idem ibidem, pg. 121.

determinados, normalmente modelados para atender o formato de educação realizado na escola³⁸.

Optamos assim por privilegiar construções sempre dialógicas de significado a partir do encontro do sujeito com o espaço e com os objetos nele inseridos, organizando nossas ações por perfil de público, no sentido de favorecer o adensamento das atuações e processos educativos.

“Qualquer interpretação nunca esta completa. “A descoberta do verdadeiro significado de um texto ou de uma obra de arte nunca esta acabado: de fato é um processo infinito”(Gadamer, 1976:24). Enquanto erros de compreensão são eliminados, novas fontes de conhecimento emergem, portanto significação é um processo continuo de modificação, adaptação e extensão. (...) O aprendizado é influenciado por motivação e atitudes, por experiências prévias, por cultura e background, e – especialmente em museus – pelo design e apresentação física dos objetos. Quando falamos em aprendizado – e particularmente aprendizado em museus, não falamos em aprender fatos apenas. Aprender tem a ver com fatos, mas também com experiências e emoções. Isto requer um esforço individual, mas é também uma experiência social.”³⁹

Na proposição da *educação líquida*, tal como a encaramos, as ações buscam uma adequação tanto dos conteúdos quanto dos métodos para alcançá-los aos universos cognitivo, perceptivo, interpretativo, estético, subjetivo, multicultural, etc. dos diferentes públicos e obras mediadas. Além disso, busca ser um processo educativo que no mais das vezes acontece em espaços não-fixos, como no caso do museu, em que o processo educativo incorpora o deslocamento do grupo pelo espaço repleto de

³⁸ Abstemos-nos, por questões de espaço, de entrarmos, aqui, no debate tão necessário do atual estado da educação formal e de sua reformulação.

³⁹ HOOPER-GREENHILL, Eilean. *Educational Role Of The Museum*. 2nd Edition (Leicester Readers In Museum Studies). London: Routledge, 1999. pg. 19 e 21.

informações sensoriais das salas de exposição – ou seja – organiza-se como fluxo *a priori*.

Para contemplar essa possibilidade, os programas educativos da Pinacoteca optam por atuar por meio de estímulos capazes de estabelecer diálogos com os visitantes, tendo como ponto de partida a sua percepção, interpretação e compreensão sobre os conteúdos enfocados, construindo *a partir daí* significados possíveis para estas obras e conceitos, o que se configura não como método pré-determinado, mas como arquitetura possível da relação entre os componentes do processo educacional.

“A visão antes prevalecente de que o conhecimento é objetivo e verificável tem sido amplamente questionada pela noção de que o conhecimento é socialmente construído e desenhado pelos interesses e valores particulares dos indivíduos. O discurso sobre os fatos e certezas tem sido substituído pelo discurso sobre o contexto, o significado e a narrativa.”

“Esta mudança tem implicações importantes para o que os museus fazem e são. Parece então que essas antigas Torres de Babel compreendem agora não uma sinopse da sabedoria, mas uma multidão de vozes. Os objetos, dessa forma, guardam múltiplas histórias e significados e, dependendo do contexto, todas essas histórias e significados são potencialmente válidos.”⁴⁰

Em resumo, a Ação Educativa da Pinacoteca na busca por uma *educação líquida* promove experiências significativas com o público no encontro com a arte e com o museu por meio da necessária ruptura das estruturas de mediação rígidas, da flexibilidade para se apropriar de diferentes sistemas, re combinando-os segundo a necessidade e adequação aos grupos de visitantes e obras mediadas, não hierarquizando o aprendizado, julgando *a priori* o que é mais ou menos importante ser

⁴⁰ ROBERTS, Lisa C. *From knowledge to narrative: educators and the changing museum*. Washington e Londres: Smithsonian Institution Press, 1997, pgs. 02 e 03.

aprendido, incorporando suas expectativas e histórias de vida num espaço repleto de possibilidades e de informações, num fluxo de deslocamento constante. Assim, em cada ação educativa, processo e método devem ser construídos mutuamente.

Como diz Elliot Eisner⁴¹, é possível compreender estrutura não como uma série rígida de objetivos e procedimentos, mas como um conjunto de relações coerentes entre componentes. É desta forma, estruturada, porém flexível que acreditamos ser possível desenvolver processos educativos de qualidade.

⁴¹ *Estrutura e Mágica no Ensino da Arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org). *Arte- educação: Leitura no subsolo*. São Paulo: Ed. Cortez, 1997. pg.83-4.