



Dhara Côte
de Lucena

Contribuições para mediações acessíveis em museus

a experiência como
fundamento da educação



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

**Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes
Curso de Arte: História, Crítica e Curadoria**

DHARA CÔRTE DE LUCENA

**CONTRIBUIÇÕES PARA MEDIAÇÕES ACESSÍVEIS EM MUSEUS
A EXPERIÊNCIA COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO**

São Paulo

2021

DHARA CÔRTE DE LUCENA

CONTRIBUIÇÕES PARA MEDIAÇÕES ACESSÍVEIS EM MUSEUS
A EXPERIÊNCIA COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO

Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, como exigência parcial para obtenção do grau de **bacharel** do curso de **Arte: História, Crítica e Curadoria**.
Orientadora: Prof^ª Dra. Sandra de Camargo Rosa Mraz.

Aprovado em: São Paulo, ____/____/2021

BANCA EXAMINADORA

Sandra de Camargo Rosa Mraz

Prof.(a) Dr. (a) (orientador)

Sergio Roclaw Basbaum

Prof.(a) Dr. (a)

Cauê Alves

Prof.(a) Dr. (a)

São Paulo

2021

Dedico esta pesquisa à Elvira, Idelma, Cleide, Taeko, Icleia e Celina, por serem essenciais no meu crescimento como pessoa e educadora.

Agradecimentos

Agradeço à Cristiane Pomeranz, uma verdadeira mestra na minha vida, que me ensinou muito mais do que arteterapia, me abriu as portas para o afeto, para o público idoso e para a mediação em museus, sempre demonstrou muita confiança no meu trabalho e me deu muita liberdade e espaço para aprender e colaborar com o projeto Faça Memórias.

Agradeço à minha orientadora Sandra Mraz por abrir meu leque de referências e dialogar com as minhas. Agradeço pela confiança no meu processo de escrita e pelos incentivos preciosos a cada texto enviado.

Agradeço à minha namorada Georgia, pois esta pesquisa é o resultado dos meus aprendizados no campo da educação museal e, portanto, é também sobre a importância de um outro entendimento de nós mesmos e outro olhar para as emoções. Por isso, agradeço à Georgia por ter me ensinado amar e a ser vulnerável, por me apresentar um novo entendimento de mim mesma e, claro, por ter lido todas as páginas desta pesquisa.

E, por fim, agradeço Clara Ramos pela revisão de um capítulo e pela parceria de sempre e agradeço à minha família, em especial à minha irmã Sofia por ser minha grande companheira nessa vida.

"(...) a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo."

(Jorge Larrosa)

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo, de um lado, travar um diálogo entre os conceitos de *saber da experiência* proposto por Jorge Larrosa e de *experiência estética* proposto por John Dewey e, de outro, expor as possibilidades de pensar as mediações acessíveis em museus a partir da experiência, considerando principalmente uma comunicação para além da verbal, que conformam as relações de afeto e precisam atentar para um tempo maior entre o pensar e o sentir. Abrimos espaço para o saber da experiência estética por meio da apresentação de um novo entendimento de nós mesmos, como homo sapiens-demens — loucos e sábios —, e da demonstração de como chegamos a um empobrecimento da experiência. E, a partir das experiências vividas por mim no projeto Faça Memórias — projeto de arteterapia para idosas com demência no museu — e, contando também com a experiência relatada em entrevista pela Coordenadora dos Programas Educativos Inclusivos da Pinacoteca do Estado de São Paulo — Gabriela Aidar —, procuramos demonstrar, dando início a esses estudos que poderão se ampliar futuramente, a importância de pensarmos a educação a partir da experiência, tendo em vista a acessibilidade e inclusão em museus.

Palavras Chave: Arte-Educação; educativo de museus; experiência estética; saber da experiência; acessibilidade.

ABSTRACT

This research aimed, on the one hand, to establish a dialogue between the concepts of *knowledge from experience* proposed by Jorge Larrosa and *aesthetic experience* proposed by John Dewey, and, on the other hand, to expose the possibilities of thinking about accessible mediations in museums from the perspective of experience, mainly considering communication beyond the verbal expression, which make up the relationships of affection and point to the need to pay attention to a longer time to think and feel. We made room for the knowledge of aesthetic experience through the presentation of a new understanding of ourselves, as *homo sapiens-demens* — mad and wise — and the demonstration of how we have reached an impoverishment of experience. And, based on the experiences I had in the Faça Memórias project — an art therapy project for elderly women with dementia at the museum — and also on the experience reported in an interview given by the Coordinator of Inclusive Educational Programs of the Pinacoteca do Estado de São Paulo — Gabriela Aidar —, we tried to demonstrate, starting these studies that could be expanded in the future, the importance of thinking about education from the perspective of experience, in view of accessibility and inclusion in museums.

Keywords: Art Education; museum education; aesthetic experience; knowledge from experience; accessibility.

LISTA DE FIGURAS (imagens)

Figura 1	11
Figura 2	13
Figura 3	15
Figura 4	61
Figura 5	64

SUMÁRIO

Introdução.	10
1. A Arte-Educação no Brasil: da educação formal a não formal.	16
2. Abrindo espaço para o saber da experiência estética.	29
2.1 Por um novo entendimento de nós mesmos.	29
2.2 O empobrecimento da experiência.	39
3. A experiência como fundamento da educação.	46
3.1 Jorge Larrosa: notas sobre o saber da experiência.	46
3.2 John Dewey: a experiência estética.	48
4. A experiência como fundamento de mediações acessíveis.	56
Considerações finais.	69
Referências bibliográficas.	70
ANEXO.	72

Introdução

No final de 2018, uma mulher chegou na minha casa esbravejando contra o cenário político do país. Era uma amiga, e também orientanda, da minha mãe. Foi assim que conheci Cristiane Pomeranz, uma mulher que não consegue e nem quer esconder suas emoções, uma pessoa bem diferente daquelas ao meu redor. Foi assim também que descobri o Faça Memórias, projeto fundado por ela, com sede no Museu Brasileiro de Escultura e Ecologia (MuBE). O Faça Memórias era um curso do museu que oferecia atividades de arteterapia para idosas com demência.

Foi a palavra "museu" que me chamou mais atenção, eu estava no primeiro ano do curso, tinha muito interesse em trabalhar num museu e nunca tinha ouvido falar num projeto como aquele. Perguntei para Cristiane se eu podia aparecer lá para ver como era e ela respondeu com um simples: claro!

No fim das contas, fui pelo museu, mas o público atendido também chamou minha atenção, não tanto a parte do "idosas", mas sim "com demências". No ano anterior eu havia perdido meu tio para o Alzheimer. Minha relação com a demência não era das melhores, o Alzheimer fez suas raízes em meu tio durante a minha infância, eu tinha 17 anos quando ele se foi e a doença havia se estendido por 14. Minhas memórias com ele se restringiam a momentos específicos, negativos e estranhos.

Foi somente em 2020 que eu pude elaborar, em forma de texto, algumas das coisas que aprendi no Faça Memórias. Sendo uma delas a nova percepção do Alzheimer. Mas não só, separo aqui em três os meus aprendizados: 1. Aprendi uma nova linguagem, menos verbal, e uma nova forma de me relacionar; 2. Aprendi sobre a importância do afeto, não só para as idosas ou para as oficinas em si, mas para o meu crescimento pessoal; 3. Descobri uma mediação que não continha tanto um discurso crítico quanto o que eu escutava falar, mas era muito transformadora.

Conhecer Elvira aos seus 94 anos me possibilitou tirar as lentes da ausência, do que se perdeu. Me permiti experimentar as lentes de Elvira, as lentes das possibilidades, do novo, do afeto (LUCENA, 2020).

Antes de conhecer Elvira, antes de conhecer o Faça Memórias, o Alzheimer era, para mim, uma das piores coisas que podiam acontecer com alguém. Ele arrancava a identidade da pessoa, expulsava o sujeito de seu corpo, deixava somente um grande vazio. Aí veio Elvira. Elvira é uma das idosas participantes do

projeto, ela já estava na fase final do Alzheimer quando eu cheguei e, por algum motivo, Cristiane me colocou para auxiliá-la desde o primeiro momento. Eu definitivamente não sabia o que eu estava fazendo. Às vezes Elvira falava, mas costumavam ser frases sem muito nexos, às vezes só balbuciava ou resmungava, era difícil me comunicar com ela de forma verbal. Às vezes Elvira também comia tinta, às vezes dormia, às vezes pintava o guardanapo em vez da tela. Eu ficava bastante preocupada e confusa, mas na maior parte do tempo eu só me divertia com ela e com as outras idosas. Aprendi a fazer caretas e receber caretas de volta, apontar para a parte da tela que faltava ser pintada, guiar ela com a minha própria mão em cima da dela e "entrar na brisa dela" quando ela começava a falar coisas incompreensíveis, concordando com a cabeça ou falando "sério?".

Figura 1: Elvira ao lado de seus autorretratos expostos no evento Portas Abertas sediado no Espaço Longevidar.



Dhara Côrte de Lucena, 2019.

¹O ateliê era um espaço muito aconchegante, Cristiane fazia dele um lugar confortável para tentativas e erros. Um dia ela olhou para mim e, como quem conta um grande segredo, me falou que havia sido o afeto que abriu as portas para eu conseguir conversar com Elvira. Não conheci Elvira antes do Alzheimer e talvez por isso tenha se tornado impossível ver apenas um vazio ali, entendi que o Alzheimer não arrancava nada, mas sim transformava. Elvira tem uma personalidade e tem

¹ Todas as fotos presentes nesta pesquisa tiveram seu uso autorizado.

desejos como qualquer outra pessoa, pela primeira vez enxerguei o Alzheimer e a vida da forma como Elviras o enxergam, saí da minha referência de sobrinha e adquiri a referência de oficinaira/educadora, ou melhor, a referência do afeto.

Como Cristiane apontou, o afeto abriu as portas para a minha comunicação com as idosas e para a eficácia das atividades. Não à toa, afeto não é um mero elemento no projeto Faça Memórias, é, na realidade, parte integrante de sua metodologia: o método PREAMAR de intervenção arteterapêutica. O afeto tinha uma relevância palpável ali no ateliê. Por conta da demência, as idosas nunca lembraram meu nome, porém, sempre que eu chegava no ateliê seus olhos brilhavam e elas me recebiam com muito carinho e, no dia que eu faltei, uma delas disse que estava sentindo minha falta. Momentos como esse só foram possíveis porque existiu o afeto que levou à construção de uma memória afetiva, que é muito potente e resiste mesmo que a memória recente já não funcione tão bem. O maior objetivo das atividades do Faça Memórias é estimular a memória delas a partir do contato com a história da arte e com obras de arte, gerando experiências agradáveis e significativas para elas. Um dos responsáveis por tornar significativas e memoráveis as atividades é o afeto.

Falo dessa minha experiência e dessa nova perspectiva do Alzheimer porque a forma que aprendi a me relacionar com as idosas reverberou nas minhas relações no geral, percebi que o afeto, as emoções e a lentidão não eram importantes somente para o aprendizado e para a qualidade de vida das idosas, mas também para a minha. E além disso, entender a importância de atividades como essas para pessoas com demência e o tipo de educação contido nelas me trouxe até aqui.

A área da Arte-Educação tem me atraído desde 2018, ano que comecei a fazer parte do projeto Faça Memórias. A cada nova oficina meu interesse na potência transformadora da Arte-Educação nos museus aumentava. No meu curso, de Arte: História, Crítica e Curadoria, tive um semestre sobre o setor educativo dos museus que despertou ainda mais meu interesse e no ano de 2020 passei a explorar mais as produções acadêmicas dessa área, selecionando matérias sobre Arte/Educação como optativas livres na outra universidade que estudo, a Universidade de São Paulo (USP).

Logo no primeiro semestre, encontrei o conceito de experiência estética, de John Dewey, numa aula e, um pouco depois, o conceito de saber da experiência, de Jorge Larrosa, em um curso sobre a descolonização da educação artística. Ambos

apareceram novamente, mas dessa vez juntos, quando fiz o curso Idosos e o museu: possibilidades educativas, oferecido pela Pinacoteca de São Paulo, lá estavam os dois no texto de Mila Milene Chiovatto, coordenadora do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Foi a confirmação de que a educação a partir da perspectiva da experiência - conceito desses dois autores - existia em museus e, ainda por cima, em uma instituição reconhecida por seu setor educativo inclusivo. Assim surgiu a proposta desta pesquisa, de explorar como a perspectiva da experiência pode auxiliar na elaboração de mediações acessíveis.

Com o projeto Faça Memórias, percebi que a vida de pessoas com demência está muito cercada pelo olhar biomédico e por ambientes hospitalares, de cuidado somente com a saúde física. Estamos muito acostumados a olhar para o Alzheimer pela lente da perda, a doença ganha uma atenção muito maior do que a própria pessoa. A arte, por sua vez, dá luz a outra ótica. Quando a pessoa com Alzheimer pinta, é impossível enxergar somente a doença, a expressão e a subjetividade da pessoa - da qual o olhar biomédico não fala - sobressai e é possível enxergar a demência como outra maneira de estar e ver o mundo e outra forma de se comunicar. Não há somente perdas, mas sim uma transformação.

Figura 2: Rita e Idelma, que segura sua pintura, no ateliê do Faça Memórias.



Dhara Côrte de Lucena, 2019.

E a arte facilita essa entrada no mundo da pessoa em oposição à tentativa inerentemente falha de fazê-la se adequar ao mundo "normal". Muito do nosso medo do Alzheimer vêm da forma como a doença faz tremerem nossas noções de si, do que nos constitui como pessoa e da nossa forma de comunicar. Uma parte de nossa resistência está em não aceitar sair do lugar da racionalidade e não saber assumir a desordem. A arte, felizmente, sempre acolheu a desordem.

Consideramos importante, portanto, desconstruir algumas ideias de nós mesmos nesta pesquisa antes de introduzir os conceitos fundamentais, de experiência estética e saber da experiência. Com Edgar Morin foi possível compreender a desordem que constitui o homo sapiens demens e sua relação com a arte. E com António Damásio descobrimos uma racionalidade distinta daquela do senso comum, uma que abrange as emoções em seu funcionamento. Em contraponto às ideias cartesianas, conseguimos construir uma noção menos colonial de nós mesmos e entender como chegamos ao empobrecimento de experiências, do qual Jorge Larrosa e John Dewey falam.

No entanto, antes de tudo, tratamos do ensino da arte. A noção colonial que temos de nós mesmos nos levaram a priorizar certas áreas de conhecimento em detrimento de outras, a história da desvalorização da arte-educação está ligada a esse processo. Com Ana Mae Barbosa apresentamos um panorama geral dessa história. Porém, o que mais nos interessa nesta pesquisa é a arte-educação que acontece dentro dos museus, portanto, uma breve história da educação museal foi apresentada e alguns temas-chave foram introduzidos, são eles: a educação não formal e a acessibilidade. Ao final do primeiro capítulo, quatro tipos de discursos sobre mediação em museus, elaborados por Carmem Mörsch, foram apontados como discursos-guias para compreender de que tipo de mediação trataremos nesta pesquisa, aquela fundamentada nos conceitos de experiência de Dewey e Larrosa.

Após apresentar autores que desconstruem algumas noções de nós mesmos, e outros que demonstram como chegamos no empobrecimento de experiências, foram introduzidos os conceitos de experiência mencionados acima. Dewey afirma que a experiência estética deve ser estimulada na educação e Larrosa propõe a exploração de uma perspectiva da educação mais existencial e estética, pensando a educação a partir do par experiência/sentido. As duas proposições foram esclarecidas e colocadas em relação no terceiro capítulo.

Por fim, foram abordados os aprendizados do meu trabalho no projeto Faça Memórias e falas de Gabriela Aidar, entrevistada neste processo de pesquisa, que nos auxiliarão a apontar para um olhar para mediações que, fundamentado na experiência, possa levar a mediações acessíveis e transformadoras.

Esta pesquisa é fruto de experiências que me tocaram e me estimularam a me aprofundar em temas que aos poucos constituem fundamentos da minha forma de viver e de ensinar. Com ela eu começo, ou continuo, o processo de construir minhas premissas como futura educadora/arteterapeuta e espero também contribuir para os processos de outras pessoas.

Figura 3: Eu e Idelma, uma integrante do Faça Memórias, que aponta para a sua própria obra exposta. A exposição fez parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Mariana Lopes, sediada na Faculdade de Belas Artes de São Paulo.



Cristiane Pomeranz, 2019.

1. A Arte-Educação no Brasil: da educação formal a não formal

Para dimensionar a influência das concepções de experiência de Dewey e Larrosa na arte-educação, é necessário primeiramente compreender como a área da arte-educação se estabeleceu no Brasil e quais ideias predominaram sua prática. No livro "Arte-Educação no Brasil", Ana Mae Barbosa aborda as bases da pedagogia artística, seus objetivos e os caminhos a seguir. Sua pesquisa propõe a reflexão sobre as complexas relações culturais que influenciaram a metodologia de ensino da Arte, na escola primária e secundária, desde a Missão Francesa até a eclosão do modernismo.

De acordo com a autora, o ensino artístico seguiu a tendência geral da Educação Brasileira do século XIX de priorizar a organização do ensino superior, antes de organizar o primário e secundário. A causa principal dessa escolha, durante o Reinado e o Império, foi a necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia e, em seguida, governasse o país. Por ter servido de adorno a governança colonial, o ensino da arte – simbolizado pela Academia de Belas-Artes – foi muito malvisto durante a República.

Para além dos preconceitos políticos, havia o preconceito de ordem estética. Os organizadores da Academia de Belas Artes eram franceses e seus ensinamentos tinham orientação neoclássica. Havia, no entanto, uma tradição marcadamente barroco-rococó no Brasil, desenvolvida por artistas de origem popular, negros, e que, portanto, só poderiam ser considerados artesãos pela Academia. Esse afastamento entre a Arte e a população, reservando-a apenas para poucos, alimentou um dos grandes preconceitos contra a arte que persiste nos dias atuais, a concepção de arte como uma atividade supérflua, um acessório da cultura e símbolo de refinamento.

Essa ideia sobre a Arte já estava presente na criação do ensino artístico no Brasil, em um Decreto de 1816. Nele, ela é caracterizada como um acessório, um instrumento para modernização de outros setores. Foi somente no período de redemocratização que a Arte passou a ser compreendida como uma área de conhecimento por si só.

Fato é que por mais que passasse por diversas alterações, o ensino da arte permaneceu por muito tempo com velhos métodos e linguagem sofisticada,

valorizadas como um luxo, símbolo de distinção, e, ao mesmo tempo, estigmatizadas por sua suposta inutilidade. No século XX deu-se a valorização, mas somente como auxílio à indústria.

A preocupação central do ensino de Arte no século XX era sua implantação nas escolas primárias e secundárias. Venceu-se o preconceito contra o ensino da Arte reduzindo-o ao ensino do Desenho e valorizando-o por domar o artista a partir da racionalidade, pelas convenções de composição e pela geometria. Dois ideários influenciaram o ensino neste momento: o ideário positivista, o qual visava uma educação do caráter e da inteligência; e o liberal, cujo objetivo primordial era preparar o povo para o trabalho.

No entanto, estudos de psicologia — provenientes, principalmente, dos Estados Unidos — lançaram luz a um ponto de vista naturalístico e de experimentação. Foi introduzida uma conscientização acerca da natureza da criança e, assim, a ideia da criança ser um adulto em miniatura foi perdendo espaço. Surgiu a necessidade de investigar as potencialidades orgânicas e funcionais de um ser em desenvolvimento, a partir desse momento ficou evidente que o foco e ponto de partida da Pedagogia seria a criança.

Estabeleceu-se, também, um novo modo de ver o Desenho, diferente da ideia positivista do desenho geométrico para desenvolvimento do raciocínio. O Desenho passou a ser entendido como elemento informativo de natureza psicológica, que forneceria dados sobre a cultura e valores da criança. Conseqüentemente, o grafismo infantil e a própria criança passaram a ser mais respeitados e o Desenho ganhou o sentido de produto interno capaz de refletir a organização mental da criança.

Somente com o modernismo, o desenho infantil ganhou uma valorização estética. Anita Malfatti, pintora mais destacada da Semana de Arte Moderna de 1922, foi inclusive professora de artes e inovou os métodos e concepções da arte infantil ao designar como papel do professor o de espectador, que tinha como principal função preservar a ingênua e autêntica expressão da criança. Neste momento, ficou proeminente a exaltação dos elementos internos expressivos do Desenho, assim como ficou acentuada a valorização do Desenho como técnica, devido ao processo de industrialização, que estava sendo acelerado com a Primeira Guerra Mundial.

Desde a publicação do livro citado – "Arte-Educação no Brasil" – a autora tem continuamente reavaliado sua produção. Ana Mae Barbosa é nacional e internacionalmente reconhecida por sua Proposta Triangular de ensino da arte, antes considerada uma metodologia, mas atualmente entendida como uma abordagem. Os três eixos norteadores da proposta de Barbosa – o fazer, a leitura e a contextualização – foram inseridos, inclusive, de forma adaptada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Seus estudos na área da Arte-Educação são de grande relevância para maior consolidação da área e a autora também atuou com a educação em museus, da qual falaremos em seguida.

A fim de dar continuidade a construção de um panorama geral do estabelecimento da arte-educação como área de conhecimento, apresentaremos o campo da educação museal, que compõe o que formalizamos como educação não formal².

Mediações: o museu como espaço educativo

O ensino formal da arte, cujo panorama foi apresentado anteriormente, está em conexão direta com o ensino não formal, que passamos a expor a seguir. Educação não formal é o campo no qual estão situadas as práticas educativas desenvolvidas em museus e instituições culturais, mas não se constituem em atividades diretamente ligadas/complementares à educação formal, que tem como base os conteúdos curriculares; ao contrário, podem ter seus conteúdos próprios e, ainda, uma proposta educativa diferente da encontrada no ensino regular. Antes de explicitar melhor as diferenças entre uma e outra, faz-se necessário compreender como o museu passou a ser percebido como um espaço educativo.

Os museus têm sua origem no colecionismo e nos processos de colonização, mas o que nos interessa na sua história é a forma como sua função social e educativa é assumida e percebida. Ou seja, a forma como os museus deixaram de ser espaços passivos de acúmulo de objeto para assumir um papel importante na interpretação da cultura e na construção da memória, portanto, na educação dos indivíduos. De acordo com a Política Nacional de Museus (PNM), instaurada em

² Quanto à essa classificação, não é consenso, mas a denominação da educação museal como não formal ocupa grande espaço na discussão e é a que será explorada nesta pesquisa com o objetivo de apontar para as diferenças entre esta e a educação escolar/formal.

2003, os museus são, ainda, instâncias primordiais para o fortalecimento da democracia, da inclusão social e da construção do conhecimento crítico da realidade (IBRAM, 2018). As revisões da definição de museu realizadas a partir do Conselho Internacional de Museus (ICOM) marcam essa transição, a última e mais atual é a de 2007, na qual se fala de um museu a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento e que adquire e conserva o patrimônio para fins de estudo, de educação.

O entendimento do museu estar a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento – que rompe com a ideia de um espaço passivo de acúmulo de objetos – começou a se concretizar com a Revolução Francesa. Com o iluminismo surge o conceito de patrimônio público, que se opõe à visão do museu como coleção privada e dá a ele um caráter educacional. O museu passou, assim, a assumir grande papel na criação da identidade nacional e na afirmação dos princípios do iluminismo e do mundo científico. E, além disso, passou a ser um local de denúncia do Antigo Regime e de enaltecimento do caráter público e democrático do novo regime, a República.

Muito aconteceu desde então, a ideia de educação como formadora de uma identidade nacional passou por diversas transformações. Vamos nos ater aqui às mudanças provenientes do contexto pós-guerra. No fim da década de 1940, após o mundo vivenciar tantas atrocidades, muitos se perguntavam sobre a finalidade do museu. O Conselho Internacional de Museus (ICOM) foi criado em 1946 e, por meio dele, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu eventos importantes. Um deles, o Seminário Internacional sobre o Papel dos Museus na Educação, trouxe a educação como pauta em 1952, influenciando inúmeras ações nos anos seguintes em diversos países, incluindo o Brasil.

Já em 1953 o ICOM criou o Comitê Internacional de Educação que depois foi intitulado de Comitê pela Educação e Ação Cultural (CECA). Desde 1978, o comitê realiza conferências ao redor do mundo de forma a levantar questões pertinentes à educação em museus. A criação do CECA-Brasil só aconteceu, no entanto, em 1995.

A perspectiva pedagógica foi se consolidando lentamente nos museus brasileiros. Um marco histórico foi o Seminário Regional Latino-Americano da

Unesco sobre o Papel Educativo dos Museus, realizado no Rio de Janeiro. O evento teve grande importância na construção de um novo referencial teórico-prático do fazer museológico a partir do papel educativo dos museus. Neste momento, o museu passou a ser compreendido como um espaço de educação complementar ao ensino formal. Assim, o cenário da Educação Museal era baseado no atendimento ao público em visitas guiadas, em sua maioria estudantes, com algumas ações complementares, como projeção de slides, sessão de cinema, distribuição de publicações, entre outras (FRECHEIRAS, 2015 p. 57-73, apud IBRAM, 2018).

Uma nova prática social dos museus foi delineada com a Mesa-Redonda de Santiago do Chile, de 1972, quando se reestrutura o papel dos museus na América Latina. Com grande influência de Paulo Freire e suas teorias sobre educação como prática de liberdade e conscientização, o papel decisivo da Educação Museal foi colocado em pauta e entendeu-se o museu como um instrumento de transformação e construção de identidade e cidadania. Este evento se tornou um marco para a área museal, confirmando sua importância na configuração da Nova Museologia.

Nesse novo momento de reflexão sobre o papel dos museus, mais setores educativos foram criados em museus e outros tantos museus surgiram no Brasil. Exemplos da década de 1970 são o Museu da Fundação Casa de Rui Barbosa e a Pinacoteca do Estado de São Paulo. Na década de 1980 ainda tivemos a criação do Museu Lasar Segall e o Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (IBRAM, 2018).

Muito aconteceu desde então, houve desmontes e lutas, e somente em 2003 foi criada a primeira Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais (REM), no Rio de Janeiro. E, a partir dela, surgiram outras redes, decorrentes da mesma vontade e necessidade de articulação de educadores museais, visando atividades de formação, troca de experiências e debates. Por meio delas se percebem lacunas, se propõem soluções e se organizam reivindicações.

As REMs tiveram um papel fundamental na elaboração da Política Nacional de Educação Museal (PNEM). O objetivo da PNEM é proporcionar um direcionamento e subsídios para a realização das práticas educacionais em instituições museológicas (IBRAM, 2018). Seus princípios foram estabelecidos no ano de 2014, no I Encontro Nacional do Programa Nacional de Educação Museal, apresentaremos alguns deles a seguir.

Como primeiro princípio, os educadores firmaram a função educativa do museu em pé de igualdade com as outras funções, já consagradas, do museu. O segundo princípio foi a compreensão da educação museal como um processo de múltiplas dimensões de ordem teórica, prática e de planejamento, em permanente diálogo com o museu e a sociedade. O terceiro foi a garantia de existência de um setor de educação museal em toda instituição museológica, bem como sua composição multidisciplinar e sua participação nas esferas decisórias do museu, prevendo dotação orçamentária. Outro princípio de extrema relevância foi a garantia dos museus como espaços de educação, de promoção da cidadania e de colaboração para o desenvolvimento regional e local.

No Caderno da PNEM, publicado em 2018, foram apresentados conceitos-chave do campo da Educação Museal, determinando os conceitos pertinentes à área. São, portanto, conceitos atuais que apontam para os temas que regem a educação museal hoje. Quais sejam: acessibilidade plena; comunidade; cultura digital; economia solidária; Educação Museal; educação não formal; formação integral; mediação; museu integral; planejamento participativo; política educacional, missão educativa, programa educativo e cultural; públicos; sustentabilidade.

Vamos nos aprofundar, nesta pesquisa, em dois dos conceitos que acabamos de apresentar. Vamos abordar, primeiramente, a diferença entre a educação formal e a não formal, para depois esclarecer o conceito de acessibilidade. Mas antes, é relevante apresentar aqui também os vinte termos escolhidos pelo ICOM Brasil para integrar a nova definição de museu, visto que estes foram publicados recentemente e apontam para os conceitos-chave mais atuais que rondam as instituições museológicas.

São eles: antirracista; bem-viver; comunicar; cultura; decolonial; democrático; direitos humanos; educação; experiência; futuros; inclusivo; instigar; patrimônio; pesquisar; salvaguardar; social; sustentável; território; transformar. Destes, abordaremos mais para frente, principalmente, o tema da experiência.

Educação não formal

A partir do momento que o museu deixou de fato de se voltar somente à conservação e salvaguarda de objetos para se voltar para a sociedade, esse espaço

passou a desempenhar uma função educativa, não como preservação de um saber da elite, mas como um espaço aberto à construção de conhecimentos em diálogo com a sociedade.

Para compreender qual é o tipo de educação praticada em instituições culturais, é necessário, primeiramente, ressaltar que, sendo o museu uma instituição educativa, não cabe somente aos departamentos educativos a responsabilidade desta função primordial, mas sim a todas as instâncias do museu. O que significa que colecionar, preservar e expor não devem mais ser vistos como processos com um fim em si mesmos, eles são, na realidade, processos pelos quais as organizações geram valores sociais (AIDAR; CHIOVATTO, 2007).

Partindo dessa premissa, podemos situar as práticas educativas desenvolvidas em museus no campo da educação não formal. Diferente da formal, ela possui maior flexibilidade em relação ao tempo, espaço, conteúdos e metodologias de trabalho. Adaptações a diversos grupos são possíveis e diversas áreas do conhecimento podem ser trabalhadas ao mesmo tempo. A oralidade é valorizada e busca-se uma relação prazerosa com a aprendizagem (CHIOVATTO, 2010). Embora apresente objetivos, princípios e métodos, ela deve ser encarada como um projeto que se reorganiza constantemente e que é pensado a partir das características institucionais e da variedade das expectativas dos visitantes do museu. Seu objetivo primordial é potencializar a criação de vínculos entre os visitantes, a instituição e a cultura materializada nos objetos expostos, de forma a multiplicar as perspectivas de leitura a partir desses objetos (AIDAR; CHIOVATTO, 2007).

Dessa forma, a educação museal se volta primordialmente para a educação patrimonial, que por meio do contato direto com evidências materiais e manifestações da cultura presentes nos objetos do museu, "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" (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4). Processo este que contribui para a autoestima de indivíduos e de comunidades, bem como à valorização das múltiplas culturas que compõem uma população.

Como já mencionado, embora possa complementar a educação formal, a educação não formal não deve responder aos conteúdos curriculares. Ela pode, na realidade, desenvolver seu próprio conteúdo, de caráter muitas vezes não

cumulativo. Assim como pode atender públicos diferentes dos de origem escolar. De acordo com Milene Chiovatto e Gabriela Aidar (2007), um dos maiores desafios da educação museal é justamente responder à multiplicidade de públicos e seus interesses diversos, de forma a realizar constantes reformulações das atividades, – por vezes de maneira não programada – adequar os meios utilizados e propiciar a acessibilidade intelectual e atitudinal nos processos educativos.

Nos interessa nesta pesquisa justamente a diversidade de público, a maior liberdade de atuação da educação não formal, e como os diferentes níveis de acessibilidade se dão na educação museal. Para tanto, é essencial colocar a inclusão e a acessibilidade em pauta.

Acessibilidade: muito além da física

Colocar o museu a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento exige a prática de inclusão. De acordo com O'Neill (2002, p. 37, apud AIDAR, 2019, p. 158) "(...) qualquer organização cultural que não esteja trabalhando para romper as barreiras com relação aos grupos socialmente excluídos está ativamente mantendo-as".

O museu como instituição deve, portanto, criar estratégias de mediação, de forma a incluir todos os sentidos inerentes à percepção de obras. Numa sociedade que explora e privilegia a visão e não permite o desenvolvimento dos sentidos em sua plenitude, os museus têm a oportunidade de investigar as possibilidades da percepção sensorial holística, livre de barreiras tanto intelectuais quanto físicas, propiciando uma mediação capaz de envolver públicos diversos.

A inclusão e a acessibilidade, neste sentido, andam de mãos dadas. Para promover a primeira é necessário tornar o espaço e os conteúdos presentes no espaço acessíveis para a população. Quanto ao conceito de acessibilidade, não há consenso. A Norma Brasileira de Acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT-NBR 9050, apud SARRAF, 2008) define acessibilidade como a condição e possibilidade de alcance, entendimento e percepção com segurança e autonomia. No âmbito museológico o uso do termo foi e ainda é usualmente vinculado a ações para pessoas com deficiência (AIDAR, 2019).

Felizmente, hoje já se discute como a acessibilidade não se resume à dimensão física. De acordo com Gabriela Aidar (2019), os obstáculos de caráter

simbólico são, inclusive, tão ou mais importantes do que os de ordem material. É a partir desta percepção que se faz notável o quanto os museus falham em tornar acessíveis diversos de seus conteúdos e espaços. Para além das pessoas com deficiência, há diversas definições de acessibilidade que devem ser levadas a sério quando se trata da promoção da inclusão social. É fundamental, portanto, ampliarmos os pontos de vista acerca da acessibilidade em museus:

Podemos assim caracterizar o acesso às instituições culturais em seus **aspectos físicos** (relativos à possibilidade de mobilidade e circulação); em seus **aspectos intelectuais** (relativos à compreensão de objetos e discursos expositivos, da organização conceitual e linguagem utilizada, das regras institucionais e da orientação espacial); em seus **aspectos atitudinais ou emocionais** (relativos ao sentimento de acolhimento pela instituição, confiança e prazer pela participação e identificação com os sistemas de produção cultural); em seus **aspectos culturais** (no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade cultural presente na instituição); em seus **aspectos financeiros** (com a liberação dos valores de entrada) e, por fim, em seus **aspectos sensoriais** (relativos à possibilidade de acessar os objetos culturais por meio de outros sentidos além da visão e audição, para pessoas com deficiências visuais e auditivas) (MINEIRO, 2004, p. 28-30; AIDAR, 2018, p. 43-44, apud AIDAR, 2019, p. 162). (grifo meu)

Como diz Aidar, "Conseguir entrar fisicamente num museu não garante a compreensão de suas exposições e narrativas curatoriais" (AIDAR, 2018, apud AIDAR, 2019, p. 162). É necessário pensar sobre as barreiras simbólicas, além das físicas, para não só promover a inclusão, mas garantir o conforto e a permanência, dos elementos fundamentais considerando que o estado emocional da pessoa e a qualidade da aprendizagem estão diretamente relacionados (AIDAR, 2019).

É imprescindível considerar todos esses aspectos não só para promover maior inclusão social, mas para possibilitar a todos os visitantes um contato mais holístico com as obras e com os espaços do museu. Mediações e expografias que oferecem uma experiência somente visual são empobrecedoras para todos, o acesso sensorial diz sobre uma exploração mais intensa da multissensorialidade por parte dos museus, um convite a uma visita com o corpo inteiro.

A acessibilidade em museus significa, portanto, colocar todos os serviços internos do museu e as exposições ao alcance de todos os usuários prezando a autonomia e utilização clara, ou seja, proporcionando igualdade nas condições de acesso. Não apenas com adaptações arquitetônicas, mas também mudanças na postura dos funcionários, na forma de expor as obras de arte e – o que é mais

relevante para este trabalho – na mediação com o público, pensada para atender de forma específica cada público.

A questão é compreender como abrir as portas dos museus para cada grupo e deve-se abrir portas, como afirma Maria Vlachou, não apenas para as pessoas entrarem, mas também para que os funcionários possam ir ao encontro dos públicos:

As barreiras de acesso aos museus não são práticas; elas são mentais e psicológicas, resultado da falta de experiência prévia, conhecimento e práticas. [...] Nosso objetivo é criar as condições para que as pessoas experimentem: inspirando curiosidade, apresentando relevância, tornando os museus de alguma maneira tangíveis, promovendo conforto e bem-estar (principalmente psicológico), construindo pontes. Em muitos casos, teremos que abrir portas; não apenas para que os públicos entrem, mas também para sairmos, abandonarmos nossa zona de conforto e encontrá-los. (VLACHOU, 2013, p. 84-85, tradução de Aidar, apud AIDAR, 2019, p. 161)

Mais do que tornar diversos públicos frequentadores espontâneos do museu e reduzir o elitismo ainda presente no mundo das instituições de arte, parte-se aqui do pressuposto de que, sendo formuladas para promover experiências significativas, as atividades educativas podem envolver pessoas nas suas pluralidades e propiciar uma maior qualidade de vida.

Os quatro discursos da mediação e da educação em museus

Em 2009, foi publicado o livro "Documenta 12 education II", organizado por Carmem Mörsch, nele foi abordado criticamente o registro do processo de pesquisa realizado por e com mediadoras e mediadores da documenta 12. Em um dos textos escrito pela organizadora, intitulado "Numa encruzilhada de quatro discursos – Mediação e educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação"³, e traduzido por Mônica Hoff em 2016, a autora afirma que, atualmente, é possível diferenciar entre quatro discursos sobre mediação e educação em museus. Vamos apresentar as singularidades de cada discurso e situar a mediação da qual esta pesquisa trata, que tem o conceito de experiência como perspectiva e fundamento.

O primeiro discurso é o **Afirmativo**, o mais dominante dos discursos, que tem como função da mediação a comunicação externa da missão do museu. As

³ Título original: "At a Crossroads of Four Discourses – documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation".

atividades são idealizadas por especialistas autorizados institucionalmente e dirigidas a uma esfera pública automatizada e especializada no campo. Sendo as mais frequentes as palestras, sessões de filme, visitas guiadas por professores e publicações.

O segundo é o **Reprodutivo**. Também dominante, este se volta aos indivíduos que não vão aos museus por vontade própria e assume a função de educar novos públicos encontrando meios de introduzi-los à arte. Práticas alinhadas a esse discurso seriam oficinas para grupos escolares, programas para professores, crianças, famílias e pessoas com necessidades especiais, além de eventos de larga escala. Normalmente, esses eventos e programas são concebidos por pessoas com experiência básica em pedagogia e pelos educadores e mediadores do museu.

O terceiro discurso, o **Desconstrutivo**, é o mais raro, está ligado a museologia crítica e tem como objetivo examinar criticamente não só o museu e a arte, mas também os processos educativos e canônicos desenvolvidos nos museus, tudo isso junto aos seus públicos e partindo da arte. Exemplos de práticas relacionadas a este discurso são intervenções nas exposições feitas por e/ou com artistas e educadores, que poderiam ter ou não a participação do público; programas destinados a grupos marginalizados ou discriminados pela instituição; visitas guiadas com a intenção de criticar as instituições e pluralizar as vozes. O discurso desconstrutivo se diferencia do reprodutivo por ser motivado pela crítica institucional, nessa perspectiva o discurso reprodutivo é classificado como paternalismo unidirecional.

Por fim, o quarto e, ainda mais incomum, é o discurso **Transformador**. Nele, a mediação e a educação em museus têm a tarefa de expandir a instituição expositiva e constituí-la como um agente de mudança social. Ou seja, trata-se menos de incorporar determinados segmentos de público e mais de introduzir a instituição ao meio local. Se questiona, portanto, a ideia de que a participação a longo prazo de diversas esferas públicas satisfaria as demandas da sociedade. As práticas deste discurso atuam contra distinções hierárquicas entre curadoria e mediação, em que mediadoras/es e o público trabalham em conjunto para desvelar os mecanismos institucionais, remodelá-los e expandi-los. Os projetos são destinados a públicos diversos e são desenvolvidos independentemente dos programas expositivos.

Após introduzir as características de cada discurso, a autora alerta para a não compreensão desses discursos em termos de níveis de desenvolvimento ou de qualquer forma hierárquica. Distintas versões destes discursos operam simultaneamente nas práticas educativas desenvolvidas em museus. Assim, tanto as práticas desconstrutivas quanto as transformadoras acabam evidenciando elementos afirmativos ou reprodutivos.

O mais importante de se entender é que os discursos carregam diferentes conceitos de educação, o que abrange como ela funciona, a quem ela se dirige e o que ela representa. Tanto o discurso afirmativo quanto o reprodutivo, por exemplo, posicionam os professores e alunos de forma estática e os temas educativos são predeterminados, eles não examinam suas estruturas de poder e, deste modo, não questionam as concepções educativas transmitidas. Porém, cada discurso tem sua especificidade, enquanto o afirmativo se dirige a um público especializado do campo da arte, o reprodutivo se concentra nos excluídos, nas pessoas ausentes das esferas públicas. E enquanto o afirmativo se vale dos cânones do campo acadêmico em suas metodologias, o reprodutivo toma emprestado métodos de ensino das escolas primárias, jardins de infância e de programas institucionais de recreação para crianças e jovens.

Diferente dos dois primeiros, o desconstrutivo e o transformador aplicam um entendimento autocrítico de educação e suas críticas são incorporadas no trabalho educativo com o público. Em vez de posicionar aqueles que ensinam e os que são ensinados de forma estática, compreende-se essa relação como recíproca e dinâmica, embora seja estruturada por relações de poder. Para estes discursos entrarem em prática é necessário que os públicos estejam abertos a abordagem proposta e a trabalhos críticos com a arte e suas instituições para que os objetivos educativos inerentes nestes discursos – o desenvolvimento da consciência crítica, o agenciamento político e o auto-empoderamento – possam se realizar. No discurso desconstrutivo, no entanto, se enfatiza o desenvolvimento da capacidade analítica sem visar a mudança da instituição – estratégias artísticas estão presentes em suas metodologias – enquanto o transformador enxerga a mudança institucional como indissociável do desenvolvimento da consciência crítica e auto-empoderamento, incorporando dessa forma aspectos de ativismo em suas metodologias.

Esses quatro discursos apontados por Carmem Mörsch (2016) podem ser considerados uma base para pensar em outros tantos discursos-variantes. Nesta

pesquisa, a proposta é apontar para um discurso de mediação que coloca a experiência como perspectiva. Ou seja, de forma similar aos discursos desconstrutivo e transformador, o entendimento de educação que abordaremos aqui é autocrítico e tais críticas são implementadas na prática.

Para Dewey, o ensino tem um papel essencial na reconstrução da experiência e, para Larrosa, o ensino se trata de reconstituir o saber e o ser da experiência, ideias que serão melhor exploradas no terceiro capítulo. Uma mediação com estas ideias tem como objetivo proporcionar experiências significativas. Esta forma de se fazer mediação e de se pensar a educação presente em museus existe em instituições como a Pinacoteca de São Paulo e em programas como o Faça Memórias, do qual fiz parte.

Em minha trajetória, notei como mediações com o objetivo de promover experiências significativas e qualidade de vida para pessoas que fazem parte de grupos marginalizados são capazes de propiciar grandes transformações. Estas mediações podem ter como grande objetivo trazer um olhar crítico sobre as obras de arte e a instituição, ou não, e, por isso, podem parecer, à primeira vista, alheias aos discursos desconstrutivos e transformadores, mas são na realidade muito atuais e têm potencial transformador muito grande por questionar os cânones da educação e por abranger outras linguagens, para além da comunicação verbal, promovendo assim, atividades acessíveis e de auto-empoderamento.

Para de fato entender o que é essa crítica aos cânones da educação a partir do conceito de experiência e como essa perspectiva é atual e vai contra uma ideia colonial de educação, precisamos primeiro desconstruir algumas ideias de nós mesmos e entender os dois conceitos de experiência aqui colocados, de Dewey e Larrosa.

2. Abrindo espaço para o saber da experiência estética

O tema central desta pesquisa é o conceito de "experiência estética" e de "saber da experiência" e sua aplicação no ensino de arte em museus. Para situá-lo e compreendê-lo, é necessário olharmos para nós mesmos, a espécie *homo sapiens*, e dimensionar como o próprio entendimento ocidental da humanidade influencia na desvalorização da arte, das emoções e do corpo e, conseqüentemente, no empobrecimento da experiência. Ou seja, o caminho aqui será de provocar, primeiramente, uma desconstrução do entendimento que temos de nós mesmos, de forma a compreender como o modo pelo qual nós nos percebemos está relacionado ao empobrecimento das nossas experiências e, assim, tornar possível a abertura de espaços para novas compreensões.⁴

2.1 Por um novo entendimento de nós mesmos

Com Edgar Morin (1979) vamos acrescentar ao *homo sapiens* seu lado *demens* e perceber que a evolução da humanidade nunca se deveu à racionalidade ou à ordem, mas sim à sabedoria e à loucura. E com António Damásio (1996), um neurologista, seremos apresentados a uma nova maneira de entender e perceber os nossos processos de tomada de decisão – ou o que ele chama de maquinaria da razão –, aprenderemos a abrir espaço para as emoções e rever as dualidades razão/emoção e mente/corpo.

Edgar Morin: adicionando o lado *demens* ao *sapiens*

Começamos com Edgar Morin para contorcer o nosso entendimento de nós mesmos e avistar uma concepção mais plural e mais condizente de nós, das nossas relações com os outros e com o ambiente. Em "O enigma do Homem" (MORIN, 1979), o autor lança a teoria de que o Neandertal já era *sapiens* – já era *socius*, *faber* e *loquens*, ou seja, já vivia em sociedade, com técnicas, lógica e cultura – e,

⁴ Para deixar claro, não pretendemos recorrer a todos os filósofos que se debruçaram sobre a ideia de empobrecimento da experiência ou sobre o entendimento de nós mesmos. Na realidade, apresentaremos alguns autores que entraram no meu caminho durante a graduação, me marcaram e me trouxeram até aqui. É somente um caminho possível e singular de desconstrução e construção.

portanto, a novidade do *homo sapiens* não estaria em nenhum desses elementos, mas sim no que fora considerado epifenomenal. A diferença que o *homo sapiens* traz ao mundo estaria na sepultura e na pintura.

As sepulturas mais antigas que conhecemos indicam mais do que a proteção contra a decomposição, elas sugerem crenças e cerimônias. Referem-se à irrupção da morte na vida humana, bem como às modificações antropológicas que permitiram essa irrupção: 1. Detecta-se aí um **progresso do conhecimento objetivo**, a morte passa de ser reconhecida como fato para ser concebida como transformação e, com a ideia de morte fora de seu acontecimento, emerge a presença do tempo no conhecimento consciente; 2. Ao lado da ideia de transformação está a crença de que a morte resulta em uma outra vida, no enfrentamento à irrupção da morte surge o **mito e a magia**; 3. A consciência da morte é constituída pela interação de uma **consciência objetiva** – reconhece-se a morte – e de uma **consciência subjetiva** – afirma-se a imortalidade ou a transmortalidade; 4. A crença de que a individualidade do morto sobrevive além da morte exige uma forte presença pessoal, exige ligações afetivas intensas e intersubjetivas, exige um **novo desenvolvimento da individualidade**, da consciência de si próprio no mundo.

A pintura indica, mais do que o aparecimento da arte, toda uma grafologia dos *sapiens*: 1. Com a exibição gráfica constitui-se um **novo modo de expressão e comunicação**; 2. Diferente dos antecessores dos *sapiens*, estes desenvolvem imagens, símbolos e ideias, soma-se ao aparecimento de uma vida estética com **finalidade em si própria** o surgimento da atividade artística com **finalidade ritual e mágica**; 3. O grafismo revela a **ligação imaginária com o mundo**. Todo objeto tem, para o *sapiens*, uma dupla existência, ou seja, com a palavra e o símbolo, os seres e as coisas ficam dotados de um poder e o imaginário invade o mundo exterior, no enfrentamento à essa confusão constroem-se o mito e a magia; 4. Junto ao aparecimento do homem imaginário, emerge o homem imaginante. Com a arte não só se reproduzem, mas se inventam formas, estas se inscrevem no âmbito da magia e das atividades sociais e, também, satisfazem um prazer e uma emoção propriamente estéticos. Dois fatores permitem que o *sapiens* conheça e busque o **prazer estético**: a existência dupla – objetiva e subjetiva – de toda e qualquer coisa e o alargamento e enriquecimento afetivos; 5. As **características múltiplas do *homo sapiens*** produziram diferentes culturas e indivíduos, estas nos remetem à

natureza imaginária e imaginante do *homo sapiens* e, ao mesmo tempo, a relação ambígua e difusa entre o cérebro humano e o meio ambiente.

Até aqui já aprendemos que o *homo sapiens*, diferente de ser definido meramente pela sapiência – que, no senso comum, se tornou a racionalidade – ele é, na realidade, caracterizado por uma complexificação tanto da consciência objetiva quanto da subjetiva, o que levou a um novo entendimento da morte e a uma ligação imaginária e imaginante com o mundo. É a partir do surgimento do campo simbólico – da representação da realidade – que surge o *homo sapiens*. Não é somente a racionalidade que nos define – e muito menos nos torna superior a outras vidas – e nem somos os únicos seres pensantes, é a ligação imaginária com o mundo, daí a importância da Arte.

Há, como vimos, uma zona de incerteza entre a subjetividade e a objetividade, entre o imaginário e o real, e para enfrentá-la – ou simplesmente como forma de se relacionar com ela – surge a magia e o ritual, bem como a busca pelo prazer estético. Essa zona de incerteza ocorre também entre o cérebro e o meio ambiente, para reduzir a incerteza e a ambiguidade que surge dessa relação são necessárias operações empírico-lógicas, são necessárias tentativas e erros.

A incerteza das relações entre o meio ambiente e o espírito, entre o indivíduo e o objeto, entre o real e o imaginário é a fonte permanente dos erros sapientais. (MORIN, 1979, p. 112)

Neste texto, Morin faz questão de mostrar o que a antropologia racionalista do *homo sapiens* optou por esquecer: suas características psicoafetivas de caráter eruptivo, ou seja, sua aptidão para o prazer, embriaguez e êxtase, bem como para a raiva e o ódio. O autor fala de um prazer que, diferente de se reduzir à realização de um desejo, alcança o estado de exaltação de todo o ser. Muito mais do que seus antecessores, o *homo sapiens* tem a tendência ao excesso, ao transbordamento do onirismo, do eros, da afetividade e da violência.

Vemos perfeitamente que aquilo que caracteriza o sapiens não é uma redução da afetividade em benefício da inteligência, mas, ao contrário, uma verdadeira erupção psicoafetiva e até o aparecimento da *híbris*, isto é, o descomedimento. (MORIN, 1979, p.114-115)

A ambiguidade entre o real e o imaginário, a instabilidade psicoafetiva e outras fontes de desregramento já assinaladas constituem fontes permanentes de desordens. De acordo com Morin, o reinado do *sapiens* introduz a desordem no

mundo e, haveria mais desordem na humanidade do que na natureza, esta dominada pela homeostasia e regulação. É, inclusive, cômico – e trágico – pensar que na tentativa de "civilizar" e "ordenar" as selvagerias de outros povos, os modernos cavaram um caminho de grande desordem e excesso negativos por meio da crença em uma ordem puramente racional.

Morin elucida uma compreensão do *homo sapiens* que abarca o erro e as emoções como partes constituintes da humanidade, o caminho para uma sociedade em equilíbrio é a compreensão da desordem inerente ao *homo sapiens*. Ou melhor, *homo sapiens-demens*.

Surge então, a face do homem escondido pelo conceito tranquilizador e emoliente do *sapiens*. Trata-se de um ser de uma afetividade imensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, embriagado, extático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte e não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser submetido ao erro, ao devaneio, um ser híbrido que produz a desordem. (MORIN, 1979, p. 116)

O "demens" que Morin acrescenta ao *homo sapiens* indica a loucura, a ilusão, o descomedimento, a instabilidade, a incerteza, o erro, a confusão entre o subjetivo e o objetivo, entre o real e o imaginário, e a desordem. E ao contrário de serem características desvantajosas, estão ligadas a grandes feitos, como a extensão demográfica extremamente rápida, a aceleração e complexificação técnicas, o desenvolvimento de um pensamento empírico-lógico e a constituição de sociedades complexas.

A partir desse entendimento, já não é mais possível imputar a desordem e erros às incompetências de um primitivismo que poderiam ser controlados pela ordem e pela razão. "O homem é louco-sábio. A verdade humana comporta o erro. A ordem humana comporta a desordem" (MORIN, 1979, p.118). Não é mais possível opor a razão à loucura. O real e o imaginário convergem, a complexificação da consciência objetiva é acompanhada pela complexificação da consciência subjetiva, *sapiens* e *demens* convergem.

Somos, por conseguinte, chamados a procurar alguma ligação consubstancial entre o *homo faber* e o homem mitológico; entre o pensamento objetivo-técnico-lógico-empírico e o pensamento subjetivo-fantástico-mítico-mágico; entre o homem racional, apto ao controle de si próprio, a duvidar, a verificar, a construir, a organizar, a realizar ou

acabar (*to achieve*) e, por outro lado, o homem irracional, inconsciente de si próprio, incontrolado, inacabado, destruidor, iluminado por quimeras, temerário; entre, enfim, a expansão conquistadora do *sapiens*, a sociedade cada vez mais complexa e, por outro lado, a proliferação das desordens e dos delírios (...). (MORIN, 1979, p. 118)

Ao compreendermos e aceitarmos a concepção proposta por Morin, rompemos com a ideia de que a racionalidade existe por si só, desvincilhada das outras aptidões do *homo sapiens*. E rompemos com a ideia romantizada de que a racionalidade se opõe à desordem e ao erro. Desta crença, tão fincada no senso comum, decorrem outras tantas errôneas convicções, uma delas sendo a dualidade entre mente e corpo.

Já demonstramos as emoções, a instabilidade, a sensibilidade estética, a desordem e o erro como constituintes da humanidade. Agora partiremos para as ciências cognitivas com o objetivo de romper com a dualidade mente/corpo e firmar a ligação entre o homem racional e o homem irracional, entre a razão e a emoção.

Damásio: o erro de Descartes

O neurologista António Damásio, como eu e você, cresceu escutando que para tomar uma decisão era necessário deixar as emoções de lado e que razão e emoção eram coisas completamente opostas, não se misturavam. No entanto, toda essa perspectiva tradicional sobre a natureza da racionalidade foi posta em xeque quando Damásio se deparou com um homem cuja capacidade de decisão havia sido afetada por uma doença neurológica. Tudo o que habitualmente considera-se necessário para um comportamento racional estava intacto – o conhecimento, a atenção, a memória, a linguagem, a execução de cálculos, a lógica abstrata etc – o que havia sido significativamente alterado era sua capacidade de sentir emoções. A partir dessa correlação inicial, o neurologista lançou a hipótese de que, diferente de ser oposta à razão, a emoção é, na realidade, parte integral da maquinaria da razão.

Ao estudar a fisiologia das emoções, o autor aponta para o fato de que assim como a razão humana se desenvolveu em termos evolutivos, as emoções também o fizeram. Sob a força orientadora dos mecanismos de regulação biológica surgiram as emoções mais complexas, os sentimentos e a razão humana. Ambos os processos – de racionalidade e emocionalidade – estão, portanto, interligados no corpo humano. E a subjetividade, elemento-chave da consciência, não poderia estar

ausente do entendimento do cérebro humano, é a partir dela que temos consciência da existência das representações que topograficamente organizamos como imagens e, mais do que isso, temos consciência delas como *nossas* imagens. Ou seja, as representações – neurais – estão correlacionadas de forma essencial com aquelas que constituem a base – neural – para o eu. Tal perspectiva não me parece tão distinta da de Morin quando este afirma que a complexificação do conhecimento objetivo foi e é acompanhada da complexificação da consciência subjetiva.

Vamos começar, então, entendendo o desenvolvimento das emoções humanas e a separação que Damásio faz entre as **emoções primárias e secundárias**. Para explicá-las, o autor recorre à forma que experienciamos as emoções em diferentes momentos da vida. Durante certa fase da infância, nossas emoções se restringem a reações emocionais como se estivéssemos programadas para reagir com uma emoção quando certas características de estímulos, no mundo ou nos nossos corpos, são detectadas. Essa reação é o que nos faz esconder rapidamente de um predador ou demonstrar raiva em relação a um competidor. Esse nível de emoções, intituladas de emoções primárias, existe em diversos seres vivos. Para os seres humanos, no entanto, o processo continua e a complexificação vem com a consciência sob a forma de sensação da emoção em relação ao objeto que a desencadeou, ou seja, passamos a perceber a relação entre o objeto e o estado emocional do corpo. Essas são as emoções secundárias, responsáveis por ampliarem a nossa estratégia de proteção. E há ainda os sentimentos, muito variados entre si, que são a experiência das mudanças que ocorrem a partir das emoções, ou seja, o processo de viver uma emoção.

Em conclusão, a emoção é a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro (núcleos neurotransmissores no tronco cerebral), resultando em alterações mentais adicionais (DAMÁSIO, 1996, p. 169)

Damásio mostra, assim, o processo de complexificação das emoções, evidenciando que a evolução do *homo sapiens* não envolveu somente o desenvolvimento do aparato racional, mas também do emocional. E, mais do que isso, o autor torna concreta a concepção de sentimentos e se coloca completamente contrário a ideia do sentimento como uma qualidade mental ilusória associada a um objeto. O que ele propõe é que os sistemas dos quais os sentimentos e emoções

dependem incluem o sistema límbico, os córtices pré-frontais do cérebro e os setores cerebrais que recebem e enviam sinais para o corpo. Ao circunscrever o sentimento e as emoções em termos mentais, ele expõe a tangibilidade dos mesmos e afirma que qualquer concepção geral da mente que exclua as emoções e as separem dos sistemas cognitivos não parecem muito sensatas.

Para Damásio, é evidente que a emoção se desenrola tanto na estrutura subcortical como na neocortical e é evidente que os sentimentos são tão cognitivos e dependentes do córtex cerebral quanto qualquer outra imagem perceptual. O que distingue os sentimentos é simplesmente o fato de advirem do corpo. O que, para os descendentes da dualidade mente/corpo, que não só separam como conferem maior grandeza à mente, é motivo suficiente para deixá-los de lado. Mas, para Damásio, a relação dos sentimentos com o *resto* do corpo significa que estes nos proporcionam a cognição do nosso estado visceral e músculo-esquelético quando esse estado é afetado. Os sentimentos nos permitem vislumbrar o que se passa na nossa carne e nos permitem cuidar do nosso corpo com atenção. Sentimentos não são um luxo. São sensores para o encontro entre a natureza (a que herdamos e a que adquirimos) e as circunstâncias. Ou seja, sentimentos, juntamente com as emoções que os originam, servem de guias internos e nos ajudam a comunicar aos outros sinais que também podem os guiar.

Passemos agora para a relação entre o cérebro e a mente e entre o cérebro e o corpo. Por mais que separemos o corpo da mente em muitas frases ditas em nosso cotidiano, não é surpresa a afirmação que Damásio faz acerca do corpo quando diz que este é indispensável para os processos neurais que experienciamos como sendo a mente. Não é uma realidade externa absoluta, mas sim o nosso próprio organismo, que utilizamos como referência de base para as interpretações que fazemos do mundo que nos cerca e para a construção da nossa subjetividade.

Por mais incrível que pareça, a mente existe dentro de um organismo integrado e para ele; as nossas mentes não seriam o que são se não existisse uma interação entre o corpo e o cérebro durante o processo evolutivo, o desenvolvimento individual e no momento atual. (DAMÁSIO, 1996, p. 17)

Fato é que por mais que a afirmação de que a mente faz parte do corpo pareça óbvia, tem sido também óbvio que a mente surge da atividade de neurônios e têm se falado desses como se seu funcionamento independesse do resto do

organismo. No entanto, como vimos, o corpo não só fornece sustento ao cérebro, como também proporciona a referência para as representações cerebrais. O cérebro e o resto do corpo constituem o organismo e são integrados por meio de circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos que interagem entre si de forma mútua. E é este conjunto, o organismo como um todo, que interage com o ambiente, a interação não é nem exclusivamente do corpo nem do cérebro.

Como parte do cérebro, a mente também faz parte e depende de todo o resto do organismo e para entender a diferença entre cérebro e mente basta pensar que, além de interagir com o ambiente, nossos organismos complexos também geram respostas internas, algumas das quais constituem imagens – entendidas como visuais, auditivas e somatossensoriais – que são a base para a mente. A partir da mente possuímos a capacidade de exibir imagens internamente e ordená-las a partir do processo de pensamento, que é base para o raciocínio e para a tomada de decisões.

Ao abordar o nosso organismo dessa forma, o autor rompe com a dualidade mente/corpo e com a primazia da mente sobre o corpo, e se coloca em oposição à frase "penso, logo existo", um dos erros de Descartes. Esta famosa afirmação sugere que existir significa pensar e ter a consciência de pensar e, no caso, Descartes enxergava o ato de pensar como algo separado do corpo. No entanto, como Damásio evidencia, a mente é parte integrante do organismo e se não tivesse existido o corpo, não teria surgido o cérebro. Em termos evolutivos podemos dizer que primeiro existe o corpo, em seguida aparece uma mente simples e a partir de uma maior complexidade da mente surge a possibilidade de pensar e, mais tarde, de usar linguagens para comunicar e melhor organizar os pensamentos.

Portanto, no princípio foi a existência e só mais tarde chegou o pensamento. E para nós, no presente, quando vimos ao mundo e nos desenvolvemos, começamos ainda por existir e só mais tarde pensamos. Existimos e depois pensamos e só pensamos na medida em que existimos, visto o pensamento ser, na verdade, causado por estruturas e operações do ser. (DAMÁSIO, 1996, p. 279)

Uma segunda dualidade advém desta última: a dualidade razão/emoção. A separação abissal entre corpo e mente, o grande erro de Descartes, leva à concepção de que o raciocínio e as emoções poderiam existir independentemente do corpo. Para romper com esta separação, não só deve-se passar a concepção da

mente para o domínio do tecido biológico, como deve-se fazer o mesmo com as emoções e relacionar ambas com todo o organismo (do qual o cérebro faz parte) que interage continuamente com um meio ambiente físico e social.

Comecei este texto dizendo que a hipótese lançada pelo neurologista era de que, diferente de ser oposta à razão, a emoção é, na realidade, parte integral da maquinaria da razão. Até este ponto já mostramos que as emoções e sentimentos são cognitivos e, portanto, ocorrem tanto no cérebro quanto em outras partes do organismo. Agora vamos entender a hipótese do marcador-somático, que nada mais é do que uma interpretação diferente da racionalista – a do senso comum – de como a racionalidade acontece.

A perspectiva da "razão nobre", que nos foi herdada por filósofos como Platão, Descartes e Kant, afirma que estamos nas melhores condições para decidir quando deixamos a lógica formal nos conduzir e não deixamos as emoções prejudicarem o processo. É como se uma análise de custos/benefícios fosse efetuada. Completamente contrário a essa concepção que ainda nos consome tanto no nosso dia a dia, Damásio mostra que essa estratégia fria está muito mais ligada à maneira como pessoas com lesões pré-frontais tomam suas decisões do que qualquer outra coisa. Mas além de ser irreal porque simplesmente não é assim que um cérebro saudável funciona, deve-se ter em mente que a atenção e a memória possuem uma capacidade limitada e se dependêssemos puramente de um cálculo racional para tomar boas decisões, iríamos demorar um tempo absurdo, escolher mal ou simplesmente desistiríamos. Sem contar que um grande problema da perspectiva racionalista é também radicar uma tremenda ignorância e fazer um uso deficiente de probabilidades e estatísticas.

Qual é, então, a proposta de Damásio? Para entendê-la, basta livrar-se do que pensa o senso comum e refletir como de fato ocorre o processo de tomada de decisões. Antes de qualquer análise de custos/benefícios, algo essencial acontece. Quando uma das opções do problema evoca a imagem de um resultado muito ruim, você inevitavelmente sente uma sensação visceral desagradável. Daí o termo "somático" utilizado pelo autor, por ser uma sensação corporal, e como o estado marca uma imagem, ele decidiu chamar também de "marcador". O que o marcador-somático faz, portanto, é indicar o resultado negativo ao que uma ação pode conduzir, atuando, assim, como um sinal de alarme automático. Esse alarme pode fazer com que você rejeite imediatamente certo rumo e escolha outras

alternativas. E, claro, é importante destacar que os marcadores-somáticos funcionam muitas vezes de forma velada, ou seja, de forma inconsciente.

Isso não significa dizer que as emoções tomam decisões por nós ou que não sejamos seres racionais. Muito pelo contrário, não se trata de jogar fora a racionalidade, mas sim de abrir espaço para as emoções de forma a entender toda a complexidade do *homo sapiens*. Damásio simplesmente sugere que a emoção também faz parte de nós e de nossas tomadas de decisões, o que não é negativo. Nossos sentimentos nos guiam, as emoções são indispensáveis para a racionalidade.

Aqui talvez você pense no que Platão, Descartes e Kant afirmavam: as emoções podem nos guiar para caminhos errados, elas nos enganam. Bom, acontecimentos horríveis no mundo já nos mostraram que a perspectiva de uma racionalidade pura também nos engana. Não só vimos isto em grandes acontecimentos, como também experienciamos isto cotidianamente, muitas vezes nos sentimos desconfortáveis ou completamente angustiadas em certas situações, mas continuamos nelas porque *racionalmente* deveríamos gostar daquilo ou suportar sem dor aquela situação. Portanto, repetimos, não se trata de escolher agora se deixar guiar somente pelos sentimentos, mas sim continuar tomando decisões racionalmente, abrindo espaço e valorizando o papel que as emoções têm neste processo. Não é nem somente a razão pura que nos leva às melhores decisões, nem somente os sentimentos, são os dois juntos que nos auxiliam nessa tarefa.

Além disso, ao ponderar as implicações dessa nova perspectiva, o autor diz que, "ao verificarmos a função alargada das emoções, é possível realçar seus efeitos positivos e reduzir seu potencial negativo" (DAMÁSIO, 1996, p. 277). E, ainda, o maior conhecimento das emoções pode nos tornar mais conscientes das armadilhas da observação científica.

Deixamos aqui duas frases que nos direcionam para essa outra perspectiva que o autor propõe:

A concepção de organismo humano esboçada neste livro e a relação entre emoção e razão que emerge dos resultados aqui discutidos sugerem, no entanto, que o fortalecimento da racionalidade requer que seja dada uma maior atenção à vulnerabilidade do mundo interior (DAMÁSIO, 1996, p. 278)

Talvez a coisa mais indispensável que possamos fazer no nosso dia-a-dia, enquanto seres humanos, seja recordar a nós próprios e aos outros a

complexidade, fragilidade, finitude e singularidade que nos caracterizam (DAMÁSIO, 1996, p. 280).

Ambos, Morin e Damásio, mostram em seus estudos uma parte relegada do *homo sapiens*, sua vulnerabilidade que tantos ainda insistem em negar e cuja negação está na base do antropoceno. Ao apontarem para um outro entendimento de nós mesmos, os autores apontam para a importância de repensar diversos âmbitos de nossas vidas sociais, sendo um deles a educação. Para dar este passo, precisamos entender, primeiramente, como esse empobrecimento do entendimento de nós mesmos, proveniente da filosofia racionalista e tantas outras, nos levou a um empobrecimento das nossas experiências. Para, então, pensar como a perspectiva de uma educação fundamentada na experiência estética e/ou no saber da experiência pode levar a uma educação que abrange a totalidade e vulnerabilidade humana e pode ser capaz de abranger, também, mais linguagens, para além da linguagem verbal e racional.

2.2 O empobrecimento da experiência

Com Morin, aprendemos que um dos elementos que diferencia o *homo sapiens* de seus antecessores é a ligação com o mundo imaginário e o surgimento do ser imaginante, ou seja, a dupla existência das coisas, a coisa em si e sua representação. De acordo com Bruno Latour (2019), a sociedade moderna acabou criando uma distância muito grande entre o mundo e os enunciados sobre o mundo, daí a desvalorização e a desconexão com a experiência.

É interessante começar a tratar da experiência a partir de um viés antropológico, além de filosófico, para compreender uma perspectiva recente e instigante sobre o lugar da experiência na sociedade moderna atual. Publicado em 2019, o livro "Investigação sobre os modos de existência: uma antropologia dos modernos", de Bruno Latour, tem como objeto da investigação o sistema de valores das sociedades ocidentais. O autor se propõe a responder uma grande questão: por que entre os Modernos a teoria está tão distante da prática, ou seja, por que o mundo está tão distante dos enunciados sobre o mundo?

De início, o autor já desmonta o termo "razão". Afirma buscar a razão das coisas, porém esclarece que a razão comumente apresentada a nós assume uma

forma pouco razoável e muito exigente por interrogar a verdade e o erro apenas em uma única chave. Assim, o autor propõe a ideia de encararmos os diversos âmbitos das sociedades como modos de existência com suas condições próprias de verdadeiro ou falso. Entender racionalmente qualquer situação passa a ser, portanto, compreender a chave de interpretação que cada modo prescinde e seguir uma pluralidade de razões. Dessa forma, o autor desconstrói a perspectiva – colonizadora – da razão como uma chave universal.

O maior problema da antropologia dos Modernos é, de acordo com Latour, o enigma colocado pela irrupção das ciências do século XVII: a grande importância dada ao tema da Razão. O que o autor acaba concluindo é que o modo de existência designado pelo adjetivo "científico" é, na realidade, uma amálgama de dois modos, é como se o mundo e a Ciência – ou a coisa e a palavra, o Objeto e o Sujeito – tivessem se amalgamado a ponto de se confundirem. É como se houvesse os existentes e o conhecimento que diz a verdade ou falsidade desses existentes. É exatamente na esperança de desfazer amálgamas como essa que o autor afirma ser mais fecundo abandonar a noção das coisas e da palavra e falar apenas em modos de existência, todos reais e capazes de verdade ou falsidade.

Em seu livro, Latour apresenta o intuito de aprender a fazer espaço. O autor dá nome ao amálgama citado: mundo material ou matéria. Essa matéria é considerada como o mundo exterior e objetivo, e, como consequência dela, criou-se o sujeito cognoscente. O autor responsabiliza essa série de invenções de ter tornado incompreensíveis outras "culturas" e de ter constituído uma defasagem vertiginosa entre a experiência e sua representação. Latour, então, se pergunta como os Modernos chegaram a pensar que vivemos em um mundo de quatro dimensões quando nada em sua experiência valida essa redução. Os Modernos passam a ser definidos pelo autor, a partir desse ponto, como aqueles que se enterraram neste mundo de 3+1 dimensões, acreditam ser materialistas e se desesperam por isso. O capítulo termina com a afirmação de que quando tudo está afogado sob a matéria, não há realidade que seja acessível ou experiência que possa guiar. Deve-se, portanto, desidealizar a matéria, fazer espaço para todos os modos de existência de forma a, finalmente, seguir a experiência.

Antes de seguir, é importante deixar claro que ao contrário de negar a importância da Ciência, Latour aponta para a necessidade de romper com a ideia de que a ciência seja o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade. O

autor então afirma a necessidade de fazermos espaço para outros modos de existência, também capazes de verdade e falsidade, ao invés de atribuímos a todos os modos a mesma valoração de verdadeiro e falso da Ciência.

Sugerimos aqui que o empobrecimento da experiência está conectado a alguns valores das sociedades modernas, entre eles a supervalorização da razão em detrimento das emoções, a separação entre mente e corpo e entre o ser humano e a natureza. Ou seja, um entendimento de nós mesmos que renega o papel importante e essencial das emoções e dá grande importância à razão como se, por meio dela, pudéssemos controlar completamente a desordem que nos cerca e nos constitui. Um entendimento que gerou seres humanos desconectados de seus próprios corpos e do ambiente que os cerca, seres que enxergam outras vidas como objetos a serem controlados, e que raramente vivenciam experiências significativas. Ou como Larrosa aponta:

"A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se" (LARROSA, 2019, p. 34)

Walter Benjamin, filósofo alemão, também afirma que nos afastamos da experiência, porém cita outras razões para explicar este fenômeno. O autor relaciona o fenômeno com a perda de autoridade da velhice e declínio da transmissão de experiências (BENJAMIN, 1994). Benjamin também contextualiza historicamente essa baixa a partir da pobreza de experiências comunicáveis, consequência da vivência de uma das mais terríveis experiências da história, a Primeira Guerra Mundial.

O filósofo revela, então, que o empobrecimento de experiências é apenas uma parte de uma grande pobreza da humanidade visto que o valor de todo o patrimônio cultural se perde sem a experiência que o vincule às pessoas. Essa pobreza impede as pessoas de começarem de novo, de construir com pouco, o que resta é uma desilusão radical misturada com uma total fidelidade ao século. Assim, não tem como esperar que as pessoas aspirem a novas experiências, somente aspiram libertar-se de toda experiência e ostentar sua pobreza.

Essa perspectiva é interessante justamente porque evoca uma falta da narrativa de experiências, é como se a Razão e o enunciado científico tivessem tomado conta dos enunciados sobre o mundo e já não tivesse lugar para as

narrativas sobre as experiências vivenciadas. Assim, as coisas deixam de ser a vivência das coisas e passam a ser o que a Ciência diz que elas são. Além disso, ao relacionar esse fenômeno à perda de autoridade da velhice, o autor está falando de uma desconexão com o passado e com a origem, o que provoca uma desconexão com o próprio mundo e consigo mesmo. As experiências dos mais velhos deixam de ser transmitidas e as pessoas vivem um presente supervalorizado sem respeitar os mais velhos e suas experiências, da mesma forma nos desconectamos da fonte dos produtos que consumimos e a natureza também perde sua autoridade. Esses processos todos de separação das coisas com a vivência das coisas estão relacionados ao empobrecimento de experiências.⁵

Comentamos até aqui sobre a Razão e a Ciência, mas John Dewey (2010) também traz a à tona a Indústria⁶. Em comparação com as ideias de Aristóteles, o autor afirma que visualizar uma vida autossuficiente e independente em isolamento econômico se tornou impossível. Com a idealização do trabalho e do esforço, a vida meramente ociosa foi sendo relacionada à futilidade e à inutilidade. Prestar serviço a outros se tornou mais um emblema de nobreza moral do que símbolo de subserviência. Além disso, os métodos modernos de produção e distribuição dependem da ciência aplicada. Com esse apoio na Ciência, a Indústria é elevada ao nível da Razão, da verdade. E, por outro lado, aquela Ciência ou teoria que não é aplicada é entendida como defeituosa e inútil. Ou seja, podemos pensar que o modo de existência do Mercado foi elevado ao nível da Razão e, assim, as nossas vidas só parecem ter propósito se seguirem os enunciados deste modo de existência também.

Em seus escritos sobre a experiência, Jorge Larrosa (2019) também aponta para elementos que levam a experiência a ser cada vez mais rara, ao mesmo tempo que nunca se passaram tantas coisas. Veremos cada um deles a seguir.

⁵ Hoje em dia, com o bolsonarismo e as fake news, podemos pensar em um momento de desvalorização do enunciado científico, primazia da desinformação e supervalorização da experiência pessoal como verdade absoluta. Mas, por mais que a Ciência tenha sofrido uma desvalorização, ainda vivemos em um mundo de experiências empobrecidas, assim, os discursos que evocam uma experiência pessoal absoluta estão, normalmente, deturpados e desconexos da realidade e da coletividade. Diferente das coisas se aproximarem a um enunciado da vivência das coisas, parece que um outro enunciado, o anti-científico, foi ganhando espaço. Infelizmente, não há tempo nem espaço para discorrer sobre isso nesta pesquisa. E como o empobrecimento da experiência continua em pé, nos voltaremos para este fenômeno.

⁶ Podemos entender esse termo de forma mais abrangente se referindo ao modo de existência da economia.

Larrosa: notas sobre a experiência

Em primeiro lugar está o **excesso de informação**. Há uma ênfase na informação no mundo contemporâneo, há uma pressão em nos constituir como sujeitos informantes e informados. No entanto, a informação não deixa lugar à experiência. Ao passar seu tempo buscando cada vez mais informação, o sujeito pode estar cada vez mais bem informado, mas o que consegue mesmo é que nada lhe aconteça.

A cada elemento apresentado, Larrosa também faz questão de mostrar a relação com o sistema educacional. No caso do excesso de informação, o autor nota que, muitas vezes, o termo "informação" é usado com o mesmo sentido de "conhecimento" e "aprendizagem", como pano de fundo está a ideia de que o conhecimento se dá sob a forma de informação, ou seja, como se aprender fosse simplesmente adquirir e processar informação, algo puramente racional.

Em segundo lugar está o **excesso de opinião**. Assim como a informação, a opinião também se converteu em um imperativo. Alguém que não tem opinião ou posição própria sobre o que se passa se sente muitas vezes em falso, como se faltasse algo essencial. Neste ponto, o autor também lembra da afirmação de Walter Benjamin de que o periodismo seria o grande dispositivo moderno para a destruição da experiência. Para Larrosa, o periodismo seria justamente a aliança perversa entre informação e opinião. Assim, o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual e o sujeito coletivo não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública.

O par informação/opinião também tem sua relação com a nossa ideia de aprendizagem. De acordo com Larrosa, todo o sistema educacional funciona da seguinte maneira:

Primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão "significativa" da assim chamada "aprendizagem significativa". A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. (...) Esse "opinar" se reduz na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra. (...) Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião: esse é o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência. (LARROSA, 2019, p. 21-22)

Em terceiro lugar está a **falta de tempo**. As coisas acontecem na forma de choque e estímulo, como vivências instantâneas, pontuais e fragmentadas. A velocidade com que os acontecimentos nos são dados somada à obsessão pela novidade impedem a conexão significativa entre acontecimentos e a memória deles. Ao sujeito do estímulo, eternamente insatisfeito, tudo o atravessa, tudo o excita, mas nada lhe acontece.

A velocidade também tem seu lugar nos aparatos educacionais. Na educação se encontram sujeitos da formação permanente e acelerada e da constante atualização. O tempo é entendido e usado como um valor/mercadoria, o sujeito não pode perder tempo, tem de sempre aproveitá-lo, e não pode ficar para trás. “Por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem mais tempo.” (LARROSA, 2019, p. 23).

Em quarto e último lugar está o **excesso de trabalho**. O trabalho seria, de acordo com Larrosa, a atividade que deriva da pretensão de conformar o mundo – tanto o "natural" quanto o "social", tanto a natureza "interna" quanto "externa" –, segundo seu saber, poder e vontade. E ainda:

O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá) e para isso não duvida em destruir tudo o que percebe como um obstáculo à sua onipotência. O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para a sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. (LARROSA, 2019, p. 24)

E justamente por sermos sujeitos cheios de vontades e imperativos, permanentemente agitados e em atividade, somos sujeitos que não podem parar e, por isso, nada nos acontece.

Neste ponto, o autor também considera importante distinguir experiência de trabalho, isto porque existe uma ideia de que se aprende a teoria com livros e palavras e se adquire a experiência no trabalho com o fazer e a prática. Larrosa se mostra completamente contra essa ideia e, principalmente, contra a aplicação dessa ideia em aparatos educacionais sob a forma de contagem de créditos para a experiência adquirida no trabalho. Portanto, o autor critica qualquer conversão da experiência em créditos, em mercadoria e em valor de troca.

Terminamos este capítulo dando pistas para o próximo, deixamos aqui um trecho do texto de Larrosa em que ele afirma alguns requisitos para a possibilidade da experiência da qual ele fala:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2019, p. 25)

3. A experiência como fundamento da educação

Nesta pesquisa optamos por estudar as definições de experiência — e do saber que advém dela — de dois filósofos que se dedicaram ao tema, são eles John Dewey e Jorge Larrosa. Escolhemos Dewey por sua influência nas áreas da educação e da arte-educação brasileiras, que será melhor especificada no final deste capítulo, e escolhemos Larrosa por sua contemporaneidade e também por sua influência mais recente. Começaremos com Jorge Larrosa para apresentar sua ideia de saber da experiência. E, em seguida, abordaremos as ideias de John Dewey de modo a explicitar seu conceito de experiência estética e sua ideia de educação como reconstrução da experiência.

3.1 Jorge Larrosa: notas sobre o saber da experiência

O espanhol Jorge Larrosa publicou diversos ensaios sobre a experiência em seu livro "Tremores: escritos sobre a experiência" (2019). Seus estudos sistematizam motivos da raridade da experiência na sociedade atual e expressam a relevância do saber da experiência. O que Larrosa propõe é a exploração de uma perspectiva da educação diferente da educação como ciência aplicada e da educação como práxis política. A sua perspectiva seria mais existencial e estética, pensando a educação a partir do par experiência/sentido. Assim como Latour, o autor inicia um de seus artigos, intitulado "Notas sobre a experiência e o saber da experiência", desconstruindo a ideia de razão. De acordo com ele, pensar não seria somente raciocinar ou calcular, mas principalmente dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Sendo as palavras produtoras de sentido, Larrosa considera importante partir da palavra experiência. Em espanhol, experiência é "o que nos passa", em português é "o que nos acontece" e em francês seria "ce que nous arrive". A experiência é, portanto, o que nos passa, nos acontece e nos toca. No entanto, muitas coisas acontecem a cada dia e quase nada nos acontece.

Em oposição ao sujeito da informação, da opinião, do estímulo e do trabalho está o sujeito da experiência. Sendo a experiência algo que nos passa, nos toca e nos acontece, o sujeito da experiência seria, respectivamente, um território de passagem, um ponto de chegada e um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

Longe de se definir por sua atividade, portanto, o sujeito da experiência é marcado por sua passividade, receptividade e abertura. Mas a passividade aqui não pode ser entendida na oposição ativo/passivo de forma simplista, trata-se de uma passividade repleta de paixão, paciência e atenção, aberta e exposta às transformações. Do ponto de vista da experiência, o mais importante é:

nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. (LARROSA, 2019, p. 26)

Portanto, um sujeito definido por seu saber, poder e vontade, que é firme, inatingível, anestesiado, apático e autodeterminado é um sujeito incapaz de experiência. Em oposição a este sujeito definido por seus sucessos e poderes, o sujeito da experiência é sofredor, interpelado, receptivo e submetido. Percebe-se aí que o filósofo não distingue tipos de experiência. Diferente de Dewey que distingue a inestética da estética, Larrosa entende que há a possibilidade de experiência, que o sujeito da experiência é capaz de ter, ou não há, pois a experiência está, no geral, destruída, por conta dos elementos que já elencamos.

Ainda partindo da palavra, Larrosa mostra que "experiência" tem suas raízes em "perigo" e "travessia", tanto nas línguas germânicas como nas latinas. O sujeito da experiência seria, portanto, o ser que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso. E um componente fundamental da experiência é sua capacidade de transformação: ao nos passar, a experiência nos forma e nos transforma. Sendo assim, somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação.

Para Larrosa, a experiência funda uma ordem epistemológica e uma ordem ética: o saber da experiência. E ele deixa claro que definir o sujeito da experiência como um sujeito passional não significa dizer que ele é incapaz de conhecimento, compromisso ou ação. A diferença é que não se trata do saber científico e/ou do saber da informação e nem de uma práxis da técnica e/ou do trabalho. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, sendo a experiência uma espécie de mediação entre ambos, ideia muito similar à relação entre experiência e educação de Dewey.

Diferente do conhecimento universal, objetivo e impessoal — ligado à ciência e à tecnologia — o saber da experiência é particular, subjetivo, relativo e pessoal.

Ou seja, ao contrário do conhecimento científico que está fora de nós e que podemos nos apropriar e utilizar, o conhecimento da experiência somente tem sentido no modo como configura uma forma singular de ser e estar no mundo, uma forma ética e estética. E é interessante como o autor coloca que para o primeiro tipo de conhecimento, a "vida" se reduz à sua dimensão biológica e fala-se em qualidade de vida como uma série de coisas para uso e desfrute. Nessa perspectiva, a mediação entre o conhecimento e a vida não poderia ser outra coisa que não a apropriação utilitária. Em outras palavras, o conhecimento deve ser útil para as necessidades da "vida", que são, na realidade, as necessidades do Capital e do Estado.

O saber da experiência, por outro lado, é aquele que se adquire conforme vamos respondendo ao que nos acontece ao longo da vida e no modo como damos sentido ao que nos acontece. "No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece." (LARROSA, 2019, p. 32).

Como já dissemos, o saber da experiência é um saber particular. Se a experiência não é o que acontece, mas sim o que *nos* acontece, o acontecimento pode ser comum a mais de uma pessoa, mas a experiência é singular. Dessa forma, não é possível separar o saber do indivíduo, não se trata de um conhecimento que está fora de nós, se trata de um conhecimento que só tem sentido no modo como configura uma personalidade, uma sensibilidade ou uma forma singular de se estar no mundo, que é também uma ética ("um modo de conduzir-se") e uma estética ("um estilo"). Daí a qualidade existencial do saber da experiência, sua relação com a existência e com a vida singular de um existente. "A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida." (LARROSA, 2019, p. 33).

3.2 John Dewey: a experiência estética

Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, realizou diversas palestras na Universidade de Harvard, que foram reunidas no livro "Arte como experiência", publicado pela primeira vez em 1934, referência até hoje no campo da educação moderna. O filósofo enxerga o papel da educação na reconstrução da experiência e afirma que o que chamamos de experiência é agir sobre outro corpo e sofrer de

outro corpo uma reação, é a negociação constante entre o eu e o mundo. No plano humano, essa ação e reação ganha uma larga amplitude, gerando reflexão e conhecimento.

Assim, John Dewey define a experiência como um processo psicofísico, que envolve agir, ser atravessado e refletir sobre as consequências das interações, ou seja, um processo dinâmico de aprendizado. Seu conceito social, histórico e comunicativo de experiência permite uma abordagem holística da educação, por ser baseada na interação entre as pessoas e o mundo.

É fundamental na obra do autor a desconstrução da ideia de experiência como oposta à reflexão e à natureza. A experiência é, na realidade, um modo de existência da natureza, uma forma de interação que modifica os corpos envolvidos. Assim, rompe-se com a concepção de transitoriedade da experiência em oposição à realidade permanente do mundo exterior. Aqui é perceptível as semelhanças entre Latour e Dewey, seus desejos de romper com dualidades que contrapõem uma realidade material à experiência. Inclusive, num movimento muito similar a Latour, Dewey afirma que:

O problema de restabelecer a integração e a cooperação entre as crenças do homem sobre o mundo em que ele vive e suas crenças sobre os valores e os propósitos (...) é o problema mais profundo de qualquer filosofia que não esteja isolada da vida (SCHILPP, 1939, p.523, apud DEWEY, 2010, p. 10)

E décadas antes, o autor já tinha deixado claro que:

não há questão mais importante perante o mundo que (...) a conciliação das atitudes da ciência prática com a apreciação estética contemplativa. Sem a primeira, o homem torna-se juguete e vítima das forças naturais. (...) Sem a segunda, a humanidade poderia tornar-se uma raça de monstros econômicos (...) entediados com o lazer, ou tão somente capazes de usá-lo na exibição ostentadora e na dissipação extravagante (DEWEY, 1920, p. 127, apud DEWEY, 2010, p. 10)

Abraham Kaplan, na introdução de *Arte Como Experiência* (DEWEY, 2010), fala da possibilidade de observar o "número mágico" de cada filósofo, decorrente de seu estilo cognitivo individual. Os números de Dewey seriam dois e um, ele faz um movimento do dualismo para o monismo, ou seja, um dualismo é apresentado e, em seguida, reduzido a algo unitário. É interessante que Latour, como já apontamos no capítulo 2, parece realizar o movimento contrário, de um a dois, ou seja, ele apresenta algo unitário e mostra como na realidade se trata de um amálgama de

duas coisas distintas que devem ser separadas. São diferentes caminhos filosóficos, mas nem por isso os dois autores apresentam ideias contrárias.

Vamos entender então o caminho de Dewey. De acordo com o autor, diversos dualismos e separações atormentam a filosofia, são eles: "a divisão de tudo em natureza e experiência, a da experiência em prática e teoria, arte e ciência, a da arte em útil e refinada, servil e livre" (DEWEY, 2010, p. 358). Ao que Kaplan acrescenta "o dualismo do intelecto e dos sentidos em Platão, da razão e da emoção nos estoicos, do corpo e da mente em Descartes, das qualidades primárias e secundárias em Locke" (DEWEY, 2010, p. 12). A questão ainda maior para Dewey é a institucionalização dessas antíteses e as divisões decorrentes delas, como por exemplo a separação entre a escola e a sociedade, entre os intelectuais e os homens de ação, trabalho e lazer e etc. Mais do que os dualismos, o que atormenta o pensamento atual seria a suposição de que essas separações são inerentes à natureza humana. O autor inclusive chega a afirmar que:

As oposições entre mente e corpo, alma e matéria, espírito e carne originam-se todas, fundamentalmente, no medo do que a vida pode trazer. (DEWEY, 2010, p. 89)

Voltando para o caminho filosófico de Dewey, Kaplan vai dizer que para ele nem toda díade define um dualismo. Enquanto uma díade serve para especificar dois pólos, um dualismo considera que os dois componentes se dividem e se opõem por sua própria natureza. Dewey, portanto, reinterpreta as diferenças consideradas intrínsecas pelos dualistas como sendo funcionais e contextuais. E, ao reinterpretá-las, o filósofo parte para a busca de continuidades. Portanto, enquanto Dewey faz o movimento de dois a um para abrir espaço para interpretações menos deterministas e mais contextuais, Latour, em seu movimento de um a dois, coloca cada coisa em seu lugar para permitir uma pluralidade de existências. Caminhos diferentes, mas com objetivos similares. E sobre o movimento de Dewey, Kaplan afirma que:

O dualismo da razão e do afeto, tão destacado na filosofia da arte, é levado a ceder lugar ao dualismo das emoções racionais e irracionais, ou ao dualismo do pensamento insensível e do pensamento impregnado de paixão pela verdade e de ânsia de congruência. (DEWEY, 2010, p. 16)

Dewey repudia, inclusive, a separação entre a arte e o pensamento. Assim como a criação artística é estética, o pensamento também pode ter seu momento

estético quando suas ideias se transformam em significados coletivos dos objetos. E, claro, o artista pensa enquanto trabalha. Outra crítica que Dewey faz é em relação a concepção da arte que a espiritualiza, desconectando-a da experiência concreta. Ele entende que a tarefa da filosofia da arte seja:

restabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência (DEWEY, 2010, p. 60)

Tanto a filosofia quanto a educação têm, para o filósofo, o objetivo de "recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver" (DEWEY, 2010, p. 70). E o autor ainda destaca que não é a arte que deve ser reconectada, pois ela sempre esteve em continuidade com a vida, é a filosofia da arte — que podemos entender também como a crítica de arte — que precisa restabelecer essa conexão.

É interessante perceber aqui que Larrosa fala do fenômeno da destruição da experiência e expressa a necessidade de sujeitos e saberes da experiência, porém, não se debruça sobre a relação da construção desse saber com a arte. No entanto, no prólogo do Livro "Tremores: escritos sobre experiência" (2019), de Larrosa, Max Fisch reconhece que assim como os escritos de Larrosa, os seus se referiam à educação, mas foram lidos por artistas, não tanto em busca de uma metodologia ou uma perspectiva sobre as artes, mas sim, por considerarem inspiradores em relação ao que fazem e experienciam, o autor então comenta: "É verdade que pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática" (p.12). Por outro lado, John Dewey fala da importância do restabelecimento da continuidade e aponta para o papel crucial da arte nesse processo.

De acordo com ele, na arte, a experiência é "libertada das forças que impedem e confundem seu desenvolvimento como experiência" (DEWEY, 2010, p. 472). E é à experiência estética que um filósofo precisa recorrer para compreender o que é a experiência. A experiência, ainda, "por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas", seria "a arte em estado germinal" (p. 84).

Vejamos, agora, os tipos de experiência. A experiência por si só ocorre continuamente porque, sendo a interação do ser vivo com as condições ambientais,

ela é parte do próprio processo de viver. Partindo do pressuposto que a experiência envolve dois fatores, agente e situação, e que estes influem mutuamente um sobre o outro, essa mútua readaptação pode ser meramente orgânica, não chegando à reflexão consciente e sendo, portanto, pouco significativa para a vida humana. Esta seria a experiência primária, imediata e transitória, pela qual todas as experiências começam. Essa experiência é a mais recorrente, as coisas são experimentadas, mas não se tornam experiências singulares, há distração e dispersão.

Porém, quando essa experiência é completada por elementos de percepção, análise e reflexão e modificada por elementos do eu com emoções e ideias, ela pode levar à aquisição de "conhecimentos", se tornando homogênea, significativa e instrumento para dirigir novas experiências. Essa experiência reflexiva possui uma qualidade estética, uma qualidade que é emocionalmente satisfatória pela organização e ordem de seu movimento. Só assim ela é integrada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências.

Percebe-se que a experiência estética da qual Dewey fala é bem diferente da contemplação passiva de objetos inertes. Ela é, na realidade, dinâmica e envolve um fluxo padronizado de energia. Neste sentido ele se aproxima de Larrosa por entender o sujeito capaz de experiência estética como aquele sujeito receptivo e exposto a tal. Inclusive, assim como Larrosa, Dewey cita alguns elementos que podem limitar a experiência, são eles o excesso do fazer e o excesso da receptividade. Quanto ao primeiro:

O gosto pelo fazer, a ânsia de ação, deixa muitas pessoas, sobretudo no meio humano apressado e impaciente em que vivemos, com experiências de uma pobreza quase inacreditável, todas superficiais. (DEWEY, 2010, p. 124)

Sua percepção é, portanto, muito parecida com a de Larrosa quando fala do sujeito moderno como um sujeito da ação. Quanto ao segundo elemento — o excesso de receptividade — o que Dewey critica é a ideia de vida como um acúmulo de tantas impressões quanto for possível, o que também é uma distorção da experiência na medida em que "nada cria raízes na mente quando não há equilíbrio entre o agir e o receber" (DEWEY, 2010, p. 124). É importante notar que Dewey não é contra o fazer nem contra a receptividade, mas sim o excesso destes. Na realidade, o autor entende a receptividade de forma muito parecida àquela que Larrosa apresenta. Receptividade não é passividade, mas sim "um processo

composto por uma série de atos reativos que se acumulam em direção à realização objetiva" (DEWEY, 2010, p. 134) e tal processo envolve uma rendição.

Também de forma similar a Larrosa, Dewey entende que, diferente de ser imposta de fora para dentro, a experiência estética é feita das relações harmoniosas que as energias têm entre si. Assim, os modos de equilíbrio atingidos na experiência estética se dão a partir de interações de energias e "a partir e por causa da tensão" (DEWEY, 2010, p.76).

Na experiência estética, o que vem antes e o que vem depois mantém uma conexão. Em outras palavras, o fim "é vivido como a consumação de um processo" (DEWEY, 2010, p. 115), não como uma cessação. Nela, "o passado reforça o presente e o futuro é uma intensificação do que existe agora" (DEWEY, 2010, p. 82), a experiência estética é, portanto, composta de consumações cumulativas. Isto porque nessas experiências, cada parte flui livremente para o que vem a seguir e, à medida que uma parte leva a outra, gerando continuidade, cada uma ganha distinção em si. Não há interrupção, nem vazios, a experiência singular é um todo e forma uma unidade. Dizer que não há vazios na experiência estética não significa que não há pausas e, neste ponto, Dewey e Larrosa apresentam grande similaridade. O tempo também é, para Dewey, uma questão relevante. Os lugares de repouso são necessários para pontuar e definir a qualidade do movimento, enquanto que a aceleração contínua impede que as partes adquiram distinção.

Além disso, diferente de ser sustentada pela curiosidade a respeito dos desfechos, a experiência estética é sustentada pelo suspense. Dewey se volta à experiência de um livro para explicitar essa ideia: o leitor deve querer continuar lendo um livro não porque deseja chegar ao final, mas sim porque considera prazeroso o percurso em si, ou seja, o suspense é uma questão de vivenciar o percurso.

Outro elemento crucial é a emoção. "A experiência é afetiva, mas nela não existem coisas separadas, chamadas emoções" (DEWEY, 2010, p. 119). Na sua busca por continuidades, o filósofo entende que as emoções se ligam aos objetos e aos acontecimentos, não existem por si só, ou seja, a emoção é sempre para ou sobre algo objetivo e ao mesmo tempo não existe emoção senão como vivenciada por um sujeito senciente. Para Dewey, a qualidade estética, que arredonda uma experiência, a torna completa, é emocional, em outras palavras, é a fase afetiva que liga a experiência estética em um todo único.

A emoção é a força motriz e consolidante. Seleciona o que é congruente e pinta em suas cores o que é escolhido, com isso conferindo uma unidade qualitativa a materiais externamente díspares e dessemelhantes. Com isso, proporciona unidade nas e entre as partes variadas de uma experiência. (DEWEY, 2010, p. 120)

Já falamos que, para o filósofo, a arte ocupa um papel determinante no processo de reestruturação da experiência. Mas, na realidade, mais do que isso, o filósofo enxerga na arte a potência de resolver o problema de conceber a experiência. A nossa incapacidade de conhecer e compreender uns aos outros seria um pseudoproblema resultante da nossa incapacidade de conceber empiricamente a experiência. Portanto, o verdadeiro problema estaria em superar os obstáculos psicológicos, sociais e políticos que nos impedem de compreender uns aos outros. Tal ideia vai completamente ao encontro da filosofia de Dewey que propõe a desconstrução de alguns enunciados para aprender a fazer espaço para modos plurais de existência. E, no caso de Dewey, a arte é apresentada como capaz de desempenhar um papel muito importante, de proporcionar:

os únicos meios de comunicação completa e desobstruída entre os homens, os únicos passíveis de ocorrer em um mundo cheio de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência (DEWEY, 2010, p. 213).

Afinal, de acordo com o autor, a arte tem uma função moral de eliminar o preconceito, de "rasgar os véus decorrentes do hábito e do costume, aprimorar a capacidade de perceber" (DEWEY, 2010 p. 548). A arte é, intrinsecamente, um "dispositivo de experimentação". E a liberdade exercida pelo artista tem como contrapartida a experiência estética liberta do conformismo. Além disso, a arte "apresenta o mundo em uma experiência nova" (p. 181). "Ela faz a experiência voltar-se para si mesma, a fim de aprofundar e intensificar a qualidade vivenciada não para nos afastar da realidade, mas para nos ajudar a aceitar a vida e toda a incerteza e mistério que a envolve" (DEWEY, 2010, p. 47). Ou seja, aceitar um entendimento de nós mesmos mais parecido com o que Morin propõe.

Não só a arte tem sua relação com a experiência, há também o papel essencial da educação. A experiência secundária e estética é a experiência a ser estimulada na educação, uma experiência reflexiva que alarga os conhecimentos e dá significação mais profunda à própria vida. Educação, para Dewey, consiste em fazer crescer, não só no sentido fisiológico, mas espiritual e humano. É o processo

de reconstrução e reorganização da experiência, que habilita as pessoas a melhor dirigirem suas experiências futuras. O filósofo entende a educação como fenômeno direto da vida, composta por uma contínua reconstrução e tendo como fim a melhora da qualidade da experiência. Dessa forma, ela ocorre por intermédio de experiências vividas inteligentemente. Restituindo a educação ao seu lugar natural na vida humana, Dewey afirma que a vida social se perpetua por intermédio da educação.

Para este autor, educação e experiência são, portanto, indissociáveis e a reconstrução da experiência, caminhos apontados como necessários por Walter Benjamin, Bruno Latour, Larrosa e tantos outros, poderia encontrar na educação um solo fértil.

4. A experiência como fundamento de mediações acessíveis

Larrosa começa seu texto "Educação: Experiência e Sentido" (2019) deixando claro que, ao propor a experiência como fundamento da educação, ele não está afirmando que as outras formas de pensar a educação não tenham mais lugar. Os dois pontos de vista que o autor aponta são, especificamente, os pares *ciência/técnica*, uma perspectiva positiva e retificadora, e *teoria/prática*, uma perspectiva política e crítica. Na primeira, as pessoas que trabalham em educação seriam concebidas como sujeitos técnicos que aplicam tecnologias pedagógicas. E, na segunda, seriam sujeitos críticos que se armam de estratégias reflexivas e se comprometem com práticas educativas criadas sob uma perspectiva política. E, assim, o campo pedagógico teria, de acordo com o autor, se separado entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política.

Larrosa, na realidade, afirma que tanto os positivistas quanto os críticos já pensaram o que tinham de pensar sobre a educação⁷, e tudo o que foi pensado e escrito continua sendo importante para o campo pedagógico. Seus escritos podem nos ajudar a melhorar as práticas — no caso dos *experts* partidários da educação como ciência aplicada — e a educação continua sendo necessária na luta contra a miséria, desigualdade, violência, competitividade e autoritarismo — no caso dos críticos partidários da educação como práxis política. Ou seja, Larrosa afirma que temos de melhorar nossos saberes e nossas técnicas e temos de manter permanentemente a crítica, porém, independentemente disso e, ao mesmo tempo, ele propõe a exploração de outra possibilidade mais existencial e mais estética de pensar a educação: a partir do par *experiência/sentido*.

Nesta pesquisa, fizemos um movimento similar ao de Larrosa. Não negamos a importância dos estudos decorrentes dos pares *ciência/técnica* e *teoria/prática* nem negamos, inclusive, suas intersecções com o par *experiência/sentido*. E, ao mesmo tempo, optamos por apostar no par *experiência/sentido* como uma perspectiva interessante para formular atividades educativas acessíveis, principalmente para pessoas que fogem da forma normativa de se relacionar,

⁷ Com isso, o autor quer dizer que "tanto seus vocabulários como suas gramáticas ou seus esquemas de pensamento já estão construídos e fixados mesmo que, obviamente, ainda continuem sendo capazes de enunciados distintos e de ideias inovadoras" (LARROSA, 2019, p. 37)

peças que tem outras formas de comunicação e expressão e outros modos de pensar. Apostamos, portanto, na possibilidade deste par abranger outros modos de existência e linguagens e romper com a abordagem da educação e do processo de aprendizagem como majoritariamente racional.

Antes de tudo, é necessário apontar que pensar em um ideal ou em uma forma única de educação que possa abranger todos os públicos não é possível, e é, inclusive, uma prática proveniente de filosofias européias e colonizadoras, que universalizam os "outros", generalizam e, assim, deixam de enxergar toda a especificidade e complexidade das pessoas, grupos e populações. Portanto, não estamos aqui dizendo que pensar a educação a partir da experiência seja a única forma correta e, ao mesmo tempo, apontamos para a relevância de se pensar a educação nesses termos justamente por entender que toda experiência é singular, logo, o olhar para as especificidades é essencial.

Dito isso, observei em minha trajetória, entre a leitura de textos e as discussões com pessoas da área da mediação e educação em museus, um grande espaço tomado pela temática da mediação crítica e da decolonialidade, e um espaço em ascensão sendo tomado pela temática da acessibilidade. Mas, por mais que a acessibilidade fosse colocada como um passo para o museu se tornar mais crítico e integrado à sociedade, as discussões de acessibilidade e de mediação crítica normalmente se encontravam separadas. E, além disso, enquanto havia uma grande quantidade de autores discorrendo sobre o que era fazer uma mediação crítica, havia poucas pessoas realmente explicitando o que era fazer uma mediação acessível. A questão da acessibilidade aparecia muito mais como a discussão do conceito de acessibilidade ou da importância dela, mas não tanto sobre o que ela era de fato na prática, no contexto da mediação em museus.

Não por acaso, quando eu comecei a trabalhar no Projeto Faça Memórias, dirigido para pessoas com demências, eu senti falta de uma mediação crítica, de discussões mais problematizadoras no geral, algo mais parecido com o que eu aprendia na faculdade, lia ou escutava falar. Mas, ao mesmo tempo, foi ficando nítido o quanto aquelas ações educativas e arteterapêuticas eram absolutamente transformadoras para as idosas e, muitas vezes, para as cuidadoras também. Só pude entender o que era esse fator transformador quando percebi que ele também me atingia, eu saía transformada. Depois de duas horas de oficina, eu normalmente me via exausta e ao mesmo tempo cheia de energia, me via sentindo muitas coisas

e, alguns anos depois, me via elaborando tudo o que me transformou em forma de texto nas pesquisas que fui realizando.

Se a equipe do Faça Memórias, em relação com as idosas e com a arte, era capaz de tornar as obras expostas, as atividades artísticas e o espaço do museu acessíveis para idosas com demência, o projeto não poderia deixar de ser considerado como um trabalho crítico, que possibilitava novas chaves de compreensão das obras, que se conectava com a vida delas e que fazia com que elas se sentissem ouvidas, enxergadas como pessoas autônomas capazes de aprender e ensinar, e capazes de se expressar através da arte das mais diversas formas. Não tem como dizer que não é crítico, porém, o objetivo nunca foi realizar mediações críticas, mas sim propiciar experiências significativas, estimular cognitivamente e socialmente as idosas por meio do contato com o museu, com as obras expostas e com as atividades propostas de forma a promover uma melhor qualidade de vida para elas. E, por isso, podemos dizer que há uma criticidade envolvida no projeto.

Para esta pesquisa realizamos uma entrevista com Gabriela Aidar, coordenadora dos Programas Educativos Inclusivos da Pinacoteca de São Paulo, e, em um determinado momento, a entrevistada reafirmou o fato de que: "desenvolver uma consciência crítica é gerar uma experiência significativa, mas nem toda experiência significativa tem que estar atrelada a isso [essa ideia de criticidade]". É exatamente isso que afirmo nesta pesquisa e, talvez, como Larrosa diz, pode ser mais interessante pensar a educação pela chave da experiência/sentido para enxergar novas possibilidades, sendo uma delas a possibilidade de abranger mais modos de existência, mais expressões comunicativas e, assim, gerar mediações mais acessíveis.

E de forma alguma afirmo estar propondo algo novo. Afinal, Dewey já é uma influência para pensar a educação há muitos anos e a Pinacoteca, por exemplo, já realiza mediações com o objetivo de promover experiências significativas há algum tempo. O que estou dizendo é que, ao longo da minha trajetória, trabalhando com o público idoso, e repensando a minha própria forma de me entender como pessoa e educadora, e, claro, pesquisando a respeito, me peguei questionando se pensar a educação a partir da experiência não estaria ligado a uma maior acessibilidade — principalmente a intelectual, atitudinal/emocional, cultural e sensorial — e, além disso, se não seria uma forma de entender a educação mais próxima de um

entendimento de nós mesmos — *homo sapiens* — como loucos e sábios — e vulneráveis — e mais próxima das nossas vivências cotidianas.

Retomando o que foi apontado no início deste trabalho, os modelos de discurso da educação museu propostos por Carmem Mörsch, o tipo de mediação que eu falo aqui se aproxima mais do transformador e do desconstrutivo, que são aqueles que aplicam um entendimento autocrítico de educação e a crítica é incorporada nas ações com o público. Neles, entende-se que a relação entre educador e educando é recíproca e dinâmica. Como foi apontado no primeiro capítulo, uma mediação que tem como objetivo a promoção de experiências significativas e que não contém uma discussão problematizadora pode não parecer transformadora ou desconstitutiva, de início, mas, por abranger linguagens para além da comunicação verbal, promover um auto-empoderamento e por questionar não só os cânones da educação, mas a própria forma de vivenciar as experiências diárias, essas mediações têm sim grande potencial transformador.

O que compõe, então, uma mediação que tem a experiência como fundamento? E como ela é transformadora? Vamos tentar responder essas perguntas a seguir.

O lugar das emoções e do afeto

Uma das perguntas que fiz à Gabriela Aidar na entrevista foi "Qual é o lugar dado ao afeto nas atividades educativas da Pinacoteca?". Ao que ela respondeu que essa questão já foi percebida com muito preconceito e desconfiança, mas hoje se vê na prática a centralidade de questões mais subjetivas — o bem-estar psicológico e emocional — no processo de aprendizagem.

Pensar a educação de forma a abranger mais do que a aquisição de conhecimento formal envolve reconhecer o lugar das emoções no processo de aprendizado. Nesse sentido, a entrevistada diferencia o espaço do museu do da escola. Ela faz a ressalva de que mesmo na escola o aprendizado envolve o desenvolvimento de habilidades vivenciais e sociais, mas no espaço do museu e em outros equipamentos culturais outros aprendizados têm maior possibilidade de estar em pé de igualdade com a ampliação do conhecimento formal. O desenvolvimento de novas habilidades que podem ser mais práticas, subjetivas, vivenciais e relacionais está vinculado ao processo de aprendizagem do museu de uma maneira

não hierárquica. A entrevistada cita a criatividade, o sentir prazer e sentir-se inspirado e acolhido, a mudança de pensamento, de atitudes, ideias e comportamentos como fatores importantes na educação museal.

Gabriela Aidar ainda mencionou a existência de pesquisas que apontam que o bem-estar psicológico e emocional influi positivamente nos processos de aprendizagem, o que significa que aprendemos mais e melhor quando nos sentimos bem, à vontade e acolhidos.

Essa compreensão da necessidade do bem estar para o aprendizado chegou a mim por meio do projeto Faça Memórias. No caso das idosas com demência, aprendi que a estimulação cognitiva só acontecia quando a atividade era prazerosa para as idosas e elas estavam se sentindo bem, caso contrário era necessário repensar a atividade, pois sem prazer não há estimulação cognitiva e não há aprendizado. Essa questão, no caso de idosos e de crianças, não costuma ser respeitada, ambos não costumam ser vistos como seres humanos autônomos, com vontades e desejos próprios, e, muitas vezes, a atividade é elaborada previamente sem qualquer relação com os educandos e, assim, não leva em consideração a especificidade de cada pessoa. A questão é que o aprendizado depende do bem-estar e do prazer, logo, atividades pré elaboradas que não oferecem muito espaço para a livre expressão e livre interpretação podem não ter impacto algum.

"A única distinção que vale a pena traçar não é entre a prática e a teoria, mas entre as formas de prática que não são inteligentes nem prazerosas de uma forma intrínseca e imediata, e aquelas que estão repletas de significados prazerosos". (DEWEY, 1929, p. 358, apud DEWEY, 2010, p.15)

Além disso, é importante destacar que Gabriela Aidar não falou do aspecto emocional como um mero fator presente no aprendizado, mas sim de sua centralidade. Essa ideia também está presente no Faça Memórias que tem o afeto como parte de sua metodologia, intitulada PREAMAR e desenvolvida pela fundadora do projeto, Cristiane Pomeranz. Seis elementos compõem o PREAMAR: a **percepção** do sujeito e da sua história pessoal (percebe-se aqui o foco na singularidade de cada um); o **reconhecimento** de problemas ligados à velhice e outras questões pessoais; a **estratégia**, sempre elaborada pensando tanto no indivíduo quanto no grupo; o **afeto** é considerado indispensável; a **mão na massa** que trata da escolha propositiva dos materiais e envolve também o entusiasmo como motivação e a História da Arte como ferramenta potente para o trabalho de

arteterapia; a **análise de resultado** que não se faz a partir de valores estéticos, mas sim a partir da reflexão obtida das conversas, das questões manifestas através do objeto produzido, e da satisfação do indivíduo com a obra, que envolve a autoestima e a autovalorização; e, por fim, o **refinamento** que seria o aprimoramento das estratégias.

Figura 4: Eu e Elvira no evento Portas Abertas.



Cristiane Pomeranz, 2019.

Portanto, o afeto faz parte do método e sua indispensabilidade é reconhecida e afirmada. Isto porque entende-se que o vínculo emocional potencializa um resultado efetivo e, ademais, é inerente a uma proposta que se constitui da relação de pessoas com a arte e entre si (POMERANZ, 2017).

Na introdução desta pesquisa apontei para um momento marcante em que Cristiane me disse que havia sido o afeto que abriu as portas para eu conseguir conversar com Elvira, uma das participantes do Faça Memórias que já estava com a doença de Alzheimer em estado avançado. O que eu exponho aqui, portanto, é que aprender a se comunicar de outras formas, para além da verbal, exige afeto, ou seja, para tornar-se acessível e tornar as obras de arte, o museu e as atividades acessíveis, o vínculo afetivo é essencial. Por isso, além de compreendermos o espaço das emoções no processo de aprendizado, devemos compreender sua

indispensabilidade no trabalho com grupos de pessoas que têm modos de se comunicar e se expressar que vão além da comunicação verbal, entendida como racional.

Também mencionei na introdução que aprender a me relacionar com a Elvira e com as outras idosas reverberou nas minhas relações no geral, pois percebi que me abrir ao afeto era importante, não só para a qualidade de vida das idosas, mas também para a minha. Com Morin e Damásio, busquei mostrar nesta pesquisa que necessitamos nos entender de uma forma mais plural, que precisamos fazer espaço para as emoções e para o lado *demens* do *homo sapiens* — penso, inclusive que não à toa o encontrei trabalhando com idosas com *demência* —, para também sermos capazes de fazer espaço para mais modos de existência, para romper com uma visão menos europeia-colonial de nós mesmos e dos outros. Portanto, reconhecer a centralidade das emoções nos processos de aprendizado é vantajoso e necessário para todos nós, para nos reconectarmos com nós mesmos e com o mundo e sermos capazes de vivenciar experiências mais significativas.

A questão das emoções e da aceitação de nós mesmos como seres vulneráveis aparece em Larrosa quando este fala do sujeito da experiência. De acordo com o autor, o saber da experiência deve ser valorizado na educação e os sujeitos só são capazes de experiência se estiverem abertos e receptivos às transformações decorrentes das experiências. Isso exige romper com a lógica da necessidade de se impor e de opinar sobre tudo e, em vez disso, passar a se expor. Quando o educador assume essa postura, entendendo a centralidade das emoções e do afeto, ele convida o educando a aderir a essa passividade também e, assim, o saber da experiência — que está dentro de nós, é particular e subjetivo — sobressai.

Além disso, rompendo com um entendimento racional do aprendizado como aquisição de conhecimento ou somente raciocínio, Larrosa entende o pensamento como uma forma de dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Dewey também rompe com a ideia tradicional de razão, sua oposição às emoções e toda a desconexão que a institucionalização dessa e tantas outras oposições geraram entre nós e o mundo que vivemos. E, como apontado no terceiro capítulo, o filósofo entende que o que torna completa uma experiência é a qualidade estética que é inerentemente emocional, ou seja, a emoção é consolidante, é ela que proporciona unidade às partes variadas de uma experiência.

Portanto, pensar a educação em termos de experiência exige compreender a indispensabilidade e a relevância da emoção no processo de aprendizado.

O lugar da lentidão e da continuidade

A criação de uma relação afetiva na realização de atividades educativas e sua continuidade é um fator que defendemos constantemente e Gabriela Aidar, na entrevista que nos foi concedida, reafirma a importância da continuidade para a criação e manutenção desse vínculo. Ela aponta que, diferentemente das visitas escolares, os programas inclusivos são ações continuadas. Para propiciar um afeto genuíno, a entrevistada afirma que é necessário um tempo, é necessário saber o nome da pessoa, seus interesses, ou seja, conhecer de fato cada integrante do grupo. Dessa forma, nos programas inclusivos, primeiramente se estabelece uma parceria com alguma organização que trabalhe com o público alvo e, em seguida, são agendados os encontros que podem ser tanto semanais, quanto mensais ou bimestrais, depende do grupo, mas a ideia é estabelecer uma ação continuada. E o contato com a organização é a porta de entrada e a ponte para conhecer os educandos de antemão.

Daí que a gente percebe o quanto essa questão do vínculo afetivo que se estabelece entre os educandos e os educadores do museu é fundamental para o sucesso das mediações e do processo educativo, isso a gente consegue com um processo continuado (...). Quando a gente faz a avaliação dos nossos processos educativos, depois de um ano de visitas ou um semestre, aparece muito entre os pontos altos dos encontros o vínculo com os educadores, é muito central isso nas respostas dos educandos, assim a gente percebe o quanto essas relações que são estabelecidas entre educadores e educandos são fundamentais para processos educativos de mais qualidade e impacto, principalmente para esses grupos que não são tradicionalmente frequentadores. (Trecho da entrevista com Gabriela Aidar, 2021, p. 4-5)⁸

A entrevistada também afirma pensar que o vínculo interpessoal que se estabelece entre educadores e educandos humaniza a relação com a instituição, o que é fundamental para o setor educativo da Pinacoteca, pois torna o espaço do museu mais próximo da vida cotidiana das pessoas. Elas se sentem acolhidas, ouvidas, e, assim, ficam mais confortáveis no espaço e mais abertas às experiências.

⁸ Entrevista concedida por Gabriela Aidar, para esta pesquisa, em 14/10/21 — vide — anexo 1 — entrevista na íntegra.

Figura 5: Mediação com um grupo de idosos de um Centro Dia no museu MAB FAAP.



Cristiane Pomeranz, 2019.

A questão do tempo também é notável no projeto Faça Memórias. Há idosas que estão no Faça Memórias há mais de dez anos, a maioria delas já fazia parte do projeto há um bom tempo quando eu entrei, era nítido o quanto elas se sentiam confortáveis naquele espaço e o vínculo construído com Cristiane Pomeranz. O tempo foi fundamental para que eu pudesse aprender a me relacionar com elas e construir um afeto. Entendi que havia estabelecido uma relação potente com as idosas quando elas passaram a me receber com muito carinho quando eu chegava no ateliê — como se estivessem esperando por mim ou como se estivessem com tanta saudade quanto eu estava —, quando sentiam minha falta nas vezes que eu não ia e quando comentavam de oficinas passadas. Elas não saberiam dizer meu nome, pois o Alzheimer impede o caminho para as memórias recentes, mas a memória afetiva é muito potente — dado que o afeto torna as experiências significativas — então, mesmo não sabendo meu nome, elas me reconhecem quando me veem, abrem um grande sorriso e até dizem que sentiram minha falta.

Também com elas aprendi a valorizar a lentidão, compreendida como uma falha, muitas vezes, nos tempos acelerados de hoje. Com a longevidade, o corpo pede mais calma, mais lentidão, havia vezes que eu chegava no museu ao mesmo tempo que uma idosa e sua cuidadora e eu as acompanhava até o ateliê, ali já começava a desaceleração. O caminho até o ateliê se tornava muito mais longo, tempo suficiente para conversar e apreciar os passos lentos. Durante as visitas às exposições, o tempo entre uma obra e outra e o tempo de ficar em pé era levado em consideração, fazíamos um percurso de no máximo três obras, a maioria das vezes nem isso, possibilitando uma qualidade maior de diálogo e percepção frente às obras.

O tempo também é um elemento que compõe os pensamentos de Dewey e Larrosa, como vimos no segundo e no terceiro capítulo. Para Dewey, a aceleração contínua em que vivemos impede que as partes da experiência adquiram distinção, então assim como a emoção é força consolidante que dá unidade à experiência estética, as pausas e lugares de repouso são necessários para pontuar e definir a qualidade dessa experiência. Além disso, o autor afirma que nenhuma experiência, muito menos a estética, é instantânea, pois só a partir de um processo desenvolvido ao longo do tempo que a percepção estética é possível. Em relação à arte, Dewey diz que, enquanto o olhar comum para no reconhecimento, a percepção estética exige que se atente, fite e veja de fato o objeto. E essa percepção é em si um empreendimento prazeroso.

De forma similar, Larrosa entende que a falta de tempo que permeia a forma que vivemos é um impedimento para o saber da experiência, estamos acostumados a muitos estímulos e vivências instantâneas e fragmentadas, essa velocidade dos acontecimentos barram a conexão significativa entre os acontecimentos e a memória deles. E Larrosa ainda critica a forma como a velocidade ocupa um lugar nos aparatos educacionais, de maneira que a formação dos sujeitos acontece aceleradamente e o tempo é entendido como um valor/mercadoria, o que empobrece os aprendizados.

Portanto, desacelerar o ensino e possibilitar pausas é essencial para gerar experiências significativas, e tanto essa desaceleração quanto a criação de vínculos afetivos só são possíveis a partir de ações educativas continuadas.

A arte em continuidade com a vida

Dewey acredita que cabe à filosofia da arte restabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas intensificadas de experiência — que são elas mesmas consideradas obras de arte pelo autor — e, de outro, a vida cotidiana, ou seja, os eventos do cotidiano que são constitutivos da experiência. E cabe também à educação "recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver" (DEWEY, 2010, p. 70).

Para o autor, a arte ocupa um papel essencial neste processo de recuperação da continuidade. Na arte, a experiência se liberta das forças que a impedem de se desenvolver. Ele critica, portanto, aquela concepção da arte que a espiritualiza e a desconecta da experiência concreta. É necessário se ater a esse ponto quando falamos de educação museal.

Museus tendem a ser locais impositivos e ainda tendem a sacralizar as obras de arte, que não podem ser tocadas e costumam ser somente contempladas à distância⁹. Portanto, quando se fala de educação museal, é necessário romper com as barreiras simbólicas do museu e compreender como o grupo atendido pode dar sentido às obras e às suas experiências no museu a partir das suas próprias vivências cotidianas. E, dessa forma, tornar as atividades e a instituição inclusivas e propiciar o conforto e a permanência.

No início da minha participação no Faça Memórias, eu sentia uma sensação estranha de estar banalizando as obras de arte, visto que a gente acabava muitas vezes falando da vida do artista ou de aspectos mais informais das obras. Eventualmente entendi que eu espiritualizava as obras, como se fossem desconexas da própria vida do artista. Quando, na realidade, o objetivo das atividades era usar a arte como um suporte para estimular a memória delas e, assim, promover maior qualidade de vida para elas. A arte é, na educação museal, um meio para causar algum impacto na vida das pessoas. E, nas palavras de Gabriela Aidar:

E aí tem gente que fica horrorizada quando a gente fala isso, eu não tenho problema nenhum em pensar o patrimônio como um meio. Eu não acho que a arte tem um fim em si mesma, eu acho que quando a gente pensa em educação ela é um meio e isso não diminui a manifestação artística. (Trecho da entrevista com Gabriela Aidar, 2021, p. 9)

⁹ Nesse sentido, a arte contemporânea, que muitas vezes faz um convite ao corpo do visitante, pode ser muito rica para propiciar experiências significativas, mas não exploraremos essa questão nesta pesquisa.

O slogan do Faça Memórias durante o ano de 2020 foi "arte e vida lado a lado", o objetivo do projeto sempre foi falar da vida a partir da arte e, assim, estabelecer uma conexão entre o espaço do museu — como também as obras expostas e a História da arte — e as vivências passadas, presentes e futuras das idosas.

Quando perguntei à Aidar de que forma as atividades propostas pela Pinacoteca promoviam experiências significativas, ela respondeu da seguinte forma:

E eu acho que a maneira que a gente tenta fazer que isso tenha um impacto positivo na vida das pessoas é se conectando com a vida das pessoas, é fazendo com que o contato do museu não seja descontextualizado dos interesses dessas pessoas, das preocupações, das expectativas, dos desejos, das necessidades. Ir no museu é uma coisa excepcional? É, mas não tem que ser excepcional desconectado da vida, ele tem que estar conectado, tem que te dar sim, não sei se respostas, talvez respostas seja demais, mas possibilidades de pensar sobre as coisas, de sentir as coisas de maneiras diferentes ou de reafirmar algumas questões, de conhecer ideias novas ou de conhecer sentimentos novos. (Trecho da entrevista com Gabriela Aidar, 2021, p. 8)

A entrevistada também quis deixar claro que uma experiência significativa pode ser diversas coisas e vai ser diferente para cada pessoa. E, portanto, a instituição pode ter um impacto na vida das pessoas a partir do momento que seu patrimônio esteja a serviço das mais variadas demandas. Entende-se, portanto, que desenvolver uma consciência crítica pode ser gerar uma experiência significativa, mas nem toda experiência significativa tem que estar atrelada a isso.

Mas mesmo o desenvolvimento de uma consciência crítica pode ser pensado de outras formas. Mediações tendem a ser pensadas a partir da palavra, da comunicação verbal. A visão e a fala são muito estimuladas em detrimento de outras formas de percepção e de expressão. Como vimos com Damásio, tendemos a dar muito mais valor à mente do que ao corpo, como se estes fossem separados. Mas aprendemos com o corpo inteiro, não só com a cabeça e, como foi apontado no primeiro capítulo, mediações e expografias que oferecem uma experiência somente visual são empobrecedoras para todos. Em contrapartida, o acesso sensorial promove uma exploração mais intensa da multissensorialidade. O estímulo de outros sentidos é um convite a uma percepção e aprendizado de corpo inteiro e, portanto, mais holístico.

A multissensorialidade é um tema explorado no projeto Faça Memórias. A música fazia parte de diversas atividades e, por vezes, colocávamos nossos corpos para dançar. O momento do lanche também era um momento especial e nada secundário, para além de tornar o museu um lugar mais aconchegante e conectado à vida cotidiana, era um momento de pausa e de fortalecimento de vínculos. O tato e o olfato também eram explorados, como quando trouxemos grãos de café como material para as atividades artísticas.

Esse foi um ponto também mencionado pela entrevistada:

Mas aí pensando aprendizagem, de novo, nessa perspectiva ampliada que pode ser vivencial, pode ser subjetiva, pode ser emocional, não tem que ser apenas de conhecimento formal, pode ser sensorial. O museu explora pouco isso por diversas questões, mas poderia ser um lugar muito legal também para a gente experimentar algumas coisas mais sensoriais, corporais, físicas e isso são processos de aprendizagem também. Se a gente pensar nesse mundo que a gente está vivendo, pandêmico, que é eminentemente audiovisual, é a gente com o corpo totalmente atrofiado, sentado na frente da tela o tempo inteiro, o quanto a gente não está precisando também se reeducar fisicamente, corporalmente, nossos sentidos, nossa pele, nosso corpo, e como a gente poderia promover essas experiências dentro de um equipamento cultural, por exemplo (Trecho da entrevista com Gabriela Aidar, 2021, p.8)

Assim, retomando o que apontamos no capítulo anterior e nas propostas que subsidiaram nossas pesquisas até aqui e que, com certeza, constituem base para estudos futuros, entendemos que a educação é, para Dewey, baseada na interação entre as pessoas e o mundo e, de acordo com Larrosa, o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Portanto, essa perspectiva ampliada de aprendizagem da qual fala Gabriela Aidar está presente nas propostas educativas que abraçamos, assim como nos pensamentos de Dewey e Larrosa na medida em que ambos enxergam o papel da educação no restabelecimento da continuidade entre experiências diárias e experiências significativas, entre a arte e experiência, entre nós e o mundo.

Considerações finais

Julgo importante pensar que a perspectiva de educação levantada nesta pesquisa pode ser explorada tanto no contexto escolar quanto no museal, ambos podem gerar um encontro entre o aprendizado e o prazer. Porém, também é importante ressaltar que a educação museal tem uma liberdade maior de forma e conteúdo de ensino e, dessa forma, é imprescindível a experimentação de um entendimento de educação que envolva muito mais do que o conhecimento formal e compreenda as emoções como centrais no processo de aprendizagem. Além disso, o museu atende públicos diversificados, e, portanto, pode gerar grande impacto na vida das mais diversas pessoas — e grupos em vulnerabilidade social — e nos seus modos de existir.

E tanto na escola quanto no museu ou em qualquer equipamento educativo, se pensa a educação a partir das mais diversas referências conceituais. O objetivo desta pesquisa foi pensar na importância e nas particularidades da perspectiva da experiência e sua relação com a acessibilidade — pensando, principalmente, nas possibilidades de uma comunicação não só verbal, visto que outras formas de expressão comunicativa agregam conhecimento, expressividade e conectividade —, no entanto, sabe-se que, na prática, as referências se mesclam e uma pluralidade de pontos de vista é o ideal para atender uma pluralidade de pessoas e grupos.

Por fim, assim como Dewey entende que o fim de uma experiência é uma conclusão, mas não uma cessação, entendo que esta pesquisa não encerra sua proposta. Há ainda muitas relações para entender entre os conceitos dos dois filósofos estudados com as teorias de outros tantos pedagogos e filósofos e, também, há ainda muito a compreender sobre a dimensão prática das propostas estudadas, o que acredito que investigarei na minha atuação como educadora e pesquisadora.

Referências bibliográficas

AIDAR, Gabriela. “Acessibilidade em museus: ideias e práticas em construção”. **ReDoc – Revista Docência e Cibercultura**. v. 3, n. 2. (2019) – UERJ, pp. 155-175.

AIDAR, Gabriela; CHIOVATTO, Milene. “Ação educativa em museus”. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (org.) **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra/Campinas: Ed. Setembro/Unicamp-CMU, 2007, p.57-58.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. Editora Perspectiva SA, 2020.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação no Brasil**. Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza (1933)**. Obras escolhidas, ensaios sobre literatura e história da cultura, v. 1, p. 123-129, 1994.

CHIOVATTO, Mila Milene. Educação líquida: reflexões sobre o processo educativo nos museus a partir das experiências do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado. **Anais do Encontro Internacional Diálogos em Educação, Museu e Arte [CD-ROM]**. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2010.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Editora Companhia das Letras, 1996.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Martins Fontes, 2010.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Iphan, 1999.

IBRAM. Caderno da Política Nacional de Educação Museal. Brasília: Ibram, 2018.

ICOM. **Museum definition.** 2020. Disponível em: <https://icom.museum/en/standards-guidelines/museum-definition/>. Acesso em: 23 fev. 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Autêntica, 2019.

LATOUR, Bruno. **Investigação sobre os modos de existência: uma antropologia dos modernos.** Editora Vozes, 2019.

LUCENA, Dhara. Repensando o Alzheimer pelos olhos de Elvira. *In: Portal do Envelhecimento.* [S. l.], 13 abr. 2020. Disponível em: <https://www.portaldoenvelhecimento.com.br/repensando-o-alzheimer-pelos-olhos-d-e-elvira/>. Acesso em: 2 mar. 2021.

MORIN, Edgar. "Sapiens-Demens". *In: O enigma do homem: para uma nova antropologia.* 1975.

MÖRSCH, Carmen; HOFF, Mônica; DE MORAES, Diogo. Numa encruzilhada de quatro discursos. Mediação e educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação. **Periódico Permanente**, n. 6, 2016.

POMERANZ, Cristiane Tenani. Arteterapia nas paisagens das velhices: método preamar de intervenção. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gerontologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SARRAF, Viviane Panelli. **Reabilitação do Museu: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade.** 2008. Tese de Doutorado. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

ANEXO

Transcrição da entrevista concedida por Gabriela Aidar, coordenadora dos Programas Educativos Inclusivos da Pinacoteca de São Paulo, em 14/10/2021.

Primeiramente, muito obrigada por aceitar o convite. Vamos começar então com uma pergunta rápida: quais são os públicos que os Programas Educativos Inclusivos da Pinacoteca abrangem?

Então, o objetivo ou a missão, digamos assim, dos programas educativos inclusivos é trabalhar com grupos com dificuldades de acesso aos museus. Mas, quando a gente fala isso no contexto brasileiro, a gente está falando de grupos que são majoritários, estatisticamente falando, então a gente faz alguns recortes, dialogando com a nossa especificidade institucional, com a Pinacoteca, seu entorno, seu território, com o contexto de São Paulo e do Brasil. Então a gente faz alguns diálogos para selecionar alguns perfis de público. Atualmente são quatro programas que configuram os programas educativos inclusivos: um deles trabalha especificamente com pessoas com algum tipo de deficiência física, intelectual ou sensorial e também pessoas em situação de sofrimento psíquico; outro desses programas trabalha com pessoas em situação de vulnerabilidade social, principalmente por questões socioeconômicas, mas não apenas, porque tem muitas interseccionalidades que se cruzam nessa questão da vulnerabilidade, este programa tem a vocação de trabalhar com os grupos vulnerabilizados do entorno do museu, do nosso território; há um terceiro que trabalha com idosos, com pessoas com 60 anos ou mais; e o quarto é interno, trabalha com as equipes do museu, mas principalmente as equipes de recepção, atendimento ao público, segurança e limpeza. Esses foram os recortes que a gente construiu dentro da Pinacoteca para compor esses públicos inclusivos, como a gente chama.

E por que a Pinacoteca cria programas para essas pessoas que não visitam o museu de forma espontânea, para além do público escolar? Qual seria o objetivo desses programas?

Tem uma questão que tem norteado muito nosso trabalho - acho que no começo era um pouco difuso, mas tem ficado mais claro ao longo dos anos -, que é a questão dos direitos culturais. A gente entende que os museus, assim como outros equipamentos culturais, são espaços de cultura - no nosso caso, um espaço público ainda por cima - que tem o dever de contribuir para a promoção dos direitos culturais, ou seja, um espaço por excelência onde esses direitos podem ser exercidos. E aí quando a gente pensa em direitos, seja culturais ou humanos, a gente tem que pensar na população como um todo, os direitos humanos não são para determinados grupos, às vezes eles são até prioritários para alguns grupos, mas eles são universais e indivisíveis. Então tem essa perspectiva de fazer com que a Pinacoteca possa estar à disposição de outros grupos menos privilegiados do que aqueles com os quais ela já se relaciona de maneira espontânea, que já são os interlocutores historicamente tradicionais do museu. Dentro disso, a gente elegeu alguns grupos prioritários para trabalhar, que são esses que eu mencionei antes, então a ideia é tornar esse espaço público de cultura relevante para outros grupos sociais, além daquele que já frequentam. O que as pesquisas de público nos mostram - tanto as feitas na Pinacoteca, quanto as de âmbito regional, nacional e até internacional - que o público espontâneo frequentador de museu, via de regra, tem um perfil mais ou menos pré definido que é normalmente de pessoas com alta escolaridade - museu de arte ainda mais - e renda familiar entre média e alta. Logo, a gente já sabe a quem a gente chega, assim fica mais claro a quem a gente não chega e aí a gente estabelece alguns caminhos de contato e diálogo com os públicos com os quais a gente quer trabalhar.

No caso dos idosos - que eu sei que é aí um público de interesse seu - na hora de criar um programa específico para eles teve uma questão da gente saber que as vulnerabilidades estão relacionadas aos ciclos de vida, então crianças e pessoas mais velhas são mais vulneráveis, devido às suas condições físicas, de autonomia ou de dependência. Tem, portanto, essa questão da própria idade. E tem uma questão que a gente conhece também de dados sobre a velhice no Brasil e dados de visitação, a gente vê que a faixa etária que menos frequenta um equipamento cultural são as pessoas idosas, essas que têm uma relativa autonomia, comparado com as crianças, mas que mesmo assim não tem essa frequência cultural por meio de um equipamento como é a Pinacoteca ou um outro museu, assim a gente

entende que existe uma demanda aí que está reprimida, invisibilizada e que a gente quis trabalhar.

A ideia desses programas, então, vai além de formar novos públicos do museu?

Totalmente, essa questão de formação de público, para mim, é sempre uma decorrência, nunca é o objetivo principal. Quando a gente fala em educação, quando usamos o termo formação, a gente tem que pensar na formação e desenvolvimento daquela pessoa, desenvolvimento individual e coletivo da pessoa enquanto um ser humano, não como um número ou estatística de visitação para o museu. Então inverter essa lógica, pensar o que do contato qualificado com o equipamento cultural vai reverter positivamente no cotidiano daquelas pessoas, isso para mim é formar o público, e não o quanto aquela pessoa vai se transformar em visitante, em número e perfil variado ou perfil numérico de visitação. Eu acho assim, se a pessoa virar um frequentador do museu, ótimo, claro que a gente quer que isso aconteça, mas esse não é o objetivo principal, o objetivo principal é que o contato com o museu possa promover um impacto positivo na vida das pessoas, de diferentes naturezas, também não tem uma única maneira desse impacto acontecer.

Perfeito, essa próxima pergunta pode parecer meio aberta, mas quero deixar você responder da forma que você quiser, é a seguinte: qual é o lugar dado ao afeto nas atividades educativas da pinacoteca?

Então, essa questão do afeto é curiosa porque acho que a gente já olhou com preconceito em relação a ela. Acho que tiveram algumas políticas educativas que falavam muito de pedagogia do afeto e que a gente olhava com certa desconfiança. Mas acho que não é nesse sentido que eu iria. A gente acredita muito numa visão de aprendizado em museus que é bem abrangente e que não se limita a, por exemplo, a aquisição de conhecimento formal. Acho que quando se pensa em educação na cultura, pela cultura, numa instituição cultural, é muito diferente da escola, e mesmo na escola não é só aquisição de conhecimento formal, tem um monte de habilidade vivencial e social que a gente desenvolve na escola. Mas num equipamento cultural, outros aprendizados estão em pé de igualdade com a

ampliação de conhecimento formal, então a gente pode dizer que o que está envolvido num processo de aprendizado dentro de um museu é: de fato, a aquisição de novos conhecimentos formais ou ampliação de conhecimentos formais já existente; desenvolvimentos de novas habilidades que podem ser habilidades mais práticas, ou mais subjetivas, vivenciais e relacionais; e aí a gente chega em outros aspectos - que eu acho que aí entra a questão do afeto - que estão em pé de igualdade, como sentir prazer, criatividade, se sentir inspirado, se sentir acolhido, mudança de pensamento, de atitudes, de ideias e de comportamentos. Tudo isso está vinculado ao processo de aprendizagem dentro do museu de uma maneira que não é nem hierárquica. Se recebo um grupo de idosos que consegue estabelecer relações com vivências pessoais deles frente a uma obra, não posso dizer que isso é menos importante do que saber a biografia do artista ou a técnica, claro que isso é muito mais importante do que dados mais objetivos. Então essas questões mais subjetivas, eu diria, são centrais no processo de aprendizagem dentro dos museus. E tem mais, existem pesquisas que apontam - dentro dos museus e fora dos museus - que o bem estar psicológico e emocional influi muito positivamente nos processos de aprendizagem, ou seja, a gente aprende mais e melhor quando a gente está a vontade, se sente bem e acolhido. Então os afetos positivos são também muito importantes nesse sentido.

Os programas inclusivos são ações muito continuadas, diferentemente das visitas escolares que são ações pontuais. Neles, a gente trabalha em triangulação, então a gente estabelece uma parceria com alguma organização que trabalhe com os públicos alvo, estabelece uma agenda de encontros que podem ser mensais, bimestrais, semanais... Mas que duram um tempo. Também não tem um limite em relação a isso, tem grupos que - quando a gente estava recebendo em visita presencial - a gente recebia durante anos no museu, a ideia é que tenha uma continuidade. Daí que a gente percebe o quanto essa questão do vínculo afetivo que se estabelece entre os educandos e os educadores do museu é fundamental para o sucesso das mediações e do processo educativo, isso a gente consegue com um processo continuado. Num encontro de uma hora e meia só, de uma visita escolar, pode acontecer, mas é mais difícil. Quando a gente faz a avaliação dos nossos processos educativos, depois de um ano de visitas ou um semestre, aparece muito entre os pontos altos dos encontros o vínculo com os educadores, é muito

central isso nas respostas dos educandos, assim a gente percebe o quanto essas relações que são estabelecidas entre educadores e educandos são fundamentais para processos educativos de mais qualidade e impacto, principalmente para esses grupos que não são tradicionalmente frequentadores.

De alguma maneira, eu acho que esse vínculo interpessoal que se estabelece humaniza um pouco a relação com a instituição que é uma instituição que pode ser muito impositiva, opressora, distintiva, elitista, e de repente tem uma pessoa lá que é muito próxima de mim, que me escuta, que me ouve, que eu posso trocar uma ideia. Então humaniza a relação com a instituição de alguma maneira, o que é fundamental para a gente. Mas eu falo do afeto genuíno, não de um afeto "faz de conta que sou seu amigo", precisa de tempo para ser construído, não dá para ser forçado, isso também o processo continuado nos dá, de você saber o nome da pessoa, a pessoa saber seu nome, de vocês poderem ter um tempo de se conhecer também. A continuidade te permite isso.

Quais são as filosofias - referências conceituais e teóricas - que subsidiam as propostas educacionais da Pinacoteca?

Com certeza Paulo Freire e essa proposta de construir processos educativos dialógicos entre educadores e educandos e também partir do conhecimento e dos repertórios e interesse prévios dos educandos, para a gente isso é fundamental. O John Dewey que é um filósofo da educação norte americano que trabalha muito com a ideia de experiência e o quanto que a experiência pode nos transformar e como ela pode ser usada para fins educativos e, principalmente, a experiência como uma obra de arte.

Eu gosto muito de uma autora inglesa de educação em museus que é a Eileen Hooper-Greenhill que fala muito da ideia da centralidade dos processos de interpretação dentro da educação em museus, e das comunidades interpretativas. Acho que nisso ela dialoga com o Paulo Freire, ainda que ela não admita isso, ao considerar as comunidades interpretativas ou as comunidades de sentido à qual as pessoas pertencem na hora de desenvolver processos educativos nos museus. A gente acredita que a educação museal faz parte da educação não formal, então há

algumas autoras brasileiras que pensam a educação formal no país como a Olga von Simson e a Renata Sieiro Fernandes. A gente também trabalha com ideias da educação patrimonial, como ela foi importada aqui no Brasil, então propostas ligadas a educação patrimonial e à educação em museus de arte, como as teorias de Denise Grinspum, ou a de níveis de desenvolvimento estético de Abigail Housen, e ainda as ideias de leitura de imagem de Edmund Burke Feldman, Robert Ott, Ana Mae Barbosa e a Maria Helena Wagner Rossi, sendo as duas últimas autoras brasileiras que trabalham muito com essa ideia de leitura de imagem que é central para o nosso trabalho.

E aí de um museu mais comprometido socialmente tem o Richard Sandell que é um autor inglês que se dedica a essas questões da interlocução e do diálogo entre o museu e o processo de transformação social. Alguns autores colombianos, como o Jorge Melguizo que foi um secretário de Cultura em Medellín, para pensar um pouco sobre essa relação entre cultura e processos de desenvolvimento social. Uma norte americana também que se chama Lisa Roberts que tem um livro muito influente para a gente que se chama *From Knowledge to Narrative Educator and The Changing Museums - é Do Conhecimento à Narrativa - Educadores e Museus em Transformação* - que também trata muito de como o conhecimento é circunstancial, é contextual, e como a gente pode usar isso ao nosso benefício num processo educativo. O George Hein que é quem trouxe as ideias do construtivismo para a educação em museus. Acho que é meio isso.

Bastante coisa. Você falou do Dewey e no meu TCC eu quis me aprofundar, ler e entender melhor o Dewey e o Larrosa.

Dewey propõe que a experiência estética seja estimulada na educação, sendo ela uma experiência reflexiva que alarga os conhecimentos, dá significação mais profunda à própria vida e que está inserida no fluxo da vida embora se distinga dele.

O Larrosa propõe a exploração de uma perspectiva da educação mais existencial e estética, pensando a educação a partir do par experiência/sentido. Ele aponta para um saber da experiência que se dá na

relação entre o conhecimento e a vida humana, distinguindo assim daquele conhecimento - a ciência e a tecnologia - que estaria fora de nós. E ele tem a seguinte frase: "No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece".

De que forma essas ideias de Dewey e do Larrosa guiam a formulação das atividades educativas e se dão na prática?

Então, eu acho que dá para fazer até um diálogo com as propostas freirianas no sentido de não entender o educando como uma tábula rasa, quer dizer, aquela visão muito tradicional da educação do educando como um vaso vazio que você vai despejar conhecimento. E que tem a ver também com o que o Vygotsky propõe do processo de aprendizagem, que é esse alargamento de repertórios prévios, o desenvolvimento que é dado na interação com o outro, por meio da mediação de um - que a gente pode chamar de - educador, mas que não tem que ser necessariamente uma figura assim tão formal. Que é entender que o processo de aprendizagem é uma negociação na verdade, entre o que você já tem, os seus repertórios, a sua maneira de pensar, as suas chaves de inteligibilidade e os estímulos que o mundo te oferece, e como você vai organizar isso. Então nosso papel como mediador seja justamente facilitar esse processo de mediação entre o que a pessoa já tem dentro dela, como experiência, pensamento, como sentimento, como repertório, e o que ela está vivendo, conhecendo, por meio da experiência, para que isso resulte num processo de aprendizagem.

Mas aí pensando aprendizagem, de novo, nessa perspectiva ampliada que pode ser vivencial, pode ser subjetiva, pode ser emocional, não tem que ser apenas de conhecimento formal, pode ser sensorial. O museu explora pouco isso por diversas questões, mas poderia ser um lugar muito legal também para a gente experimentar algumas coisas mais sensoriais, corporais, físicas e isso são processos de aprendizagem também. Se a gente pensar nesse mundo que a gente está vivendo, pandêmico, que é eminentemente audiovisual, é a gente com o corpo totalmente atrofiado, sentado na frente da tela o tempo inteiro, o quanto a gente não está precisando também se reeducar fisicamente, corporalmente, nossos sentidos, nossa

pele, nosso corpo, e como a gente poderia promover essas experiências dentro de um equipamento cultural, por exemplo. Acho que por aí.

Então o educativo da Pinacoteca também tem esse objetivo de promover experiências significativas, certo? Então de que forma as atividades propostas promovem experiências significativas e auxiliam na promoção da qualidade de vida das pessoas?

Então, o que é uma experiência significativa? Para cada pessoa vai ser diferente. Mas eu acho que os educandos, os visitantes, tendo a possibilidade de se colocar criticamente, de dialogar, de se expressar, eu acho que a gente já ajuda isso a ocorrer. A gente não força um processo. E eu acho que a maneira que a gente tenta fazer que isso tenha um impacto positivo na vida das pessoas é se conectando com a vida das pessoas, é fazendo com que o contato do museu não seja descontextualizado dos interesses dessas pessoas, das preocupações, das expectativas, dos desejos, das necessidades. Ir no museu é uma coisa excepcional? É, mas não tem que ser excepcional desconectado da vida, ele tem que estar conectado, tem que te dar sim, não sei se respostas, talvez respostas seja demais, mas possibilidades de pensar sobre as coisas, de sentir as coisas de maneiras diferentes ou de reafirmar algumas questões, de conhecer ideias novas ou de conhecer sentimentos novos.

Então, nesse sentido que eu acho que a gente pode ter um impacto, a partir do momento que o que a gente tem lá como patrimônio esteja a serviço das demandas mais variadas possíveis das pessoas. Se é um grupo de imigrantes e refugiados, que deseja conhecer mais o português e a cultura brasileira, vai ser isso. Se é um grupo de mulheres que são costureiras e precisam pensar um pouco melhor em questões de composição para pensar novas estampas para as roupas que elas fazem, vai ser isso. Se é um grupo de estudantes que está pensando em questões ligadas a racismo e a gente vai conversar sobre algumas obras de artistas que tratam dessa temática para entender diferentes pontos de vista, vai ser isso.

Nesse sentido, é usar o patrimônio, no nosso caso o patrimônio artístico, como um meio. E aí tem gente que fica horrorizada quando a gente fala isso, eu não tenho

problema nenhum em pensar o patrimônio como um meio. Eu não acho que a arte tem um fim em si mesma, eu acho que quando a gente pensa em educação ela é um meio e isso não diminui a manifestação artística. E aí um meio que pode ser muito diverso, dialogando com as diferentes expectativas de cada público. Por isso que essa coisa de pensar em percursos educativos que sejam construídos a partir dos públicos e tenham os públicos na centralidade é fundamental. A gente é muito avesso a essa ideia de roteiros pré definidos. Claro que na sua prática cotidiana, se acaba fazendo percursos que você viu que funcionaram bem com um grupo, com determinado perfil, indo para algumas obras que você sabe que suscitam tais reflexões, mas idealmente essa ideia de roteiros fixos pré definidos é uma bobagem porque aí você não vai estar dialogando com a particularidade daquele grupo, daquele organismo, daquelas pessoas. Você vai estar padronizando o grupo a partir do que você acha e não dialogando com ele para assim construir um processo significativo.

Você mesma disse que experiências significativas podem tanto ser falar sobre racismo, quanto outras coisas. Então elas podem ser mediações críticas, mas também podem ser outras coisas, mais ligadas ao afeto, a falar da vida da pessoa, o que também tem aí uma criticidade. No projeto que eu participei com idosas com demência, o Faça Memórias. O foco maior era gerar experiências significativas para elas, o que seria estimular a memória delas e gerar experiências agradáveis e que elas conseguissem lembrar também dependendo do quão significativas fossem as atividades. Minha pergunta é: você acredita que com certos públicos, que você precise criar mediações mais acessíveis, a ideia de criar uma experiência significativa prevalece a ideia de desenvolver uma consciência crítica, mesmo que as duas não sejam contraditórias?

Então, desenvolver uma consciência crítica é gerar uma experiência significativa, mas nem toda experiência significativa tem que estar atrelada a isso, é isso que você quer dizer né? Eu não vejo problema nenhum, eu acho que para alguns grupos vai ser isso mesmo. Eu acho que se tratando desse exemplo que você trouxe das pessoas com Alzheimer, talvez o que seja mais significativo para elas não seja discutir feminismo, entendeu? Talvez seja de fato lembrar algumas questões ligadas

a sua afetividade. Isso é uma outra questão, né? Quando a gente trabalha com idosos, a gente só fala em memória, mas não estamos entrando nesse mérito agora. Mas eu não acho que é demérito, entendeu? Acho que essa questão do que é significativo para um e o momento de cada um é muito diverso, eu não acho que a gente tenha que forçar uma situação, não acho que todo mundo tenha que sair militante do museu, nada contra a militância, imagina, a gente está lá para isso também, mas não só para isso, vai depender muito de quem é nosso interlocutor e do momento que eles está vivendo, entendeu?

E aí eu acho que a gente tem um problema aí, que eu acho que a gente está revendo também, uma outra questão que tem sido muito pesquisada e discutida em relação aos museus e educação na cultura é como ela pode ser promotora de bem estar psicológico. Eu acho que a gente olhava para isso com um certo preconceito antigamente, mas acho que a gente está aprendendo na prática, na nossa vivência cotidiana, num contexto tão adverso, como tem sido o Brasil dos últimos anos, que tem afetado tão negativamente a nossa saúde mental, e aí vem uma pandemia por cima, então eu acho que a questão da saúde mental e do bem estar psicológico já não está sendo visto de uma maneira tão pejorativa quanto já foi alguns anos atrás, acho que está sendo vista de uma maneira muito mais respeitosa, que eu acredito que é, acho fundamental para a nossa qualidade de vida. E aí pensar também que os processos educativos no museu têm que ter um impacto de bem estar psicológico, isso não é secundário, entendeu? Isso tem a ver com saúde, com qualidade de vida também. E aí, claro, para algumas pessoas vai ser discutir e entender o racismo e ter um debate, pensar, para outras pessoas vai ser ver uma imagem e se lembrar de 40 anos atrás quando você ia para a praia com a sua família. Então não tem um único caminho para gerar experiências significativas, para promover bem estar psicológico, aí é muito variado, tão diverso quanto são as pessoas e os grupos.

Ah agora você me fez ficar mais ok com o meu TCC (risos).

Por que?

Eu tive essa ideia de TCC pensando na minha experiência, atuando ali com idosas com demência, era muito raro a gente trazer uma temática crítica e tudo que eu ia lendo de mediação era mediação crítica, decolonial etc.

Aí é que tá, você pode fazer uma mediação crítica de diferentes maneiras. Nem sempre uma mediação crítica ela tem que ser uma coisa questionadora, debate, um embate, entendeu? Acho que a experiência com idosos com demência é muito particular, a gente está indo para um extremo muito particular, mas por exemplo, a gente tenta discutir com grupos de mulheres idosas o papel da mulher e as transformações desse papel da mulher ao longo do tempo, entendeu? Você não precisa ficar fazendo discurso sobre feminismo em 2021, mas conversar com elas o que elas percebem de mudança na vida delas ou das relações entre homem e mulher, acho que tem diferentes maneiras de pensar uma mediação crítica. Aí é um pouco entender o que a gente entende por isso e a maneira como isso pode acontecer. Mas no caso de um processo de educação museal que trabalhe com memórias, aí você está valorizando o ser humano, você está dando espaço para essa pessoa se manifestar, se expressar, se rever, sociabilizar, isso é muito importante, não é menos importante só porque você não está questionando algo.

Exato, é uma mediação transformadora de qualquer forma.

Exato, e eu acho, pensa: se você está tirando um idoso que está completamente isolado no seu mundo interior ou numa instituição ou dentro da família, você está levando-o para dentro de um museu para interagir com outras pessoas, com obras de arte, para produzir algo, para pensar, para se ressignificar, para valorizar... Poxa, isso não é uma puta - estou falando um palavrão na sua gravação (risos) - mas é uma puta ação de autonomia, de emancipação, de reconhecimento daquele ser, isso é super importante, né?

E eu falo também que, no caso da pessoa com Alzheimer, as pessoas veem muito mais a doença do que a pessoa e quando a gente fala de arte com essa pessoa, quando ela está no museu, a pessoa se sobressai muito mais. E aí é um ganho tanto para a pessoa com Alzheimer quanto para o cuidador ou familiar. Sem contar que escutar o cuidador também...

Sim, precisa participar de alguma maneira desses processos, né? Então eu não acho menos importante de jeito nenhum.

Bom, deu tempo aí de fazer as perguntas mais importantes então eu posso voltar para a primeira que seria essa daqui: qual é a concepção de inclusão e acessibilidade que guia os programas educativos da Pinacoteca e o que faz uma mediação ser acessível?

Na verdade, acho que se relaciona com tudo o que a gente falou. Primeira coisa, a gente não trabalha com essa ideia mais senso comum de que inclusão e acessibilidade são sinônimo de ações para pessoas com deficiência. Não. A gente entende que tudo que a gente faz com esses públicos que tem dificuldade de acesso são processos inclusivos e de acessibilidade, e aí pensando nessas diferentes camadas de acessibilidade: física, financeira, intelectual, sensorial, afetiva, atitudinal e cultural. Sobre isso eu posso te passar alguns textos que até eu escrevi e tento esclarecer um pouco esse ponto de vista. Essa ideia de inclusão também vem muito nesse sentido de pensar o quanto as instituições culturais não estão apartadas das problemáticas sociais. Elas podem fazer parte de uma rede de elementos inclusivos ou excludentes, e aí de que maneira as instituições se colocam nessa arena de problemas sociais?

Então a ideia de inclusão que a gente trabalha é muito nesse sentido, de colocar a cultura na centralidade das discussões das dinâmicas de exclusão social e como a gente pode colaborar com isso. Pode ser por meio de uma ação educativa, informativa, pode ser por meio de uma programação cultural, de uma programação expositiva, tem diferentes maneiras dos museus fazerem isso. É mais comum os museus fazerem isso por meio dos seus processos educativos, mas não precisaria ser assim, mas é mais comum que sobre para a gente.

E aí o que faz uma mediação ser inclusiva, eu acho que isso que eu aponte antes para você. Primeiro: ter o seu interlocutor, o público alvo, o educando, na centralidade, então é a partir daquelas pessoas, daquelas características, que eu vou pensar no processo educativo e ser dialógica; para a gente, se construir ao

longo do tempo, porque é muito difícil, você via com esses públicos que são menos usuais dos museus, como é complicado fazer um processo acontecer num encontro apenas de uma hora e meia, uma coisa hercúlea, não existe educação que se faça assim, é uma pílula, entendeu? Então com esse grupos que não são frequentadores, uma visita só ao museu pode ser até contraproducente, você precisa de um tempo de construção. Então, a continuidade, a parceria com as organizações que trabalham com eles porque são as organizações que vão nos dar esses primeiros subsídios para a gente entender essas realidades, essas demandas e características. A gente investe muito também lá na Pinacoteca na formação de formadores, que você participou, então não pensar só no educando, mas no profissional que atua com esses educandos também, para que esse profissional possa se apropriar dessas discussões na hora de pensar um projeto cultural, possa ser mais autônomo na hora de pensar um projeto cultural. Acho que são esses os pontos principais.

Como que a educação não formal se diferencia e ao mesmo tempo se relaciona com a educação formal?

A não formal ou a museal?

A museal especificamente.

Então, nem todo mundo pensa assim. Eu, a Mila e outras pessoas, a gente acredita que a educação museal está dentro da educação não formal, mas tem algumas pessoas da educação museal que não acham.

Mas aí eles colocam a educação museal aonde?

Então, eles chamam de formação integral... Usam outras categorias. Mas para mim faz sentido essa divisão, eu entendo como não formal.

Então, aí eu acho que é uma questão antiga e muito problemática ainda entre a educação museal e a educação formal. São áreas muito próximas, acho que são parceiras tradicionais e históricas, tanto é que quando a gente fala em educação em

museus, a primeira coisa que vem na cabeça das pessoas é escola, é criança, como se não existisse outra possibilidade. Ou então é o trabalho só com públicos em idade escolar, o que também não é verdade. A gente trabalha com muitos públicos fora da escola, como os próprios idosos. E eu acho que aí tem problemas de reconhecimento mútuo, acho que muitas vezes a escola espera dos museus que eles ilustrem os conteúdos escolares, ou que eles deem conta de ensinar o que ela não dá, então, assim, às vezes a gente é meio um tapa buraco, uma muleta, da escola. O que é um equívoco porque acho que a gente tem outros conteúdos e outros aprendizados que a gente pode promover que não tem que ser necessariamente curriculares ou de complementação ao currículo escolar, eles podem dialogar com o currículo escolar, mas não ilustrar ou complementar o currículo escolar. A educação museal não pode ser uma complementação da educação escolar. E eu acho que da parte dos museus tem também uma relação muito utilitarista, às vezes, das escolas, que é isso de quantos alunos a gente vai atender, vira uma catraca. Então nem os museus devem ser ilustração de livros de aula, nem as escolas devem ser apenas números para os museus.

E aí tem um texto clássico de 1991, ele é antigo - ele tem 30 anos, é isso? -, mas é muito atual ainda, que é um texto da Margarete Lopes que chama Em Favor da Desescolarização dos Museus, apesar de ser antigo eu acho ele muito atual. Ela prega exatamente isso: a autonomia da educação museal frente a educação escolar, e que deve ser uma relação de diálogo, de parceria, e não de subserviência, digamos assim. Então eu acho que é fundamental que as escolas e os museus dialoguem e construam processos juntos, mas a partir de outros parâmetros, a partir das suas especificidades e não cada um tentando suprir um buraco ou uma necessidade do outro desse jeito que eu considero meio torto. E aí acho que tem uma mentalidade que precisa ser alterada, tanto dentro da área museológica quanto fora, de que educação museal é sinônimo de atender escolas exclusivamente, esse é um problema muito sério, dentro da museologia também é uma questão muito séria. É muito louco, em alguns países quando você fala "educação" eles entendem visitas escolares, aí você tem que falar "mediação" para eles entenderem os trabalhos com os outros públicos, é quase como se o termo educação fosse sinônimo de escola, é muito problemático isso. Enfim, ainda é uma relação que tem seus atritos.

Bom, e com isso a gente pode encerrar a entrevista. Obrigada, viu? Muito obrigada mesmo por aceitar o convite.