

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes – FAFICLA
Curso de Arte: História, Crítica e Curadoria

LARISSA SILVA DOS SANTOS

Reflexões Acerca do Educativo *Online* da Bienal de Artes de São Paulo

São Paulo
2022

Reflexões Acerca do Educativo Online da Bienal de São Paulo

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.

Orientador(a): Professor(a) Dr(a) Sandra Mraz

Aprovado em: São Paulo, ____/____/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Sandra de Camargo Rosa Mraz (orientadora)

Prof. Dr. Alvaro Hashizume Allegrette

Prof. Ms. Manoel José Canada

**São Paulo
2022**

*À minha irmã e professora Jaqueline,
minha primeira educadora que se eternizou em mim.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa Universidade para todos - PROUNI, pela bolsa de estudos que me permitiu me formar nesta graduação.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela estrutura e corpo docente. Em especial à Prof^a Dr^a Sandra C. Rosa Mraz, por ter sido a minha orientadora e ter desempenhado essa função com tanta dedicação e carinho de alguém que acredita na pesquisa do meio acadêmico.

Aos meus pais, irmãs e amigos que sempre estiveram ao meu lado me apoiando e me incentivando a seguir o meu caminho na área de artes.

Ao meu companheiro Brunno, que me apoiou e me deu forças para essa jornada.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é discutir o caráter pedagógico das práticas educativas da Bienal de Arte de São Paulo e os seus novos desafios na era digital, a partir de dois aspectos que consideramos importantes para entender como se concretiza a relação das propostas expositivas da Bienal de São Paulo em seu setor educativo: (1) Historicamente procurar conhecer como a Bienal atuou até o presente momento em seus projetos educativos, e (2) Refletir sobre as possibilidades de atualização da metodologia e programas educativos usando as tecnologias digitais e online. O trabalho divide-se em quatro capítulos. No primeiro e no segundo capítulo, apresentaremos os principais conceitos-chave que dão suporte às reflexões finais, partindo da compreensão de cultura e estabelecendo a relação entre cultura e meios de comunicação. No terceiro capítulo, buscaremos entender como as práticas educativas foram contempladas no âmbito cibercultural no que se refere a educação museal. Com isso, no quarto capítulo, será analisado os métodos educativos da Bienal de Artes de São Paulo, focando especificamente na 24ª Bienal, conhecida como Bienal da Antropofagia, de 1998, e a 34ª Bienal, de 2022, que ocorreu em um ano pandêmico onde quase tudo funcionou apenas virtualmente. Assim, será por meio dessa análise que desenvolvemos uma reflexão sobre as possibilidades de o educativo da Bienal adotar estratégias efetivas utilizando meios digitais e online.

Palavras Chave: Arte-Educação. Bienal de São Paulo. Educação Online.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Casa das Rosas

Figura 2: Núcleo Histórico da 24ª Bienal com vista para obras de Vincent Van Gogh, 'Gamin au Képi' [O Escolar (O Filho do Carteiro)] e 'L'Arlésienne (Portrait of Madame Ginoux)' [A Arlesiana (Retrato de Madame Ginoux)]

Figura 3: Atividade educativa na obra de Olafur Elisasson, 'The Very Large Ice Floor' [O grande chão de gelo], representação nacional da Dinamarca.

Figura 4: Página do espaço Web Art da XXVI Bienal de São Paulo (1998)

Figura 5: Página do site da 24ª Bienal de São Paulo (1998)

Figura 6: Vista do Meteorito de Bendegó na 34ª Bienal.

Figura 7: Projeto de Gustavo Cabloco para a publicação educativa

Figura 8: Vista do Sino de Ouro Preto na 34ª Bienal

Figura 9: Vista dos retratos de Frederick Douglass na 34ª Bienal de São Paulo

Figura 10: Página do artista Jota Mombaça na 34ª Bienal de São Paulo

Figura 11: Página com acesso às lives que ocorreram durante a 34ª Bienal de São Paulo

Figura 12: Página do menu inicial no site da 34ª Bienal de São Paulo

Figura 13: Site Museu do Futebol - Página de agendamento para mediação online.

Figura 14: Página de Jogos no site da Pinacoteca de São Paulo

Figura 15: Tour virtual da exposição Adriana Varejão no site da Pinacoteca de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. Cultural: conceitos e preceitos	9
1.1 – Cultura	10
1.2 – Cibercultura	14
1.3 – Cultura participativa	16
2. CONVERGÊNCIAS	20
2.1 – Convergência midiática	21
2.2 – Inteligência coletiva	24
2.3 – Narrativas transmídias	25
2.4 – Comunicação ubíqua	28
3. PROCESSOS DE COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM	29
3.1 – Interatividade e Interação	30
3.2 – Educação museal	34
3.3 – Educação: formal, não formal e informal	38
3.5 – Prática educativa: do presencial ao virtual	41
3.6 – Prática educativa online	45
3.7 – Aprendizagem ubíqua e aprendizagem móvel	45
4. A BIENAL DE ARTES DE SÃO PAULO	48
4.1 – O Setor Educativo da Bienal de Artes de São Paulo	50
4.2 – A 24ª Bienal de São Paulo	54
4.2.1 Práticas educativas online da 24ª Bienal de São Paulo	61
4.3 – A 34ª Bienal de São Paulo	64
4.3.1 – Práticas educativas online da 34ª Bienal	69
4.4 – Reflexões acerca do espaço educativo virtual das Bienais	71
5. CONCLUSÃO	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79

INTRODUÇÃO

Os primeiros sinais do impacto da pandemia do novo coronavírus no campo globalizado da arte não demoraram a aparecer. Cerca de um mês depois da Europa identificar os primeiros casos da doença, março de 2020 foi marcado por uma série de fechamentos de museus icônicos, a começar pelo Louvre, logo no primeiro dia. Em meados de maio, relatórios publicados pela UNESCO (2020) e pelo ICOM (2020) apontavam que entre 90% e 95% dos museus do mundo se encontravam fechados devido à emergência de saúde.

Enquanto isso, em nossas caixas de e-mail ou feeds de redes sociais, recebia-se indicações de obras, textos e entrevistas, atividades artísticas para fazer com crianças e até mesmo receitas e seleções musicais montadas por artistas. Assim, essas instituições pareciam estar falando, se não com elas mesmas, pelo menos, “falavam” para um tipo de espectador ideal que emergiu em meio ao contexto da pandemia: alguém privilegiado o suficiente para poder optar pelo isolamento, que se encontra em casa sem grandes preocupações financeiras ou filhos pequenos, com internet banda larga e tempo disponível para passar horas em frente ao computador acompanhando as últimas movimentações do mundo da arte.

As adaptações de uma atuação eminentemente presencial para atividades online são muitas vezes simplistas, como denuncia a artista Giselle Beiguelman, sem um real investimento na profissionalização da presença digital dessas instituições, nem com o comissionamento de trabalhos pensados especificamente para esse meio. “Atropelados pela pandemia e sem conteúdo artístico e cultural criado para a web”, museus, galerias e instituições culturais “aderiram aos únicos campos da vida online que conhecem, as redes sociais, e-commerce e saídas de emergência apontadas para o Google Arts & Culture” (BEIGUELMAN, 2020).

Apesar da potencial ampliação de acesso proporcionada pela Internet, excluem-se públicos que não se encontram nessa situação de conectividade ideal, como idosos sem familiaridade com smartphones e Instagram ou jovens de periferia com pacotes de dados limitados que também poderiam se beneficiar de ofertas culturais em tempos tão desafiadores.

Para além de soluções midiáticas que garantem a visibilidade dos espaços artísticos durante a suspensão de sua programação regular, coloca-se o desafio de descobrir como o trabalho educativo de museus e instituições culturais pode ter continuidade em tempos de isolamento social, quando um de seus maiores pressupostos, o da presença e convivência com obras e pessoas, encontra-se interditado. Ainda que grande parte das obras de artes visuais tenha uma dimensão física relativamente perene, seu compartilhamento público depende, como a música e o teatro, do encontro em um espaço comum. E mesmo obras que já nascem digitais, muitas vezes, exigem um ambiente, uma situação e um aparato específico para serem devidamente compartilhadas e usufruídas.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é discutir o caráter pedagógico das práticas educativas da Bienal de Arte de São Paulo e os seus novos desafios na era digital, a partir de dois aspectos que consideramos importantes para entender como se concretiza a relação das propostas expositivas da Bienal de São Paulo em seu setor educativo: (1) Historicamente procurar conhecer como a Bienal atuou até o presente momento em seus projetos educativos, e (2) Refletir sobre as possibilidades de atualização da metodologia e programas educativos usando as tecnologias digitais e online.

O trabalho divide-se em quatro capítulos. No primeiro e no segundo capítulo, apresentaremos os principais conceitos-chave que dão suporte às reflexões finais, partindo da compreensão de cultura e estabelecendo a relação entre cultura e meios de comunicação. No terceiro capítulo, buscaremos entender como as práticas educativas foram contempladas no âmbito cibercultural no que se refere a educação museal.

Com isso, no quarto capítulo, será analisado os métodos educativos da Bienal de Artes de São Paulo, focando especificamente na 24^a Bienal, conhecida como Bienal da Antropofagia, de 1998, e a 34^o Bienal, de 2022, que ocorreu em um ano pandêmico onde quase tudo funcionou apenas virtualmente. Assim, será por meio dessa análise que desenvolvemos uma reflexão sobre as possibilidades de o educativo da Bienal adotar estratégias efetivas utilizando meios digitais e online.

1. Cultural: conceitos e preceitos

1.1 – Cultura

Neste capítulo, apresentamos os principais conceitos-chave que dão suporte a este estudo, partindo da compreensão de cultura, estabelecendo a correlação entre cultura e meios de comunicação, e buscando entender como as práticas educativas foram contempladas no âmbito cibercultural no que se refere ao conteúdo online das instituições museais.

Falar sobre museus e instituições culturais é pensar em universos culturais diversos, por vezes muito distantes geograficamente, por vezes situados na mesma cidade ou na mesma região, com lastro patrimonial e representacional no passado, mas com projeções no presente e em presumíveis cenários futuros. São nesses lugares onde estão preservados os símbolos artísticos, científicos, históricos e outros registros culturais de diferentes épocas e lugares.

A educação está na essência de qualquer cultura, e a partir de ambas, o homem se constitui como homem e seus modos de vida. À educação, como um dos mais importantes processos de socialização, cabe a transmissão de elementos da cultura especialmente ministrados em fases em que os indivíduos estão apreendendo os seus papéis na comunidade e na sociedade. Sobre esse aspecto, veja-se o que Forquin, um estudioso da cultura escolar, pondera sobre a relação entre cultura e educação:

Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e aliás, inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelo homem desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pode aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. Neste sentido

pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação e sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela (FORQUIN, 1993, p. 13-14).

Os museus igualmente apresentam seleções do patrimônio cultural produzido pelo homem, ou seja, aquilo que foi considerado relevante para ser preservado para as futuras gerações. Esses recortes obedecem a interesses de determinados grupos sociais e, portanto, estão longe de corresponder a uma memória totalizadora da produção cultural de um contexto. Desse modo, inevitavelmente uma grande parte da herança humana cai no esquecimento. É comum essa perda atingir segmentos menos favorecidos econômica e socialmente. Assim, são fragmentos culturais que sobrevivem ao longo do tempo salvaguardados pelos museus, e são essas sobreviventes parcelas de uma cultura (no sentido mais abrangente do termo) que chegam ao público por intermédio dos museus.

Tratar de cultura tendo em conta qualquer objeto de pesquisa é sempre uma tarefa delicada, tal a variedade de concepções e de autores basilares, sobretudo no campo da antropologia. É preciso, portanto, dar uma informação sobre o foco a ser considerado nesta pesquisa: ela trata de questões da contemporaneidade tangenciadas pelo uso da tecnologia online, sobretudo no espaço educativo. Elegemos de início uma definição advinda de Geertz:

O conceito de cultura que eu defendo, [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas sim uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente explicações que eu procuro, analisando expressões sociais em sua enigmática superfície (GEERTZ, 1978).

Geertz nos fala de teias de significados que estão incorporados aos indivíduos. A internet, a grande teia e seus nós, nasceu décadas depois de o antropólogo ter percebido quão imbricada de valores e normas é a atividade humana. Rapidamente a nova teia eletrônica se tornou repleta de

símbolos, de ideias e valores não só contemporâneos, mas de todas as épocas, isso sem contar as repercussões no cotidiano de crianças, jovens, adultos, idosos e de diferentes estratos sociais, econômicos e de distintos letramentos tecnológicos.

Da leitura linear dos livros pulamos para a possibilidade de uma leitura fragmentada do hipertexto, o que nos possibilitou, a cada clique, alterar totalmente nossa rota de aquisição de conhecimento, indo de um texto para um vídeo e deste para outro assunto, clicando sem rumo ou até onde resolvermos parar a busca. Assim são as teias que se expressam nas telas de diversos aparelhos, e com eles se pode retornar à rede, criando sentidos que podem ser alterados conforme as escolhas realizadas dentre os múltiplos caminhos disponíveis a serem trilhados. São sentidos fluidos pela facilidade de alterações, acréscimos, intercalação de ideias e de outros sentidos para uma mesma questão, ou como as nuvens que se deslocam em permanente movimento sem uma direção pré-definida, mas conforme o vento, ou melhor, na atualidade, no caso das autoestradas da informação, conforme o *mouse*.

Para Canclini, teórico contemporâneo e estudioso do tema, a cultura abarca “o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social”. A rede ampliou a espacialidade das culturas, sendo possível agora o local e o nacional estarem dispostos no mesmo ambiente. Na rede, também convive o multiculturalismo dos povos e, na medida em que seus representantes interagem e trocam ideias, debatem, agregam conhecimentos e, também, consomem o que é fabricado do outro lado do mundo com apenas alguns poucos movimentos no teclado, o mundo virtual se torna mais intercultural. Das relações presenciais às mesclas ciberculturais, somos cada vez mais permeáveis à influência de outros povos. Por meio da rede, rompe-se o isolamento existente na época dos estudos de Geertz, quando os códigos sociais de cada povo eram bem definidos. Hoje vivemos em meio a assimilações e reafirmações de diferenças. Segundo Canclini,

De um mundo multicultural – justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação – passamos a outro,

intercultural e globalizado. Sob concepções multiculturais, admite-se a diversidade de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contrapartida, a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. Ambos os termos implicam dois modos de produção do social: multiculturalidade supõe aceitação do heterogêneo; interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos (CANCLINI, 2007).

Pelo ambiente virtual dos museus é possível passear por algumas culturas de forma no mínimo inusitada, como sair do Museum of Islamic Art, em Doha, e conhecer o Museu da Favela, no Rio de Janeiro. São traços de representações culturais que ajudam a diminuir o estranhamento entre os diferentes. Para uma melhor fruição, o ideal é que o usuário possua o domínio de outro idioma, mas essa questão já vem sendo facilitada pelos tradutores presentes em praticamente todos os *browsers*. Além disso, para haver trocas efetivas a partir da rede são necessárias as condições tecnológicas e uma condução do internauta que leve em conta o respeito mútuo e a vontade de conhecer e aprender.

Dessa forma é possível tecer cultura a partir dos *sítes* de museus que circulam na rede, bem como tecer processos educativos e transformadores, desde que haja espaço para criatividade e inovação. Por isso, a importância de se investir na construção e no cultivo de uma cultura participativa. Muitas vezes, é a partir das inovações que podemos conseguir, por hipótese, perpetuar as tradições, como na atualização das expressões culturais, um elemento facilitador para que elas permaneçam no imaginário social e cultural de um povo: a música sertaneja, que ganhou os grandes palcos; os desfiles de carnaval, valendo-se de tecnologias para mostrar sua exuberância na avenida; a fé em Nossa Senhora Aparecida, difundida pela televisão e pelas redes sociais.

Interessa-nos especialmente observar os espaços de inovação que ajudam a ampliar o acesso educacional às práticas educativas que podem ser transformadoras e não somente uma continuidade do que está posto

culturalmente. Depreende-se que uma nova cultura participativa propagada por meio das mídias digitais pode auxiliar a promover inovações.

As mídias analógicas, em linhas gerais, tinham uma base material [...]. Nas mídias digitais, esse suporte físico praticamente desaparece, e os dados são convertidos em sequência numéricas ou de dígitos – de onde *digital* – interpretados por um processador capaz de realizar cálculos de extrema complexidade em frações de segundo, o computador. Assim, em uma mídia digital, todos os dados, sejam eles sons, imagens, letras ou qualquer outro elemento são, na verdade, sequência de números. Essa característica permite o compartilhamento, armazenamento e conversão de dados (MARTINO, 2015).

As mídias digitais trazem consigo o acesso às autoestradas da informação (as redes, a internet) por onde circula um tipo específico de cultura, a chamada cibercultura. E é com um braço na cibercultura e outro na realidade da Fundação Bienal de São Paulo que acreditamos ser possível refletir sobre saberes e desenvolvimentos educativos, que, se propagados pela rede, podem contribuir para a construção de um educativo *online*, em que a possibilidade de aprendizagem esteja ao mesmo tempo presente e onipresente.

1.2 – Cibercultura

Homens e máquinas dispersos pelo mundo da informação tecido por impulsos elétricos geraram diferentes modalidades de aquisição de conhecimento e de construção do conhecimento. Diariamente, em um moto contínuo, processual, cria-se e recria-se "tudo", com o uso de aparatos tecnológicos que igualmente estão condicionados às rápidas reatualizações e, em síntese, mutações, constroem-se novos modos de comunicar e de aprender. A partir daí, transforma-se uma infinidade de coisas e cria-se outra infinidade, gerando, em consequência, uma modalidade de cultura, a cultura digital em rede e em permanente cultivo. Seria, por definição, o que Pierre Lévy concebe como cibercultura.

De acordo com Lévy (1999), “cibercultura, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de

pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Com outras palavras, Martino assim a define: “é a cultura – entendida em um sentido bastante amplo como a produção humana, seja material, simbólica, intelectual – que acontece no ciberespaço”. Segundo este autor,

O ciberespaço é a interconexão digital entre computadores ligados em rede. É um espaço que existe entre os computadores, quando há uma conexão entre eles que permite aos usuários trocarem dados. É criado a partir de vínculos, e não se confunde com a estrutura física – os cabos, as máquinas, os dispositivos sem fio – que permite essa conexão. Uma característica do ciberespaço é sua arquitetura aberta, isso é, a capacidade de crescer indefinidamente. É fluido, em constante movimento – dados são acrescentados e desaparecem, conexões são criadas e desfeitas em fluxos constantes (MARTINO, 2015).

Contudo, a cibercultura transpassa as fronteiras da rede e, como se aderisse às rotinas humanas, transfere-se para as ações diárias, em um vai e vem entre o virtual e o real. André Lemos (2013) não exagerou ao afirmar que “as novas tecnologias caminham para uma forma de onipresença, misturando-se de maneira inédita ao nosso ambiente cultural, facilitado pelas pequenas dimensões e pela estética do belo”. Na convergência dos meios, a cultura é perpassada e tem nos atores sociais que interagem com as mídias a maior reserva cultural, pois é na apropriação cultural de um ambiente, de uma pessoa para outra, que a cultura é transmitida e se propaga (JENKINS, 2009).

Os museus tradicionalmente desenvolvem suas práticas educativas em seus prédios a partir de exposições que estão em evidência. Na atualidade, é comum visitantes e professores (sozinhos ou com alunos) consultarem o *site* de um museu uma ou mais vezes para contatos preliminares em busca de informações e subsídios. Desse ponto para o estabelecimento de um hábito vai depender do quanto os museus se empenhem, como parte de sua estratégia de conquista e atenção para com o público, em promover o uso do ciberespaço como meio de acesso ao seu patrimônio cultural. Um segundo estágio seria o estímulo à participação dos

visitantes em atividades interativas, de maneira a se integrarem àquele ambiente museal e virtual em plataformas digitais. É essa convivência que proporcionará a construção de um tipo específico de cultura, a cultura participativa, que também é parte da cibercultura. Pela participação, talvez, seja possível transformar instituições culturais frequentadas por alguns segmentos sociais em espaços populares propícios ao cultivo de valores culturais, cívicos e democráticos.

1.3 – Cultura participativa

A participação é o diferencial de novos processos comunicacionais por meio da *web*. Possibilita que os diversos atores sociais tenham escuta e abertura para se realizarem em seu desenvolvimento humano, expressando-se como pessoas que rotineiramente também precisam dar vazão aos seus sentimentos, emoções e afetividades.

O universo informacional ganhou rapidez e capilaridade com as mídias digitais, podendo reunir colaborações e outras formas de construção do conhecimento e de interferência em diversos setores da vida cotidiana, sejam eles relacionados à esfera pública ou à vida privada. A participação do público desde o advento do rádio é uma questão controvertida e almejada, especialmente pela possibilidade de democratização das mídias para diversos fins. Logo, o estímulo ao debate, bem como a pressão de grupos em relação aos conteúdos midiáticos, sempre fez parte das tensões vivenciadas pelos veículos. Agora, no entanto, é como se a participação fosse algo natural e inerente ao próprio desenho de um “meio”. Uma “mídia atual” que não esteja receptiva a interlocuções destoará do conjunto, da sua própria função pública e da sua própria natureza organizacional. Ser sensível a apelos e manifestações do público se tornou algo intrínseco ao próprio papel social das organizações e instituições e, evidentemente, entre elas, as atividades museais.

A partir das ideias de Jenkins (2009) sobre a participação dos fãs na recriação de produtos culturais, o debate sobre participação foi retomado com novas referências sociais, tecnológicas e culturais. Para o autor, cultura

participativa equivale “a cultura em que fãs e outros consumidores são convidados a participar ativamente da criação e da circulação de novos conteúdos”.

No livro *Cultura da Conexão*, Jenkins, Ford e Green (2014) apontam “casos” em que o público conquistou pequenas brechas de influência sobre enredos de telenovelas e filmes. O fato é que esse tipo de comportamento é uma realidade, ocorrendo também uma eclosão de percepções das possibilidades participativas que transpassam as comunidades de marcas, as ambições da indústria cultural, os desejos de consumidores, e se desdobram para questões que estão além das criações da cultura popular e das comunidades de fãs. Dessa forma, temas políticos, assuntos de gênero, pautas ambientais e outros tópicos que estão nos holofotes de ativistas e de diferentes forças sociais em busca de apoio para suas causas aos poucos impulsionam uma cultura mais democrática com base na participação dos cidadãos nas sociedades conectadas.

Na obra citada, os autores caracterizam esse novo contexto comunicacional:

Ao longo deste capítulo, vamos lutar entre forças conflitantes e talvez contraditórias, entre uma concepção de participação (que inclui uma promessa de tornar as empresas mais compreensivas em relação às necessidades e dos desejos de seus “consumidores”) e uma concepção política de participação (que foca no desejo de todos nós exercermos um poder maior sobre as decisões que afetam a qualidade de nossa vida cotidiana como cidadãos) (JENKINS; FORD; GREEN, 2014).

Os campos de abrangência dessa cultura são vastos e a expansão dos *smartphones* vem realçar a tendência para uma cultura participativa capaz de perpassar as várias instâncias da vida pública e privada, uma vez que uma cultura participativa abrange “potencialidades de qualquer indivíduo se tornar um produtor de cultura, seja recriando conteúdos já existentes, seja produzindo conteúdos inéditos” (MARTINO, 2015).

Na tentativa de elucidar esse fenômeno que move as mídias digitais em todo o mundo, Ruiz, Garcia e Rosell (2014) trazem o conceito de “prosumidor”, ou seja, no atual contexto midiático, aquele que “possui uma

série de competências que lhe permitirão levar um conjunto de ações, tanto como consumidor de mídia e recursos audiovisuais, como produtor e criador de mensagens e conteúdo crítico, responsável e criativo”. Dito de outra forma, é aquele indivíduo que consome e igualmente produz informação dentro de uma cultura participativa, distinguida pelas possibilidades interativas das mídias digitais.

Segundo as autoras referenciadas, o nome teria sido cunhado por McLuhan nos anos 1970. Interessante é o fato de o artigo trazer a noção de corresponsabilidade em um meio repleto das chamadas *fakenews* ou notícias falsas, contexto em que não se sabe quem escreveu nem de onde partiram as mentiras que recheiam as redes sociais, tornando essas mídias questionáveis como celeiros de informações. Daí, a importância, ressaltada no artigo, de uma alfabetização midiática para os jovens se constituírem como prosumidores conscientes.

Há indicadores (quais especifique) de que os museus brasileiros estão se abrindo, embora lentamente, para esse novo momento comunicacional. Contudo, neste trabalho o principal foco não é na complexidade levantada no debate promovido por Jenkins, mas no estudo da presença ou da ausência de práticas educativas *online* que proporcionam a participação dos usuários no local escolhido como foco desta pesquisa, a Bienal.

Nina Simon (2010), em seu livro *The Participatory Museum*, reconhece a participação como uma forma de os museus se reconectarem com o público. “Eu defino uma instituição cultural participativa como um lugar onde os visitantes podem criar, compartilhar e se conectar em torno do conteúdo”. Sua argumentação considera as dimensões do museu físico (o prédio) e do espaço virtual do museu (o *site*), ressaltando que não há fórmula para tornar um museu mais participativo, mas considera importante projetar plataformas participativas e encorajar todas as maneiras de os visitantes participarem. A autora parte do princípio de que não há um tipo de participação melhor ou pior, porém, para que as experiências agreguem valor, é preciso um bom planejamento.

A ideia de maior ou menor participação do público ainda é uma questão nova no setor de museus. É presumível que a tomada de consciência quanto à importância de um *site* participativo fazer parte de uma "cultura" geral do momento comunicacional tenha contagiado os museus. A incorporação de recursos nesse rumo e a intensidade com que devem ser implantados é certamente uma questão estratégica a merecer discussões em cada instituição museal. Como adverte Simon, é importante planejar as ações participativas antes de executá-las.

Pressupomos que a participação dos visitantes pode inicialmente renovar as áreas de comunicação e educação dos museus, que estão na linha de frente das relações com os visitantes/usuários e são áreas naturalmente mais afeitas ao debate de ideias, interpretações e reinterpretações, experimentações e inovações. “Nem todos os membros devem contribuir, mas todos devem acreditar que eles são livres para contribuir quando estiverem prontos e que o que eles contribuem será devidamente valorizado” (JENKINS; CLINTON 2010).

Uma vez que nos concentramos neste artigo sobre o conceito de culturas participativas e não sobre tecnologias interativas¹, acreditamos que a participação do público promoveria uma atualização do museu com a cultura em que está imerso, estimularia a sua promoção a partir de pressupostos democráticos e criaria significados justificando a existência dessa instituição nos dias atuais, no que a própria educação *online* pode ser um dos fatores de renovação.

Com isso, é importante levar em consideração a subjetividade dos indivíduos no complexo contexto de criação de sentidos. Para González Rey,

Entretanto, mesmo quando o significado é uma produção cultural, ele não está na cultura, está na mente, quando compreendida como configuração subjetiva onde o significado é inseparável dos sentidos subjetivos gerados pela pessoa que opera com esses significados em suas construções intelectuais (GONZÁLEZ REY, 2014).

¹ Interatividade é uma propriedade da tecnologia, enquanto a participação é uma propriedade da cultura” (JENKINS; CLINTON, 2010).

Dessa forma, a Cultura Participativa se estabelece a partir das ideias presentes em cada indivíduo que colabora para construir produções mais abrangentes enquanto cada um se constrói subjetivamente, daí a possibilidade de seu aproveitamento educativo.

2. CONVERGÊNCIAS

2.1 – Convergência midiática

A conquista do processo tecnológico, ou seja, a convergência tecnológica dos meios não é algo novo para os engenheiros eletrônicos que há muito tempo são desafiados a reunir em um mesmo aparelho várias mídias. Os que nasceram antes da internet hão de se recordar dos "móveis" que traziam embutidos os aparelhos de rádio e tevê. Com o advento do transistor, o rádio se tornou um aparelho móvel, no sentido de mobilidade física, e posteriormente passou a fazer parte dos automóveis, o que também ocorreu à tevê, graças aos componentes eletrônicos miniaturizados. No início da década de 1970, surgiram as "tevês coloridas", mas ainda com válvulas. Logo em seguida, vieram os aparelhos "três em um", que conjugavam o rádio, o toca-discos e os gravadores de fita cassete. Hoje esses aparelhos são obsoletos e de uso restrito a colecionadores e saudosistas, como acontece em relação aos discos de vinil e seus suportes.

Ao longo das últimas décadas, muitos agrupamentos de meios foram realizados, nem todos com sucesso, como a experiência do telefone fixo com vídeo, talvez porque existam componentes culturais fortes envolvidos nas escolhas das tecnologias pelos consumidores. Seria melhor falar, mas não ser visto com os cabelos bagunçados, ou não ser visto em locais considerados impróprios. Os estudiosos da convergência midiática não deixam dúvidas sobre a importância da cultura, ao afirmar: "Importa quais ferramentas estão disponíveis para uma cultura, mas importa mais o que essa cultura escolhe fazer com essas ferramentas" (JENKINS; CLINTON).

O fato é que se chegou a este milênio com tal desafio concretizado a partir de uma nova mídia com capacidade de englobar outras mídias e com potencial de manter as características essenciais de cada um dos meios

agrupados: a internet. No entanto, não é a convergência tecnológica que instiga reflexões, pelo contrário, a convergência tecnológica é resultado da conjunção de esforços e do surpreendente salto tecnológico que ocorre com o surgimento da *web*. O que mudou efetivamente foi a cultura midiática. É essa nova forma de cultura que os estudiosos dos meios estão desvelando em seus processos de reunião de significados nas teias que se formam no instante do clique. Portanto, os “velhos meios de comunicação não estão sendo substituídos. Mais propriamente, suas funções e status estão sendo transformados pela introdução de uma nova tecnologia” (JENKINS, 2009, p. 42).

Assim, o poderoso túnel dos meios incita menos pela sua capacidade tecnológica agregadora e mais pelas incertezas que podem ser ocasionadas pelo caldo cultural circundante e em transformações constantes. Santaella é uma autora que tem um olhar sobre a convergência dos meios com foco na circulação dos símbolos e da linguagem, ambos componentes culturais.

Fundiram-se assim em um único aparelho complexo, o computador, todas as formas anteriores de comunicação humana: o código verbal (imprensa, revistas, livros), o audiovisual (televisão, vídeo, cinema), as telecomunicações (telefone, satélites, cabo) e a informática (hard e software). É esse processo que passou a ser chamado de convergência das mídias. Embora tal convergência seja uma evidência incontestável, tenha sistematicamente repetido que o excesso ou exclusividade de atenção nas mídias em si traz como consequência a negligência em relação àquilo que mais importa considerar, quer dizer, as linguagens, os processos sógnicos que, muito justamente, corporificam-se, habitam, transitam, são difundidos pelas mídias. Não obstante a relevância das mídias para o estudo dos processos comunicativos e dos seus intercursos sociais, cumprem considerar que as mídias estariam esvaziadas de sentido se não fossem as mensagens que nelas se configuram (SANTAELLA, 2013).

Para Jenkins, convergência é “uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando”. Entende, portanto, haver convergência nos modos de interagir, de buscar

informações e de se relacionar por meio do ciberespaço em constante atualização.

Meu argumento aqui será contra a ideia de que a convergência deve ser compreendida principalmente como um processo tecnológico que une múltiplas funções dentro dos mesmos aparelhos. Em vez disso, a convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos (JENKINS, 2009, p. 30).

Um visitante de museu pode ser um consumidor de conteúdo quando se apropria das informações de uma exposição e, ao mesmo tempo, ser produtor de conteúdos quando passa a exprimir seus pontos de vista sobre o que é apresentado nas salas de exposição, e ainda comentar e partilhar comentários de apreciadores de arte, direcionando para outras plataformas midiáticas os conteúdos produzidos. Portanto, voltando à questão cultural, pode-se afirmar que no contexto da cibercultura participativa abrem-se novos meios de agregar conhecimentos e, também, de criá-los e recriá-los, seja individualmente, seja em grupo.

Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana. Por haver mais informações sobre determinado assunto que alguém possa guardar na cabeça, há um incentivo extra para que conversemos entre nós sobre a mídia que consumimos (JENKINS, 2009, p. 30).

Dessa forma, aquele consumidor de mídia que recebia passivamente os conteúdos deu lugar a consumidores mais inquietos que se utilizam de diversos meios para comentar, complementar informações, criticar ou simplesmente trocar ideias com outros inquietos consumidores. Os visitantes de museus não são diferentes, são de igual modo indivíduos impregnados dessa cultura que transita de uma plataforma para outra, abastecida pelas postagens dos próprios usuários. Assim, os conteúdos museais, por sua especificidade, frequentemente se tornam alvos de comentários e divulgação nas redes sociais. Grupos de discussão surgem a partir de peças dos acervos e podem facilmente se tornar grupos de

estudos. São essas maneiras de relacionamento *online* que caracterizam o momento cultural e fazem com que se aposte em novas formas de ampliar a função educacional dos museus, fundamentada em práticas educativas que considerem a troca de conhecimento entre os indivíduos conectados pelo desejo de saber, contribuir, atualizar-se ou só passar o tempo. Por esse motivo, deve-se considerar a importância de conceitos como inteligência coletiva e comunicação ubíqua.

2.2 – Inteligência coletiva

Talvez possamos afirmar que Inteligência Coletiva é uma espécie de inteligência artificial que se potencializa a partir dos saberes presentes nos cérebros humanos quando é provocada por algum questionamento. No livro *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*, Pierre Lévy (1998) vai explicar a construção do conhecimento no ciberespaço a partir da contribuição de múltiplas personalidades. Resumidamente, para o filósofo francês, é “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. Em seguida, acrescenta que “a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas”. Conceitualmente há implícita uma espécie de ética do saber em favor do desenvolvimento humano, a qual visa à ampliação e à democratização do conhecimento. Esse otimismo tem por base os saberes que cada um carrega consigo:

Ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo o saber está na humanidade. Não existe nenhum reservatório de conhecimento transcendente, e o saber não é nada além do que o que as pessoas sabem. A luz do espírito brilha mesmo onde se tenta fazer crer que não existe inteligência: “fracasso escolar”, “execução simples”, “subdesenvolvimento” etc. (LÉVY, 1998, p. 29).

Presumimos que pela lógica do teórico francês, a partir dos espaços de interlocução nos *sites* dos museus, é possível ativar inteligências espalhadas pelo planeta para ampliar conhecimentos preservados de outras

épocas, mas por vezes não relacionados, e que poderiam, quem sabe, trazer soluções para problemas contemporâneos. A recuperação do passado é algo que se tornou corriqueiro a partir dos artefatos museais, dotados de informações que são extraídas com o uso de tecnologias avançadas, e a tendência é esse tipo de investigação crescer e a capilaridade da rede poder ajudar na reunião de dados, mas sobretudo na junção de outros saberes humanos que, conectados em torno de um mesmo propósito, podem resultar em uma produção intersubjetiva.

A arte, a ciência e a memória presentes nos museus carregam consigo significados considerados relevantes para os brasileiros, por isso foram selecionados para serem salvaguardados. Quantos outros tantos patrimônios materiais e imateriais poderiam ser agregados se houvesse abertura para contribuições e debates sobre aquilo que é indispensável de ser musealizado? Ou ainda, como pondera o autor citado, “podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades” (JENKINS, 2009, p. 30).

A aprendizagem colaborativa tem sido explorada de diferentes formas, inclusive com finalidades comerciais, políticas ou mesmo na busca de soluções para problemas que afligem pesquisadores, daí as pesquisas internacionais em rede serem cada vez mais usuais. Jenkins apresenta um sentido para inteligência coletiva associado à reunião de forças: “uma fonte alternativa de poder midiático. Estamos aprendendo a usar esse poder em nossas interações diárias dentro da cultura da convergência”. Entretanto, múltiplas questões que abalam povos dos vários continentes por vezes escapam dessa cultura da convergência, a despeito de alguns autores que tratam desse conceito insistirem em considerar a participação e a inteligência coletiva como elementos constitutivos dos ambientes comunicacionais predominantes nas redes sociais. Quem dialoga nesse rumo com Jenkins é o pesquisador brasileiro Alex Primo:

Se convergência, como bem lembra Jenkins, não é uma simples integração de diferentes tecnologias, tampouco é a infusão de culturas e interesses antes oponentes. As utopias e os conceitos de produção colaborativa, inteligência coletiva e sabedoria das multidões não podem

descambar numa interpretação capciosa de apagamento de diferenças (PRIMO, 2013, p. 23)

2.3 – Narrativas transmídias

Do filme para a TV, para o jogo, para as revistas, para os brinquedos, para os comentários nas redes sociais, assim são as narrativas transmídias que fazem a rotina dos usuários. É nesse sentido que surge a análise complementar de Santaella, comentando o conceito desenvolvido por Jenkins (2009) sobre narrativas transmídias:

[...] refere-se a um processo pelo qual um produto midiático como um filme transita para um game, ou pelo qual uma telenovela, produzida para ser veiculada na TV, transita ainda pelas diversas telas dos dispositivos móveis, além de sites como o Youtube e redes sociais, o Facebook e o Twitter, entre outras. Atualmente, o público deseja vivenciar as histórias e até mesmo colaborar com elas em tempo real, por meio de múltiplas telas. [...] Para Jenkins, o envio de textos fotos e vídeos por meio das mídias sociais como o Twitter preenche uma premissa da prática transmídia: a produção colaborativa do público (SANTAELLA, 2013).

É possível criar narrativas transmídias a partir dos artefatos museais? Certamente que sim, e isso já vem sendo realizado. As imagens de Vincent van Gogh pularam das telas para os livros e, em seguida, para os vídeos. Nos vídeos, ganharam movimento e percorreram as plataformas de redes sociais, onde reuniram comentários, tornando-se mais populares; nos *blogs*, foram agrupadas a textos que discutem as obras e seu contexto; por fim, as imagens de Van Gogh se apresentaram de forma majestosa no cinema, para o deleite dos amantes da arte. É verdade que nada disso nasceu da iniciativa de comunidades de admiradores e que as possíveis colaborações não vieram dessas comunidades, como os exemplos levantados por Jenkins, mas não deixam de ser uma forma de recriação de conteúdos em diferentes plataformas.

É preciso observar que há muito tempo a indústria cultural desenvolvia a estratégia de um meio remeter a outro meio. Assim ocorreu com os desenhos em quadrinhos que foram transpostos para as telas de

cinema e de lá ganharam forma de brinquedos. As imagens dos personagens foram estampadas em roupas e outros suportes que percorreram todo o planeta, e com a TV se tornaram populares em países muito diferentes culturalmente. A grande novidade se encontra nos espaços de oportunidades participativas de recriação e criação das histórias e de intervenções instantâneas e multimidiáticas.

Da mesma maneira, artistas dos quatro cantos do mundo participam dessa cultura participativa ao cocriarem narrativas que escapam à programação sistêmica da indústria cultural, mas igualmente podem "cair" no gosto e nas "curtidas" que "bombam" nas mídias digitais. Paralelamente à produção da indústria midiática, haveria um tipo de contracultura digital em pleno século XXI? E os museus, o que eles têm a ver com tudo isso?

Os museus são emissores de mensagens e de discursos expositivos, mas há poucos indícios notáveis de que tenham despertado para o potencial lúdico, educativo e artístico que carregam. Um registro curioso vem das anotações de fragmentos de memórias de personalidades que tiveram sua residência transformada em museu, as chamadas Casas Museus (ou Museus Casas). Elas são espaços guardiões de materiais que ilustram histórias de outros tempos, responsáveis por salvaguardar objetos, mobiliários e artefatos que ajudam a recontar a vida de seus moradores. Consequentemente, outras histórias podem ser criadas e recriadas pelos usuários/visitantes dos espaços museais presenciais e virtuais, bastando para isso um impulso criador que aproveite as TICs (Tecnologias da informação e comunicação) para interagir com o público, por exemplo.

Um exemplo de casa museu é a Casa das Rosas. A Mansão das Rosas foi projetada pelo escritório do arquiteto Ramos de Azevedo em 1930 no final da era da avenida Paulista dos barões do café. Tombada pelo Condephaat em 1985, a Casa das Rosas foi reaberta em 1995 com a proposta de ser um espaço cultural diferenciado, informatizado e dedicado a exposições. Hoje, as atividades são voltadas à leitura e pesquisa. Em 2004, a mansão passou a se chamar Casa das Rosas - Espaço Haroldo de Campos de Poesia e Literatura. O acervo de 35 mil volumes da biblioteca do poeta, tradutor e ensaísta agora é palco de muitas exposições literárias.

Figura 1: Casa das Rosas



Fonte: Gilberto Marques/A2 Fotografia

2.4 – Comunicação ubíqua

Na medida em que os conteúdos museais digitalizados estão disponíveis no ciberespaço, podem ser buscados com o auxílio de diversos tipos de aparelhos móveis, independentemente de os tópicos estarem em formato textual, audiovisual ou sonoro. Da mesma forma, podem ser acessados de qualquer lugar, bastando esses dispositivos móveis estarem conectados à internet. É viável afirmar que essas minifrações da epopeia humana passaram a estar desterritorializadas por meio de uma comunicação ubíqua, conforme definição de Santaella:

A computação ubíqua implica a computação móvel e a pervasiva, começemos pela computação móvel. Esta se define pela possibilidade de movimentação física humana levando junto consigo serviços computacionais. Assim, o computador torna-se um dispositivo onipresente que expande a capacidade do usuário de utilização dos serviços que o computador oferece, independente de sua localização. [...] A computação pervasiva, por sua vez, significa que o computador está embarcado no ambiente de

forma invisível para o usuário. Desse modo, “o computador tem a capacidade de obter informações do ambiente no qual ele está embarcado e utilizá-la para dinamicamente construir modelos computacionais” [...]

Ela surge “da necessidade de se integrar mobilidade com a funcionalidade da computação pervasiva”, ou seja, qualquer dispositivo computacional, que levamos conosco, “pode construir, dinamicamente, modelos computacionais dos ambientes nos quais nos movemos e configurar seus serviços dependendo da necessidade” (SANTAELLA, 2013).

Em outras palavras, por meio dessa tecnologia podemos facilmente saber qual o ponto de ônibus mais próximo de nossa localização e quanto tempo levamos para nos deslocarmos ao museu mais próximo. A ubiquidade pode ser considerada como algo próprio de uma cibercultura em constante atualização. Por isso, seu aproveitamento para fins educacionais é oportunizado com a característica de uma onipresença que pode facilitar a apreensão de conhecimentos a qualquer momento e em qualquer lugar a partir de dispositivos móveis.

3.PROCESSOS DE COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM

3.1 – Interatividade e Interação

Muito antes do advento da mediação pela internet, os museus, especialmente os de ciência, já eram considerados interativos. Eles dispunham de artefatos para serem movimentados, alterados, manuseados e experimentados com o propósito de facilitar uma melhor recepção das informações e o aprendizado de conteúdo. Comparativamente, tornou-se corriqueiro avaliar se um *site* é mais “interativo” do que outro. Estariam subentendidos, portanto, alguns pré-requisitos para tal, uma espécie de senso comum estabelecido intuitivamente no "mundo cibernético" para se deduzir que tal “mídia”, ou seu uso, é mais ou menos interativa. Ocorre que tanto interação quanto interatividade são noções clássicas das disciplinas das ciências humanas e sociais, utilizadas também em outros campos do conhecimento. Daí, a importância de saber a quais áreas de estudo estamos nos referindo quando falamos de interatividade e interação.

Na *web* e a partir dos *sítes* de museus, tem-se uma noção de interatividade relacionada a esta “multimídia”, que é a internet. Desde a sua origem, a internet é, por natureza, interativa, foi criada com tal propósito. Com o seu desenvolvimento e com o seu redimensionamento proporcionado pela banda larga e pelas redes sociais, as facilidades para a mediação das interações sociais foram ampliadas de forma surpreendente. Trata-se, portanto, de uma interatividade mediada por um computador, um *smartphone*, um *tablet* ou outro aparato comunicacional que disponha de acesso à *web*.

A interatividade sempre foi uma promessa das organizações que exploravam os meios de comunicação, mesmo que se limitasse ao acesso a uma gravação de mensagem telefônica. No passado, os meios de comunicação de massa atuavam sobretudo de forma unidirecional, como emissores de mensagens (revistas, jornais, rádios e televisão). Até o advento da internet, a “comunicação massiva” era caracterizada como uma comunicação “few to many” (de poucos para muitos). Depois da internet, da

banda larga e das redes sociais, a comunicação como forma de interação social (e de interações múltiplas) passou a seguir o modelo que os analistas denominaram de “many to many” (muitos para muitos). Portanto, uma mudança significativa na estruturação da outrora “comunicação de massa” ocorreu com o advento da internet e das redes sociais: o modelo “pouco para muitos” não é mais o privilégio de uma agência de notícias, de uma emissora de rádio ou de tevê. Qualquer indivíduo pode desempenhar o papel de ator social capaz de emitir uma mensagem que seja recebida por muitos, podendo até “viralizá-la” na rede.

A internet proporcionou um salto qualitativo imenso para os processos interativos com novos recursos próprios dessa hipermídia, novos usos e comportamentos que precisam ser bem compreendidos para ser mais bem aproveitados. As reflexões sobre interatividade que apresentamos a seguir consideram o contexto da “cibercultura”, que envolve atualmente alguns bilhões de usuários (individuais, corporativos, governamentais, não-governamentais).

Assim, é na linguagem e a partir da linguagem que Santaella (2004) busca entender a interação sempre preenchida pelas “trocas simbólicas”. Vejamos o que, de partida, ela comenta: “uma definição mais básica de interatividade nos diz que se trata aí de um processo pelo qual duas ou mais coisas produzem um efeito uma sobre a outra ao trabalharem juntas”. Em seguida, a autora já aborda o assunto a partir de outra angulação, a do dialogismo:

Uma definição menos genérica e mais simplificada diz que interação é a atividade de conversar com outras pessoas e entendê-las. Nesta última definição, está implícita a inserção da interatividade em um processo comunicativo, que, na conversação, no diálogo, encontra sua forma privilegiada de manifestação (SANTAELLA, 2004).

Santaella busca, portanto, uma abrangência mais ampla do termo e o acompanha historicamente até situá-lo num contexto computacional:

Em uma linha de argumentação similar, estou propondo que, assim como as operações realizadas no ciberespaço

externalizam as operações da mente, as interatividades nas redes externalizam a essência mais profunda do dialogismo, essa que foi defendida na conceituação de Bakhtin e Peirce, quando estes colocam um primeiro plano a natureza coletiva dos sentidos da linguagem e o caráter eminentemente social do signo (SANTAELLA, 2004).

Dois outros autores, Nassar e Padovani, propõem classificar os níveis de interação a partir de um olhar sobre os conteúdos presentes nas interfaces (*sítes*). Para tanto, partem de uma definição de interatividade em sistemas de informação digitais: “grau em que os usuários de um sistema de informação digital podem influenciar/alterar a forma ou o conteúdo deste ambiente e compartilhar esse conteúdo com outros usuários por intermédio da interface do sistema” (NASSAR; PADOVANI; 2011). Eles sugerem três níveis de interatividade:

Baixa interatividade: em uma baixa interatividade, os usuários apenas manipulam os elementos da interface, sem participarem da construção em si do conteúdo [...] Não há nenhuma possibilidade de compartilhamento das ações com outros usuários da rede. Os websites com baixa interatividade podem apresentar várias páginas internas e até mesmo oferecer grande quantidade de cliques em botões ou opções de escolha de imagens, mas não permitem que o usuário emita seu próprio conteúdo, como textos, vídeos ou fotos.

Média interatividade: em uma média interatividade, além da simples navegação – em que os usuários apenas respondem às opções predeterminadas da interface –, também há a construção de conteúdo, embora nenhuma ação do usuário possa ser visualizada por outros usuários na rede. A construção de conteúdo nos websites com média interatividade pode ser estabelecida quando o usuário consegue criar um plano de fundo a partir de uma imagem própria ou quando há algum tipo de ferramenta que permita o usuário desenhar ou escrever textos, por exemplo, mas sem compartilhar nada com os outros usuários.

Alta interatividade: de modo geral, o que difere a alta interatividade da baixa e da média é a visibilidade total das ações do usuário na interface. Tem-se a alta interatividade quando o usuário consegue construir algum tipo de conteúdo (como textos, fotos ou vídeos) e compartilhá-lo (visibilidade total) com outros usuários na própria interface. A alta interatividade acontece mesmo quando as ações do

usuário possuem a qualidade de manipulação (quando o usuário apenas responde às opções predeterminadas na interface), desde que sejam compartilhadas com outros usuários (NASSAR; PADOVANI, grifos dos autores).

Outro olhar sobre a mesma questão vem de Alex Primo, que prefere usar o termo interação, pois considera que o termo interatividade passou a ser usado de forma tão indiscriminada, sem diferenciação de contextos, que acabou perdendo o sentido. Desse modo, Primo ressalta tratar-se de uma interação mediada por computador e com base numa perspectiva sistêmico-relacional, ou seja, o foco de estudo é no relacionamento do "interagente" (termo usado por ele no lugar de usuário), aquele que interage por meio de interfaces com a máquina ou com outros sujeitos. Primo propõe dois grandes grupos de interação mediada por computador:

Na *interação mútua*, os interagentes reúnem-se em torno de contínuas problematizações. As soluções inventadas são apenas momentâneas, podendo participar de futuras problematizações. A própria relação entre os interagentes é um problema que motiva uma constante negociação. Cada ação expressa tem um impacto recursivo sobre a relação e sobre o comportamento dos interagentes. Isto é, o relacionamento entre os participantes vai definindo-se ao mesmo tempo que acontecem os eventos interativos (nunca isentos dos impactos contextuais e relações de poder). Devido a essa dinâmica, e em virtude dos sucessivos desequilíbrios que impulsionam a transformação do sistema, a interação mútua é um constante vir a ser, que se atualiza através das ações de um interagente em relação à(s) do(s) outro(s), ou seja, não é mera somatória de ações individuais (PRIMO, 2007, grifos do autor).

As interações reativas são definidas pelo autor como:

As *interações reativas*, por sua vez, são marcadas por predeterminações que condicionam as trocas. Diferentemente das interações mútuas (cuja característica sistêmica de equifinalidade se apresenta), as reativas precisam estabelecer-se segundo determinam as condições iniciais (relações potenciais de estímulo- resposta impostas por pelo menos um dos envolvidos na interação) – se forem ultrapassadas, o sistema interativo pode ser bruscamente interrompido. Por percorrerem trilhas previsíveis, uma mesma troca reativa pode ser repetida à exaustão (mesmo que os contextos tenham variado) (PRIMO, 2007,).

Em outro texto, o professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) retoma sua reflexão sobre os sistemas reativos: “Por dependerem da programação em sua gênese, a comunicação tem poucas chances de trilhar por processos como ressignificação e contextualização” (PRIMO, 2000). Quando se pensa em práticas educativas *online*, há uma preocupação com a capacidade do aprendiz de ressignificar conteúdos a partir de pressupostos culturais, cognitivos e emocionais que carregamos conosco. No entanto, neste trabalho se leva em conta as contribuições que as interações reativas podem ter no sentido de estimular o acesso ao conhecimento armazenado na mente: as memórias, a associação de informações, a atenção e outras capacidades cognitivas que precisam ser exercitadas em qualquer processo de aprendizagem. Dessa maneira, tem-se por dedução que as interações mútuas são importantíssimas para que sejam estruturadas as práticas educativas sem prejuízo do poder que outras interações associadas às linguagens visuais, textuais, sonoras e expositivas possuam nos processos de aprendizagem.

Poderíamos nos aprofundar na questão da interatividade. Contudo, a intenção é levantar algumas interpretações do termo que nos ajudem a pensar as práticas educativas na rede e sua relação com os visitantes/usuários/interagentes. Desse modo, neste trabalho seguiremos os entendimentos de Primo sobre interação “mútua” e “reativa”. É importante destacar que o autor tem a preocupação em deixar clara a importância de haver trocas dialógicas quando se trata de processos educativos:

Reduzir a interação a aspectos meramente tecnológicos, em qualquer situação interativa, é desprezar a complexidade do processo de interação mediada. É fechar os olhos para o que há além do computador. Seria como tentar jogar futebol olhando apenas para a bola (PRIMO, 2003).

3.2 – Educação museal

Abordar a Educação Museal é abranger múltiplos sentidos com poucos consensos e considerar a dificuldade de encontrar um conceito que conjugue as variadas leituras sobre essa forma de educação que expressa

as atividades educativas de vários tipos de museus. Portanto, na tentativa de explicar minimamente como se processa a Educação Museal, descrevemos a seguir algumas de suas características, além de esboçarmos um paralelismo ao que tradicionalmente é tido como usual nas escolas e nas universidades (ensino formal).

Podemos dizer que a “educação museal” tem como inspiração os conteúdos dos acervos e as temáticas das exposições, além do patrimônio imaterial associado ao tema das mostras e aos artefatos museais. É comum serem incluídas nos conteúdos educativos informações sobre os espaços arquitetônicos do museu, sobre os jardins e as áreas verdes desses espaços de cultura e lazer. Em alguns casos, é preciso considerar os patrimônios que estão a céu aberto e aqueles que são itinerantes e até mesmo patrimônios submersos em rios e mares.

Diferentemente da educação escolar, os horários são mais flexíveis e o calendário pode ser alterado, não há avaliações sistemáticas nem turmas regulares, seu ritmo é diferenciado. Muitas vezes, as práticas educativas são idealizadas para serem desenvolvidas em uma única visita, em um período do dia e em poucas horas. Os ambientes onde ocorrem as visitas mediadas, em geral, são permeados pelas presenças do lúdico e/ou dos interativos. Um mesmo espaço pode abarcar diferentes públicos (idades diversas, diferentes níveis de escolaridade, indivíduos com propósitos diferentes para visita), dentre outras especificidades.

Tudo isso, porém, é muito pouco para caracterizar a riqueza de temas e as inúmeras práticas educativas que podem integrar a Educação Museal. Por vezes, os temas são definidos pela demanda das pautas sociais mais atuais e são apresentados por meio de palestras, seminários e outros eventos de cunho educacional. Neste trabalho, partimos do que está posto nas ações educativas presenciais para, aos poucos, irmos compreendendo as possibilidades de práticas educativas *online*.

A educação, em um contexto mais especificamente museológico, está ligada à mobilização de saberes relacionados com o museu, visando ao desenvolvimento e ao florescimento dos indivíduos, principalmente por meio da

integração desses saberes, bem como pelo desenvolvimento de novas sensibilidades e pela realização de novas experiências. “A *pedagogia museal* é um quadro teórico e metodológico que está a serviço da elaboração, da implementação e da avaliação de atividades educativas em um meio museal, atividades estas que têm como objetivo principal a aprendizagem dos saberes (conhecimentos, habilidades e atitudes) pelo visitante” (Allard e Boucher, 1998). A *aprendizagem* é definida como “um ato de percepção, de interação e de integração de um objeto por um sujeito”, o que conduz a uma “aquisição de conhecimentos ou ao desenvolvimento de habilidades ou de atitudes” (Allard e Boucher, 1998). A relação de aprendizagem refere-se à maneira própria do visitante de integrar o objeto de aprendizagem. [...] A *educação* é mais ampla e visa à autonomia da pessoa (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013).

Um debate antigo entre os educadores museais é sobre a intensidade da relação entre as atividades desenvolvidas pelos museus e pelas escolas. A relação é imbricada e é alterada conforme os direcionamentos políticos para a educação e para o setor museal. Por vezes, uma parceria de colaboração estabelecida entre um sistema de ensino e uma instituição museal pode ser mais ou menos intensa, e, dependendo das diretrizes governamentais, pode inclusive não existir e as instituições seguirem por caminhos independentes. Em geral, escolas e museus são instituições públicas e, como tal, sujeitas a ingerências de governos.

Nessa área, são numerosos os autores que se têm dedicado a compreender as especificidades da aprendizagem relacionada com os espaços museais, com livros e trabalhos acadêmicos publicados. No plano internacional, não se pode deixar de lembrar o nome de John Howard Falk, autor norte-americano de vários livros sobre educação e museus, além de pesquisador convicto da importância da interatividade para a aprendizagem. Precursor dos estudos sobre a relação do público com os museus, seu foco de investigação é a aprendizagem presencial, especialmente a relacionada aos centros de ciências com a presença das TICs e seus aparatos tecnológicos, que criaram a possibilidade de uma maior interatividade com os visitantes.

Em 2012, Falk e Dierking publicam *The Museum Experience Revisited*, uma atualização do livro *The Museum Experience*, de 1992, considerado um marco na literatura acerca da complementariedade entre educação e museu. Essas publicações são separadas por vinte anos, durante os quais inúmeras novidades alteraram o dia a dia de todos os setores das instituições museais, dentre eles, o educativo. No entanto, os autores reafirmam suas convicções no modelo contextual, no qual a aprendizagem é um processo, fruto de um diálogo entre o indivíduo e seu ambiente físico e social dentro de um contexto específico. Portanto, o contato do visitante com a arquitetura, os objetos das exposições, o *design* e outros elementos constituintes do espaço museal é parte do processo cognitivo.

No Brasil, cada instituição busca soluções que se adéquem aos desafios educativos advindos dos conteúdos de seus acervos. Da mesma forma, uma atitude propositiva ao diálogo entre os educadores e o público é parte das práticas educativas da maioria dos museus na atualidade. A museóloga e educadora de museus Maria Célia Santos (2001) tem uma visão mais alargada da questão, argumentando que

A educação, neste trabalho, está sendo considerada como um processo. O termo processo, que também será utilizado quando da discussão da aplicação das ações museológicas, está sendo considerado em sua origem latina, ou seja: ação de avançar, atividade reflexiva que tem como objetivo alcançar o conhecimento de algo, sequência de estados de um sistema que se transforma. Assim, educação significa reflexão constante, pensamento crítico, criativo e ação transformadora do sujeito e do mundo; atividade social e cultural, histórico-socialmente condicionada (SANTOS, 2008).

A reflexão é parte importante nas práticas educativas desenvolvidas nos ambientes museais com base no que já foi experimentado, considerando poder aprimorar as atividades na busca de soluções que contemplem o bem comum. Para tanto, por vezes é preciso inovar, abrir novos caminhos e experimentar. É fato que os museus, como entes culturais, são produtores de cultura, daí a necessária abertura para práticas

educativas que considerem a cibercultura, a participação do público e a busca de alternativas compartilhadas.

Desse modo, há elementos convincentes quanto a um consenso: os espaços museais de memória e de conhecimento podem também ser planejados como espaços educativos e com potencialidades transformadoras. É nesse rumo que Chagas (2004) tece as suas considerações:

Para além da educação patrimonial, interessa pensar a educação como alguma coisa que não se faz sem se ter em conta um determinado patrimônio cultural e determinados aspectos da memória social; para além da educação patrimonial, interessa compreender a educação como prática social aberta à criação e ao novo, à eclosão de valores que podem nos habilitar para a alegria e a emoção de lidar com o diferente (CHAGAS, 2004, p. 145).

Como são muitas as tipologias de museus existentes, as linhas teóricas adotadas são variadas. Dentre as concepções predominantes nas pesquisas sobre aprendizagem em museus, Almeida e Martínez (2014) usam como referência o Construtivismo, a Teoria Social Cultural e o Modelo Contextual. Todavia, para entender minimamente como se processa a Educação Museal é preciso ter em mente as noções de educação formal, educação não formal e educação informal.

3.3 – Educação: formal, não formal e informal

A diferenciação entre a educação formal e a não formal é antiga. O presente contexto, no entanto, está voltado para a relação entre educação e museu, e vice-versa, por isso a referida distinção acompanha a história da educação em museus, ou seja, a incorporação por parte dos museus do papel de espaço da educação não formal. E quanto à educação formal? O que dizer da educação informal? Há autores que desconsideram a distinção entre as diferentes formas de aprender e educar, contudo usualmente compreende-se que:

A educação formal pode ser resumida como aquela que

está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado, e a **informal** como aquela na qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, através de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer. **A educação não-formal**, porém, define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino (BIANCONI, 2005, grifos do autor).

Gadotti (2005) vai fazer uma crítica à educação não formal, definida em oposição ao sistema de ensino formal, quando diz:

Gostaria de definir a educação não-formal por aquilo que ela é, pela sua especificidade e não por sua oposição à educação formal. Gostaria também de demonstrar que o conceito de educação sustentado pela Convenção dos Direitos da Infância ultrapassa os limites do ensino escolar formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia da criança. [...] A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema seqüencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de “educação informal”. São múltiplos os espaços da educação não-formal. [...] Na educação não-formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços. Trata-se de um conceito amplo, muito associado ao conceito de cultura. Daí ela estar ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam estes adultos ou crianças (GADOTTI, 2005).

Gadotti defende o uso do ciberespaço como um ambiente com potencial de nutrir uma educação permanente ou “uma educação ao longo da vida” (conceito propagado pela Unesco) e reforça a importância que a

educação não formal adquire nos diferentes estágios de formação do homem. Os museus, além de espaços de memória, são centros de conhecimento, alguns com acervos riquíssimos no sentido de reserva simbólica de um período e pelo valor monetário incalculável de obras e artefatos.

É facilmente constatável a preocupação em difundir o conhecimento salvaguardado pelos museus e com a formação de novos públicos que sejam apreciadores de arte, ciência e cultura. Portanto, dar mais visibilidade para esses estoques culturais por meio da *web* e criar instrumentos *online* para que os usuários possam melhor assimilar esses conteúdos a partir de práticas educativas *online* torna-se uma questão de sintonia com as demandas sociais por uma educação contemporânea. A educação museal virtual (não formal) pode ser compreendida como uma extensão da educação não formal desenvolvida presencialmente pelos museus ou como uma atualização criativa e inovadora recheada de novas práticas e novos conteúdos.

Essa educação não formal concebida no formato digital pode estar mais ou menos articulada com o ensino ou pode, inclusive, ter alguns elementos da educação informal para aqueles que acessarem as páginas da instituição cultural. Para Gohn (2006), na “educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc.”. Acrescente-se que a rede, por meio de seus *sites* com conteúdos culturais e educativos, também pode contribuir de forma livre e descompromissada para uma educação autodirigida ou um aprender sem intencionalidade predefinida. Considerando-se que a educação “informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados” (GOHN, 2006).

Os *sites* de museus e instituições culturais, no geral, como integrantes de uma cibercultura, proporcionam a opção de atrair usuários mais ou menos frequentes para determinadas páginas de conteúdo, podendo-se navegar de forma sistemática ou totalmente desorganizada e

espontânea. Assim, suas representações no ciberespaço podem contribuir para agregar conhecimento a todos aqueles que simplesmente desejam aprender. Ainda sobre educação não formal, Gohn ressalta que:

A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc. (GOHN, 2006).

Cabe a cada museu determinar o foco principal de sua atuação. A articulação com as escolas é algo praticamente instituído, mas compete a cada museu saber com que intensidade e qual o caráter da interação que pretende assumir ou não com o ensino formal. Ao mesmo tempo, não se pode negar a relevância do potencial educativo *online* a ser explorado a partir dos acervos dos museus, os quais incorporariam contribuições importantes para a educação brasileira, seja no plano da educação não formal, como possivelmente também na educação informal, contribuindo, assim, na sequência desta para aquela.

3.5 – Prática educativa: do presencial ao virtual

Na mesma época em que a internet se tornava popular em solo brasileiro, Paulo Freire, um dos maiores teóricos da educação, anunciava:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE,

1996).

Atualmente, criar, recriar e cocriar conhecimentos é quase um ensejo da cultura participativa que parece estar em formação nas sociedades conectadas. Essa nova forma de se relacionar perpassa as instituições educacionais e culturais, influenciando as novas práticas educativas, sejam elas presenciais ou disponíveis na virtualidade da rede.

Dessa forma, propomos aqui entender o que Libâneo explica sobre a arte de ensinar e aprender: “O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola”, e, claro, nos museus mais recentemente, a partir de seus *sites*. Ora, a educação faz-se presente em todas as instâncias da vida em sociedade, e mais uma vez o educador vai dizer que a “educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal” (LIBÂNEO, 2001).

Desse modo, pode-se dizer que a educação, como prática social, busca a humanização plena dos sujeitos valendo-se da comunicação, da interação e do conjunto de experiências humanas acumuladas, configurando-se também como uma prática cultural, na medida em que envolve internalização de significados. Consequentemente, conforme ressalta Libâneo: “Não há sociedade sem práticas educativas”. Da mesma forma, não há sociedade sem cultura, especialmente quando tais práticas são institucionalizadas, possuidoras de uma intencionalidade e se correlacionam com outras instâncias sociais, mesmo que, por vezes, de forma não muito explícita.

Isso quer dizer que as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 2001).

Há toda uma complexidade que envolve os direcionamentos que

norteiam a escolha de uma ou de outra prática educativa a ser aplicada em um contexto socioeducativo, seja ele formal ou não formal.

Dizer do caráter pedagógico, da prática educativa, é dizer que a Pedagogia, a par de sua característica de cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, implica, explicitamente, em objetivos éticos e em projetos políticos de gestão social (LIBÂNEO, 2001).

Para Libâneo, na escolha das práticas educativas há uma intencionalidade de colaborar para um tipo de ideologia com o fim de formar indivíduos mais afinados com um tipo de pensamento político, ou seja, não há neutralidade na seleção da prática educativa. Portanto, é na teoria que se alicerça a prática e, por isso, é preciso que ambas estejam sintonizadas. Nesse sentido, Luckesi (1994) esclarece:

A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional (LUCKESI, 1994).

Relacionando as ideias desses pensadores ao desempenho da função educativa dos museus, é possível compreender que as instituições museais, a partir de suas especificidades, escolhem as práticas educativas que mais se adéquam às intenções de suas propostas educacionais. Estas costumam estar organizadas no programa educativo com base em teorias e se expressam por meio de procedimentos que nada mais são do que a materialização dos preceitos teóricos. Os conteúdos geralmente têm como base os acervos sob a responsabilidade de cada museu.

Dessa forma, é preciso considerar que os museus possuem uma grande riqueza que se define na própria diversidade dos acervos selecionados para serem preservados. Embora durante muito tempo essas instituições tenham feito suas escolhas preservacionistas a partir dos valores da classe dominante, há que se reconhecer que uma parte significativa da produção humana tem referências espalhadas nos centros

de memória de quase todos os países, e pode ser apropriada por um público muito mais abrangente a partir das práticas educativas disponíveis nos *sites* de museus na *web*.

Por esse motivo, é importante se ter muito claro que tipo de conhecimento se quer promover com determinados acervos e com qual finalidade, pois se trabalha, se preserva e se divulga para a formação humana. Nesse sentido, os autores reforçam:

Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer a demandas e ordens externas. Se algumas ideias, valores e projetos se tornam realidade na educação é porque os docentes os fazem seus de alguma maneira: em primeiro lugar, interpretando-os, para depois adaptá-los. Já é uma crença bastante comum que os professores/as ou qualquer agente educativo são mediadores inevitáveis entre os ideais e as práticas, entre os projetos e as realidades. Apenas na medida em que cada um tenha claro esses projetos e essas ideias, pode ser um profissional consciente e responsável (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2011).

O mesmo cuidado é necessário nas escolhas das propostas de práticas educativas que estarão *online* nos espaços educativos dos *sites* de museus, ambiente em que a mediação pode ser realizada por uma interface tecnológica, podendo ou não ser relacionada com outros sujeitos aprendizes e/ou educadores que dividem as interações participativas com o fim de ressignificarem os conteúdos das práticas educativas ofertadas para a aprendizagem.

São muitas as variáveis que configuram as práticas educativas e, a esse respeito, Zabala (1998) pondera: “Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.”. O autor pensa a prática a partir de uma visão processual e ressalta a importância da reflexão. Para tanto, explica que é preciso considerar as etapas de planejamento, aplicação e avaliação que proporcionam uma visão mais completa do ciclo educativo e podem nos levar, se necessário, ao aprimoramento da prática educativa.

3.6 – Prática educativa *online*

Quando se transpõem as práticas educativas para o mundo virtual, os elementos reflexivos também precisam ser considerados, na medida em que as práticas se aprimoram e se transformam com base na crítica e na reflexão. As práticas educativas *online* se expressam em atividades por meio de recursos educativos digitais, podendo obter contornos participativos sim ou não. Consideramos que a presença de recursos educativos no ciberespaço e a intencionalidade educativa sinalizam a prática educativa *online*, portanto diversos recursos digitais podem ser utilizados, desde que carreguem consigo uma intencionalidade educativa, podendo ser perpassados por diferentes tipos de interação entre o sujeito que aprende e outros sujeitos, ou entre o sujeito que aprende e a máquina.

Neste trabalho, pensamos as práticas educativas *online* com base em categorias de interatividade propostas por Primo (2000), ou seja, “interação reativa” e “interação mútua”, relacionadas às potencialidades dos recursos educacionais digitais disponíveis em um mesmo ambiente pela convergência midiática, como textos, vídeos, áudios, linhas do tempo, jogos, *blogs*, cartilhas. Conforme Santos (2013), “as tecnologias comunicacionais fazem emergir, cada uma em seu tempo, processos de aprendizagem distintos, porém não excludentes”. Há um processo de adaptação à cultura contemporânea, na qual a tecnologia se faz presente em quase todos os âmbitos da vida humana, como nas formas de aprendizagem. Da mesma forma que muito rapidamente o mercado disponibiliza novos aparatos comunicacionais, também são criadas formas de ensinar e aprender com essas tecnologias. Sobre esse aspecto, Santos comenta:

Nenhuma forma de comunicação elimina as precedentes. O que observamos é uma mudança nas funções sociais de cada tecnologia envolvida nos processos comunicacionais, fazendo emergir práticas sociais novas, suscitando mudanças também nos espaços-tempos de aprendizagem (SANTOS, 2013).

3.7 – Aprendizagem ubíqua e aprendizagem móvel

Se existem instituições museais ubíquas, existe necessariamente uma aprendizagem ubíqua nessas instituições museais? A onipresença é o que vai definir a aprendizagem ubíqua? São questões que em um primeiro momento parecem simples, mas envolvem reflexões por parte dos estudiosos do tema. Especialmente no sentido de diferenciar essa proposta de aprendizagem ubíqua de outras que surgiram juntamente com os meios de comunicação de massa e foram apropriadas e reelaboradas para o meio digital, como a Educação a Distância, que é característica do meio de massa. Quando a EAD se apresenta com o recurso dos computadores, seus pressupostos são alterados devido à interatividade, e mais recentemente à mobilidade, ganhando outros contornos e sendo compreendida como Educação *Online* (SANTOS, 2013).

Todavia, vamos nos deter nas modalidades mais recentes, aquelas que trazem consigo a característica de serem móveis e ubíquas. Para tanto, esclarecemos a concepção de educação ubíqua. Sobre essa modalidade de aprendizagem com o uso dos dispositivos móveis, Santaella entende que:

Graças aos dispositivos móveis interconectados e conectados à internet, essas são formas de aprendizagem abertas que propiciam processos de aprendizagem espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes. Estes são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite. Com isso, o acesso à informação, à comunicação e à aquisição de conhecimento tornam-se colaborativos, compartilháveis, ubíquos e pervasivos (SANTAELLA, 2013).

Nesse modelo, a rede é uma imensa base de recursos educativos e informacionais com possibilidade de contar com o apoio das inteligências humanas dispostas a colaborar com as solicitações do aprendiz. Por fim, Santaella constata o caráter inovador da aprendizagem, afirmando: “O que emerge, portanto, é um novo processo de aprendizagem que prescinde de quaisquer sistemáticas de ensino”.

No caso dos museus, existe toda uma intencionalidade em comunicar os conteúdos museísticos, por isso entende-se que as práticas educacionais

dos *sites* de museus carregam consigo características de uma aprendizagem minimamente organizada. A Unesco traz a ideia de uma aprendizagem móvel:

A aprendizagem móvel envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. A aprendizagem pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdo, dentro ou fora da sala de aula (UNESCO, 2013).

A aprendizagem móvel e a aprendizagem ubíqua são propostas bastante semelhantes. A modalidade ubíqua agrega características de uma aprendizagem autodirigida, espontânea, em que não se faz menção à prática educativa disponível *online*, mas a espaços de busca de informação e de discussão. Ambas são modelos em constituição e não há parâmetros muito definidos, além da mobilidade e do fato de estarem disponíveis a qualquer momento, em qualquer local, dependendo apenas do acesso à rede.

Santaella comenta a relação entre a aprendizagem ubíqua e as modalidades de educação informal e não formal:

Já a aprendizagem ubíqua, espontânea, contingente, caótica e fragmentária aproxima-se, mas não coincide nem mesmo com a educação informal e a não-formal. A não coincidência se deve ao fato de que as condições que se apresentam são tão novas que parecem merecer que seja estabelecida a distinção entre educação e aprendizagem. Ou seja, inaugura-se uma modalidade de aprendizagem que é tão contingencial, inadvertida e não deliberada que prescinde da equação ensino-aprendizagem caracterizadora dos modelos educacionais e das formas de educar. Equipada com um dispositivo de conexão contínua, a pessoa pode saciar a sua curiosidade sobre qualquer assunto a qualquer momento e em qualquer lugar que esteja. O que emerge, portanto, é um novo processo de aprendizagem sem ensino. Isto posto, cumpre indagar se essa nova forma de aprendizagem prescinde e dispensa quaisquer processos de educação formal (SANTAELLA,

2013).

Os espaços educativos dos museus brasileiros estão em formação, e sobre eles nos debruçamos na tentativa de melhor compreendê-los mediante suas práticas educativas *online*. No momento, seria mais fácil defini-los pelo que não são do que tentar encaixá-los em modelos que também estão se constituindo. Daí, o desafio de práticas educativas originais que explorem as características dos aparatos que lhes dão suporte e aproveitem outros elementos que possam surgir a partir da experiência. Mais uma vez voltamos às considerações iluminadoras de Santaella:

É provável que, do ponto de vista educativo, mediar, na era das tecnologias digitais, implique enfrentar o desafio de se mover com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, entre a emoção e a reflexão, entre o racional e o intuitivo. Talvez o caminho seja o da integração crítica, do equilíbrio na busca de propostas inovadoras, divertidas, motivadoras e eficazes (SANTAELLA, 2013).

4. A BIENAL DE ARTES DE SÃO PAULO

As origens do projeto da Bienal de São Paulo estão relacionadas ao contexto cultural da cidade, com características provincianas, mais especificamente os grandes marcos históricos e culturais que foi a Semana de 22 - por um lado, esta já havia importado algumas novidades artísticas produzidas na Europa; por outro lado, restringe-se a um pequeno grupo. Se esse jovem modernista - que queria chocar, inspirar renovação e lutar pela individualidade - pudesse adotar uma nova postura em relação à cultura através do contato próximo com a melhor e mais ousada arte moderna da época, então é latente a ideia de que as exposições criativas regulares aumentavam as chances de ver o processo se multiplicar. Dessa forma, a chamada "arte moderna" é integrada à vida social dos paulistanos. As grandes fileiras de imigrantes de São Paulo, com sua diversidade etnocultural, dão uma imagem à atividade internacional, promovendo, assim, inúmeras possibilidades de expansão.

No final da década de 1940, a inserção de capital privado vem acompanhada da criação de diversos museus – MASP (1947), MAM-SP (1948), MAM-RJ (1949) – e diversas instituições de caráter desenvolvimentista, como o BNDE e a Petrobras. “Boa parte dessas políticas estava ligada a projetos de desenvolvimento que visavam criar as condições de “substituição de importações”. No campo da arte, a Bienal poderia ser vista então como um processo de substituição de importação cultural” (ALAMBERT e CANHETÊ, 2004).

As mudanças políticas engendradas pelo Estado Novo, a unificação de velhos e novos modernistas em torno do MAM-SP e o movimento de profissionalização dos artistas se unem em um projeto pedagógico em torno da arte, nacional e internacional, que se desdobrou em uma criação bienal de exposições.

Tanto o MASP quanto o MAM atenderam aos projetos da elite e de certos empresários paulistas, criando em São Paulo um centro cultural de renome mundial, contribuindo para a internacionalização ou exportação da arte brasileira. Nesse sentido, a Bienal assumiu o papel de atender às necessidades dos museus, já que ambos são instituições relativamente

recentes e, portanto, não conseguiram adquirir extensos acervos sobre as origens e o início do desenvolvimento da arte moderna.

4.1 – O Setor Educativo da Bienal de Artes de São Paulo

A primeira Bienal de Arte, exibida em 1951, foi visitada por cerca de cem mil pessoas, dentre as quais aproximadamente dez estudantes solicitaram inúmeras explicações sobre as obras expostas. Diante de tantos questionamentos e sem ter uma equipe preparada para a tarefa de orientar e monitorar o público presente, vários comissários foram designados para conduzir visitas nos espaços destinados a artistas e obras dos países que representavam. Foi nesse contexto que surgiram as primeiras ações educativas da Bienal: os chamados “passeios explicativos”, nos quais se explicava o que é arte moderna.

Mas os estudantes compunham apenas cerca de 10% do total de visitantes. Como escreve Minerini, “a preocupação em instruir as classes populares e iniciá-las na arte moderna foi uma das tônicas de vários discursos que justificavam a Bienal de São Paulo”. Mário Pedrosa, por exemplo, destacou, em 1970, que 60% da população paulistana era composta por trabalhadores da indústria e diferentes prestadores de serviços, de modo que uma das preocupações da Bienal deveria ser “a inserção de trabalhadores e operários nos meios culturais”, como uma espécie de “ação civilizatória” que colaborasse com o “apaziguamento dos movimentos reivindicatórios que começavam a surgir”. Assim, ao focar na educação popular, a Bienal também ver-se-ia livre da acusação de que fazia exposições da elite para a elite. Seguindo essa perspectiva, entre as décadas de 40 e 60, a fundação de vários museus - além do MAM de São Paulo, o MAM Rio de Janeiro, o MAM Salvador e o MASP – também teria como base um projeto de educação popular.

Apesar dos passeios explicativos instituídos na primeira Bienal, a ausência de um plano didático foi destacada à época pela imprensa, que estimulou o aprimoramento deles para a segunda edição. Esses passeios estavam em consonância com os pressupostos modernistas das vanguardas que, por desejarem romper com o passado e a tradição, estabeleceram em manifestos e concepções unilaterais a concepção igualmente modernista que a

obra de arte possui leitura determinada por artistas ou teóricos da arte (MATARAZZO, 1971).

Os passeios explicativos, em consonância com essa posição, tinham como objetivo explicar a arte moderna aos visitantes a partir de postulados da história da arte. Os passeios explicativos foram realizados até a 17ª Bienal, em 1983. Na 18ª (1985), foram outras as proposições da ação educativa, que passava a abrir-se às ideias da arte-educação.

Wolfgang Pfeiffer, que, entre 1951 e 1959, foi Diretor Técnico do MAM e que, como tal, participou da organização de diversas Bienais (1951-1973), foi o primeiro professor a preparar os monitores da Bienal. Ele o fez da segunda edição, realizada em 1953, até a oitava, em 1965, quando as mostras da Bienal já estavam desligadas do MAM (o que ocorreu com o surgimento da Fundação Bienal em 1962). Os cursos sobre História da Arte eram dados por ele no MAM; porém, entre 1955 e 1962, foram direcionados a todos os interessados, e não apenas à formação dos monitores, os quais eram preparados, naquele momento, para responder perguntas do público, ou seja, para dar explicações (visto que se tratava de “passeios explicativos”).

Se, durante os anos 50 e 60, os monitores das Bienais eram preparados para percorrer todos os stands, a partir da 10ª edição, em 1969, eles passaram a se ocupar de setores pré-definidos, “especializando-se” neles. Cerca de setenta monitores atuaram na Bienal de 1969, atendendo a aproximadamente vinte e cinco mil estudantes. Naquele mesmo ano, Gilda Seráphico e Oswald de Andrade Filho preparam o projeto “Centro de Monitores da Bienal” (ou “Centro de Ensino Artístico da Fundação Bienal de São Paulo”) visando a formar de modo ininterrupto os monitores.

Na 11ª Bienal, em 1971, a função dos monitores ainda era descrita como sendo a de dar explicações sobre obras expostas, assim como de “manusear aparelhos de projeção de cinema ou slides” (MINERINI NETO, 2014).

Em 1972, a Fundação Bienal divulgou a existência de um Setor Pedagógico, ligado informalmente aos trabalhos de Antônio Santoro Júnior, professor da Faculdade Belas Artes de São Paulo. Santoro coordenava duas equipes pedagógicas: a oficial, que preparava monitores para as exposições, e outra extraoficial, que fazia a divulgação e a preparação dos professores e estudantes para visitar a Bienal.

Em 1975, Santoro foi contratado de fato pela Fundação Bienal, com a tarefa de fazer, sobretudo, a divulgação da mostra nas escolas nos meses de setembro, outubro e novembro. Naquele mesmo ano, Santoro levou adiante o “Programa Bienal-Escola” (uma parceria da Fundação Bienal com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e do Município de São Paulo), que tinha como objetivo atrair os estudantes dos 1º e 2º graus (atuais Ensinos Fundamental e Médio) para a Bienal.

O Departamento Pedagógico da Fundação Bienal foi encerrado em 1981, depois de dez anos de atividade, com a chegada da equipe de Walter Zanini. A mostra da Bienal passou a ter um curador – no caso, o próprio Zanini – responsável por sua organização. Zanini preservou, apesar dessa mudança, os “fundamentos da História da Arte como norteadores dos projetos educacionais da Bienal”. O Setor Pedagógico e o Setor de Documentação e Cursos foram substituídos pelo Setor de Arte-Educação, termo que foi introduzido por Ana Mae Barbosa em suas pesquisas e aulas na Escola de Comunicação e Artes (ECA) da USP. Coube a Daisy Peccinini, que passou a ser a responsável pela equipe de monitores em 1980, e a Maria Isabel Branco Ribeiro levar a cabo uma adaptação do discurso dos monitores à linguagem dos estudantes, crianças e adolescentes, de modo que o público se sentisse à vontade para expressar suas próprias opiniões. As visitas e a linguagem empregada pelos monitores passaram a ser planejadas de acordo com a faixa-etária dos visitantes.

Com a 18ª Bienal, ocorrida em 1985, seria encerrado, nas palavras de Minerini, o “período da soberania da História da Arte” e teria início o “período da Arte-Educação”, o que não significa que as monitorias fundadas em História da Arte deixaram de acontecer. O projeto educacional da 18ª Bienal adotou duas vertentes: “Monitoria Infanto-Juvenil” e “Monitoria de Adultos”, levando em conta, portanto, a linguagem e o acúmulo de conhecimentos pressuposto para cada faixa-etária.

Na 19ª Bienal, que aconteceu em 1987, Antônio Santoro propôs a realização da primeira pesquisa junto ao público, visando a aperfeiçoar as práticas pedagógicas da Bienal. Duas edições depois, na 21ª Bienal, em 1991, Ana Cristina Rocco Pereira de Almeida apresentou uma proposta educativa baseada nos preceitos de Lev Vigotsky, para quem o público não artista seria

capaz de ir além dos limites que sua formação pressupunha, de modo que deixava de ser visto como uma espécie de “tabula rasa” pelo corpo educativo.

Seja pelo entendimento de uma curadoria educativa ou de uma coordenação educacional, o aspecto pedagógico da Bienal de São Paulo seria enfatizado mais uma vez em seu estatuto de 1998, dois anos após promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação brasileira, com a qual foi instituído o currículo comum para o Ensino de Arte. No estatuto da Bienal, lê-se:

Art. 2º A BIENAL, instituição de natureza educacional e cultural, sem vinculações políticas ou religiosas, tem por missão apresentar e debater a arte contemporânea por meio da realização da Bienal de São Paulo e de outras ações pertinentes nos âmbitos nacional e internacional.

Em uma mesa de debates que ocorreu na Casa do Povo, em 30 de novembro de 2013, como parte dos Encontros Abertos ao Público, a fala do curador inglês Charles Esche foi traduzida por sua relatora, Sabrina Moura. A certa altura, ele pontuou: “Não se trata de permitir o acesso a uma informação que está escondida ou que não foi providenciada pelo sistema educacional, mas sim de entender o que pode ser mobilizado quando se está diante de um trabalho. Mobilizado também no sentido daquilo que pode ser destruído para se atingir uma certa antipedagogia, permitindo emergir algo fora do sistema pedagógico que pressupõe um professor e um aluno”.

A intenção da fala de Esche era analisar criticamente as práticas educativas nas instituições culturais pautadas na historiografia da arte e na lógica de ateliês criativos. A mesa reunida para debater Paulo Freire trazia suas contribuições e refletia sobre como elas chegavam ao trabalho educativo nas instituições de arte. A conclusão era a de que não havia referência a Freire, e que havia uma atenção hiper estimulada na obra de arte e em seu conteúdo intrínseco, o que deixava de lado as diferentes formas de relação que se podem estabelecer na relação com a arte para além do objeto.

A seguir, trataremos especificamente das práticas educativas adotadas e realizadas na 24ª (1998), realizada cerca de dois anos após a promulgação

da LDB, e na 34ª Bienal (2021), realizada pouco tempo antes do início desta pesquisa. A escolha de tratar dessas duas Bienais justifica-se pelo fato de que a primeira contém uma estrutura bastante completa no que diz respeito a um programa educativo, por envolver relações com a comunidade escolar e instituições de ensino, e por conceber recepção de visitantes a partir de práticas educativas que envolvem conteúdos que organizam maneiras de interpretar e analisar. Já a 34ª Bienal seria um contraponto à 24ª. Sua prática educativa, dada a partir de seus “enunciados”, foi organizada tendo em vista que a reflexão sobre o contexto entre o objeto proposto nos enunciados e as obras de artes, pressupõe outra relação do visitante com a obra, que independe de uma organização prévia, de intencionalidades próprias do ensino da arte, o que significa uma prática sem finalidades dadas de antemão, mas um processo de trabalho e uma estrutura que torna a experiência do visitante imensurável e sem fim.

Nesse sentido, vale lembrar que a 34ª Bienal, ocorreu em um período pandêmico em que o mundo inteiro encontrava-se em casa, sob a condição de viver quase que integralmente via mundo virtual. Por isso, essa pesquisa busca também refletir sobre as novas formas de se programar um educativo a partir de um meio virtual.

4.2 – A 24ª Bienal de São Paulo

Diante do exposto até aqui, passamos a apresentar as diretrizes educacionais que definiram as práticas educativas na 24ª Bienal de São Paulo, realizada em 1998, propondo-a como estudo de caso para uma reflexão mais ampla sobre a origem dos métodos já abordados até então nos projetos educativos das Bienais de Arte de São Paulo.

No item 2 do “Projeto do Núcleo Educação” da 24ª Bienal, intitulado “O Núcleo Educação na XXIV Bienal de São Paulo”, Paulo Herkenhoff, seu então curador chefe, apresentou o projeto curatorial a partir do conceito de “densidade” (“épaisseur”) de Jean- François Lyotard e disse não haver um tema geral que pudesse circunscrever o conjunto de obras selecionadas para aquele ano, mas apenas uma “estrutura paradigmática” inspirada por esse conceito, que deve atravessar diversas instâncias da exposição. Nas palavras

de Herkenhoff (1998), o conceito de densidade “foi sugerido como instrumento de trabalho para curadores de todos os segmentos da exposição”, cuja atenção deveria estar focada “nos níveis de aprofundamento das articulações entre ideias/objetos/espços”. No mesmo documento, somos informados de que “o conceito de densidade pode ser aplicado em pelo menos três níveis básicos da XXIV Bienal, quais sejam: quanto às obras expostas, à curadoria e à relação da Bienal com seu público”.

A 24ª Bienal, a partir desse conceito central, foi organizada em três segmentos, conforme nos diz também o documento: Núcleo Histórico, Universalis (que, no projeto, ainda figura como título provisório) e Representações Nacionais.

Foi a partir do Núcleo Histórico que a apelidaram, popularmente, de “Bienal da Antropofagia”, pois, segundo o próprio projeto, na busca por um momento de densidade específico e relevante da cultura nacional brasileira, chegou-se ao conceito de “antropofagia”, empregado por artistas e escritores modernistas que tentavam compreender e expressar a formação própria da cultura brasileira.

Figura 2: Núcleo Histórico da 24ª Bienal com vista para obras de Vincent Van Gogh, 'Gamin au Képi' [O Escolar (O Filho do Carteiro)] e 'L'Arlésienne (Portrait of Madame Ginoux)' [A Arlesiana (Retrato de Madame Ginoux)]



Fonte: Bienal de São Paulo, Foto: Gal Oppido.

Havia um interesse, por parte do curador, em pensar a antropofagia (que foi, portanto, o segundo conceito estruturador daquela Bienal) como incorporação de valores do outro para si próprio, conferindo ao Núcleo Histórico o compromisso de desafiar a visão eurocêntrica da história da arte. O

curador alia, assim, as noções de densidade e de antropofagia, e aponta: “o Núcleo Histórico da XXIV Bienal irá propor uma história do canibalismo articulando Montagne, Géricault, Bruce Nauman e Hélio Oiticica, entre outros, bem como arte, mitologia, psicanálise, história cultural e teoria crítica”.

O acontecimento disruptivo que desfaz os regimes de representação dominantes, como a própria história da arte, foi uma preocupação do curador. O núcleo Universalis daria sequência ao trabalho já iniciado na 23ª Bienal (em 1996), enfocando os debates, então em pauta, em torno da globalização e da desterritorialização, e como esses “debates políticos econômicos são refletidos no campo da cultura”. Contrapondo-se a um nacionalismo cuja base seriam as “representações oficiais nacionais”, o núcleo teria um “espírito global”. Desse modo, os curadores envolveram artistas e profissionais ao redor do mundo para integrar a equipe da 24ª Bienal.

Quanto ao segmento Representações Nacionais, “o mais tradicional da Bienal, existindo desde sua primeira edição”, este estaria, como sempre, destinado a receber artistas indicados pelas instituições de todos os países convidados.

No documento “Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte”, escrito por Luiz Guilherme Vergara, um dos criadores do projeto do Núcleo Educação para essa edição da Bienal, encontramos uma pergunta que retorna ao problema central da modernidade no que diz respeito ao campo da estética: a relação entre arte e vida. O questionamento que se apresenta aos educadores é como encontrar os milhares de *van goghes* e como resgatar a comunicação entre esses dois mundos – o da arte e o da vida. A esse respeito, é interessante notar que, para Lyotard, autor do conceito que orientou o trabalho curatorial de Herkenhoff, a função da arte e da política não era a transformação do mundo e da vida, mas sim um reencontro do sujeito consigo mesmo, com seus sonhos e desejos:

“A função da arte e da política é fazer sonhar as pessoas, cumprir seus desejos, e não permitir realizá-los, transformar o mundo, mudar a vida; oferecer uma cena ao desejo para que ele, encenado, aí monte sua peça fantasmática. É preciso, então, reencontrar as operações comuns ao sonho (ou ao sintoma), a essa arte e a essa política, e as

manifestar. Tal manifestação é imediatamente crítica. Essa crítica é o que resta a fazer com a arte (e a política) agora”.
(LYOTARD, 1973)

No documento intitulado “Projeto Educativo da 24ª Bienal de São Paulo” (1998), elaborado para o Núcleo Educação e destinado a práticas educacionais em arte, o professor Luiz Guilherme Vergara, que, na ocasião, era o diretor educacional, utilizou como metodologia estruturante os conceitos advindos da proposta da curadoria da mostra:

A 24ª Bienal de São Paulo foi planejada de acordo com dois conceitos curatoriais paradigmáticos: densidade e antropofagia. Density estabeleceu uma preocupação com os níveis de compreensão e articulação mais profundos entre objeto/espço e ideias nas produções de arte contemporânea. A antropofagia para ação educativa foi uma metáfora para a troca entre objeto público e objeto de arte.²

Assim, formularam-se os eixos centrais de trabalho, os quais levavam em consideração momentos de fruição do indivíduo com a obra e orientavam as perspectivas do trabalho com arte-educação. Nesse sentido, a leitura da obra de arte adotada pelo Núcleo Educação era concebida a partir das seguintes considerações: “[a obra de arte é] um sistema intencional de sentidos variados: plásticos, poéticos, críticos, culturais, temporais, locais, universais. A obra de arte contém enigmas intencionais, desafios para a experiência do primeiro olhar” (Projeto do Núcleo Educação, 1998).

O projeto do Núcleo Educação também teve como base o desenvolvimento do conceito de antropofagias contínuas, cujo sentido foi elaborado, por um lado, levando em consideração a teoria educacional de Paulo Freire, voltada para uma pedagogia popular em que o “processo de leitura e aprendizado do mundo” se dá “a partir de momentos contínuos de aprofundamento”, e, por outro lado, a partir dos pressupostos da Proposta Triangular desenvolvida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa e sistematizada

² O documento pode ser consultado no Arquivo Histórico Wanda Svevo.

entre 1987/1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP).

Ana Mae, formada dentro do Modernismo, criticou, com sua Proposta Triangular, a concepção unilateral de que “arte só se aprende fazendo”. Sua proposta, que não era uma metodologia, trazia o entendimento de que são necessárias três abordagens para constituir um verdadeiro conhecimento em arte, conforme escreve Regina Machado: “a produção artística significativa de aprendiz depende de um exercício crítico e estético no contato com obras de arte produzidas ao longo da História da humanidade, cuja compreensão depende por sua vez dos contextos significativos em que foram criadas”. Ou seja, os vértices do triângulo são: apreciar – contextualizar – fazer.

Figura 3: Atividade educativa na obra de Olafur Elisasson, 'The Very Large Ice Floor' [O grande chão de gelo], representação nacional da Dinamarca.



Fonte: Bienal de São Paulo. Foto: Juan Guerra.

O projeto do Núcleo Educação levava em consideração uma perspectiva mais ampla das práticas educacionais em sua estrutura, mas também tinha como objetivo trabalhar três momentos na relação entre visitante e obra, são eles: “o do *estranhamento*, o da reação primeira do olhar ao mirar o ‘não eu’, instigando a curiosidade e o desejo de compreensão”, acompanhado pelo de “*admiração*, resgatando o primeiro olhar, a revelação no encontro com a obra”.

A finalidade dessa ação é propiciar uma construção de novos significados. Além disso, a proposta era orientada pela assimilação da forma individual como elemento cultural, sendo que essa relação é construída a partir

da interpretação. No final desse processo, temos o terceiro momento, o das “respostas poéticas, onde se percebe o processo de produção dos discursos artísticos e o espectador passa a ser participante na produção de situações comunicativas/artísticas de modo poético e/ou crítico”.

Pode-se dizer, então, que o projeto do Núcleo Educação se aproxima da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa por também estar pautado em um processo dividido em três etapas para uma finalidade educacional em arte. Ambos se concentram na relação do visitante com a obra, especialmente no contato que antecede sua compreensão, assim como no que tange vivenciar o modelo artístico do artista para conhecê-lo de modo diferente daquele conquistado exclusivamente por meio da razão.

Nota-se, contudo, na proposta de Vergara para o Núcleo Educação, uma diferença: ele menciona trabalhar os momentos do sujeito que vivencia a ação, o eu, o não eu e sua resposta poética que vem pela "admiração", enquanto que, em sua proposta triangular, Barbosa trabalha na perspectiva do educador a partir da tríade “apreciar – contextualizar – fazer”. No entanto, vive-se uma relação dialógica entre aquele que educa e o educado, com a finalidade educacional da construção de um conhecimento.

A prática do Núcleo Educação, como mencionado no boletim “Arte na Escola” de abril/maio de 1998, dava-se da seguinte maneira: o educador era entendido como um agente estimulador de sensações e convidava o público a sentir e observar suas próprias reações. Os educadores deveriam observar todos os fluxos contínuos e trazer novas questões para aprofundar e decodificar as primeiras impressões, criando as bases para uma resposta poética crítica.

O conceito de mediador cultural é definido por Teixeira Coelho, no Dicionário crítico de política cultural, como uma pessoa que “atua em centros de cultura, bibliotecas públicas e museus para exercer atividades de aproximação entre indivíduos ou grupos de indivíduos e as obras de cultura”. Para Coelho, há a intenção de facilitar a relação do observador com a obra, para que haja uma compreensão sensível e intelectual:

[...] o objetivo [é o] de facilitar a compreensão da obra, seu conhecimento sensível e intelectual – com que se

desenvolvem apreciadores ou espectadores, na busca da formação de públicos para a cultura – ou de iniciar esses indivíduos e coletividades na prática efetiva de uma determinada atividade cultural. (TEIXEIRA, 1999)

A compreensão de um trabalho que visa a facilitar a relação do público com a obra aparece no Programa do Núcleo Educação da 24ª Bienal. A adoção de uma linguagem pedagógica interessada em desenvolver no visitante a capacidade de interpretar também está presente em diversas bibliografias relacionadas à educação e arte. Dessa perspectiva, a interpretação teria uma dupla finalidade: retornar a uma espécie de passado da imagem (à sua origem) e estabelecer significados.

No arquivo da 24ª Bienal encontram-se diversos documentos que se voltam objetivamente ao ensino da arte. No item 1 do documento que contém o Projeto do Núcleo Educação, intitulado, “A Fundação Bienal e o ensino da arte”, diz-se o seguinte:

A Bienal tem uma longa tradição na área de ensino, desde sua primeira edição em 1951. Diversos aspectos justificam este destaque: o alcance de seu serviço de monitoria junto às escolas e ao público em geral; o valor atribuído a seus cursos de formação de monitores pelos estudantes de arte (incluindo a possibilidade de contato com artistas e curadores durante a montagem da mostra); e os cursos e palestras que oferece para os professores.

O documento afirma a experiência da Bienal na formação e na relação com professores para obtenção de aprendizado em artes, tanto para que estes usufruam pessoalmente dos conhecimentos adquiridos quanto para que os compartilhem com os alunos na sala de aula. Esse seria, então, o objetivo da formação de professores destacados no texto.

Ainda nesse documento, há também a informação de que o presidente da Fundação Bienal, Julio Landmann, instituiu em 1997 uma Diretoria de Educação, sob a responsabilidade de Evelyn Ioschpe. “Uma política institucional como essa afirma a importância da mediação entre a mostra e o

público”, conforme indica o texto, “e se vê comprometida com uma prática educacional que exceda os limites do período da exposição”.

Nesse sentido, um programa importante para o Núcleo Educação foi o desenvolvimento das práticas com as escolas, em larga escala. O projeto coordenado por Iveta Fernandes, “A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo”, buscava criar “um extenso programa a diversos profissionais do sistema de educação pública – professores de artes e de outras disciplinas que se ocupavam de crianças de distintas idades e que vinham de diversas escolas”.

Podemos inferir, contudo, que a instituição de arte passa a trabalhar para a instituição de ensino a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em dezembro de 1996. Um marco histórico importante para a educação brasileira de modo geral e, especificamente, para o ensino de arte, a concepção das práticas educativas na 24ª Bienal esteve pautada por elas, de modo a legitimá-las e fortalecê-las.

Com isso, percebemos também que a instituição de arte – no caso, a Bienal – passa a trabalhar para a instituição de ensino, ou seja, prestando-lhe serviços em educação de arte e cumprindo um papel educacional. Vale salientar que, nesse contexto, o educador cultural/artístico foi concebido como um “facilitador” do discurso artístico e da interpretação da obra de arte. Todos os três aspectos ainda estão presentes nas metodologias de trabalho ligadas a práticas de educadores em instituições de arte no presente.

4.2.1 Práticas educativas online da 24ª Bienal de São Paulo

A 24ª Bienal de São Paulo (1998), sob curadoria de Paulo Herkenhoff, foi a primeira mostra brasileira a incorporar os desdobramentos artísticos do mundo paralelo da internet. Com uma curadoria calcada no conceito operacional da espessura do olhar de Jean-François Lyotard, em *Discours*, pretendeu-se, segundo o curador, atingir a idéia de densidade, pois “a espessura não deveria estar apenas na arte (muito menos seria sua ilustração como tema), na ação dos curadores, mas sobretudo, na instituição”. A ideia de integração apostou no risco que exige a não especialização em salas e, também, em parcerias curatoriais. Ricardo Ribenboim, Ricardo Anderáos e

Mark Van de Walle foram os curadores da exposição de web art³ e fizeram notar a implosão colocada pela Internet acerca das noções de autoria. Para eles, a web é fruto do uso indiscriminado de referências.

É partindo de Walter Benjamin, autor que discutia sobre como as tecnologias de reprodução de imagens (foto, cinema) alternavam o cerne da experiência artística, que Ricardo Ribenboim planejou a curadoria de web art no site da XXIV Bienal. Para ele, se a fotografia e o cinema causavam o primeiro abalo na ideia de autenticidade artística, a internet é justamente quem chegava para destruí-la, uma vez que uma obra de arte criada para a rede é, por definição, infinitamente reproduzível.

Essa ação curatorial estruturou-se como um reflexo da própria rede ou, nas palavras do curador, “uma teia em miniatura sempre em construção”. A proposta era que os visitantes internautas pudessem navegar entre vocabulários de signos relacionados a antropofagia, ao canibalismo e a rede mundial de internet e, a um clique do mouse, conheceria os websites inicialmente selecionados para a mostra e, em seguida, também poderiam indicar novos sites.

Figura 4: Página do espaço Web Art da XXVI Bienal de São Paulo (1998)



Fonte: Disponível em: </http://www1.uol.com.br/bienal/24bienal/web/ricardo/> Acesso em 20 setembro de 2022.

³ A *web art* é entendida como a fusão entre a arte-comunicação e a arte digital. ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira.

O objetivo era formar uma mostra participativa que convidava os visitantes a se tornarem também curadores - levantando assim, questões sobre presença, monitoramento, interatividade, tempo e espaço.

A ação curatorial foi feita sob uma proposta de “trabalho em progresso” e, por isso, foi reelaborada e alimentada apenas durante o período da exposição da Bienal - de outubro a dezembro de 1998.

Além da exposição de Web Art, no espaço virtual desta edição foi também disponibilizado todo o material educativo, com propostas e textos curatoriais e todo o acervo das exposições, catalogadas por núcleos. Servindo como uma fonte de pesquisa fundamental para pesquisadores da área ainda hoje.

Figura 5: Página do site da 24ª Bienal de São Paulo (1998)



Fonte: Disponível em: <<http://www1.uol.com.br/bienal/24bienal/index.htm>> Acesso em 20 setembro de 2022.

4.3 – A 34ª Bienal de São Paulo

Diferente do que já foi apresentado em todas as bienais anteriores, a 34ª Bienal de São Paulo, realizada em 2020, procurou se afastar da proposta

baseada apenas na apresentação de artistas e obras e voltou-se para o pensamento do ensaísta e poeta martinicano Édouard Glissant, autor que foi referência inicial do projeto curatorial.

Ao abordar os conceitos sobre *transparência* e *opacidade* no livro *Poética da relação*, Glissant menciona o exemplo do texto literário, discutindo-o nos contextos da aprendizagem e da tradução, entendidos como “dois mecanismos fundamentais da prática relacional”. Tanto quem aprende quanto quem traduz procura devolver ao texto a transparência de uma intenção poética que as palavras tornam opaca. De acordo com o filósofo, aprendizagem e tradução se esforçam “por lançar uma ponte entre duas séries de opacidades: de um texto oposto a um leitor neófito, para quem todo o texto é considerado difícil (é o caso da aprendizagem), de um texto que se arrisca no possível de um outro texto (é o caso da tradução).” (GLISSANT, 2011)

Com isso, a estratégia da curadoria na organização da exposição foi a de dispor as obras em relação com objetos não necessariamente pertencentes ao campo das artes visuais, mas que carregam histórias e simbologias. Buscando apresentar processos que estavam sendo vivenciados contemporaneamente.

Essa operação, segundo os curadores Jacopo Crivelli Visconti e Paulo Miyada, estimula a criação de relações entre as obras e a diversidade de significados, narrativas e associações que cada objeto mobiliza, sugerindo sempre novos entendimentos. Entendimentos complexos, por vezes inusitados, mas, sobretudo, abertos às relações que cada pessoa possa criar. Esses objetos são chamados “enunciados”. (Primeiros Ensaio, 34ª Bienal de SP - 2020)

Dessa forma, o projeto curatorial dessa mostra, em diálogo com o pensamento de Glissant, desenvolveu uma ponte que pudesse “traduzir” não a 34ª Bienal, mas algo de sua estrutura conceitual. Uma ponte por definição inacabada, inconclusa, a ser feita e refeita a cada nova travessia, que se lança numa busca de transparência das intenções que a sustentam, mas consciente de que a opacidade é algo intrínseco, necessário e importante em qualquer relação. Pois, voltando ao pensamento de Glissant, o direito à opacidade é a garantia de que uma relação não se torne um exercício de dominação, imposição e redução dos outros aos nossos conceitos, medidas e valores.

A partir disso que, inspirando-se nessas estratégias e nessas ideias da curadoria, Primeiros ensaios: Publicação educativa da 34ª Bienal se organiza em torno de três enunciados: o meteorito do Bendegó, o sino de Ouro Preto e um conjunto de reproduções de retratos do jornalista e abolicionista estadunidense Frederick Douglass.

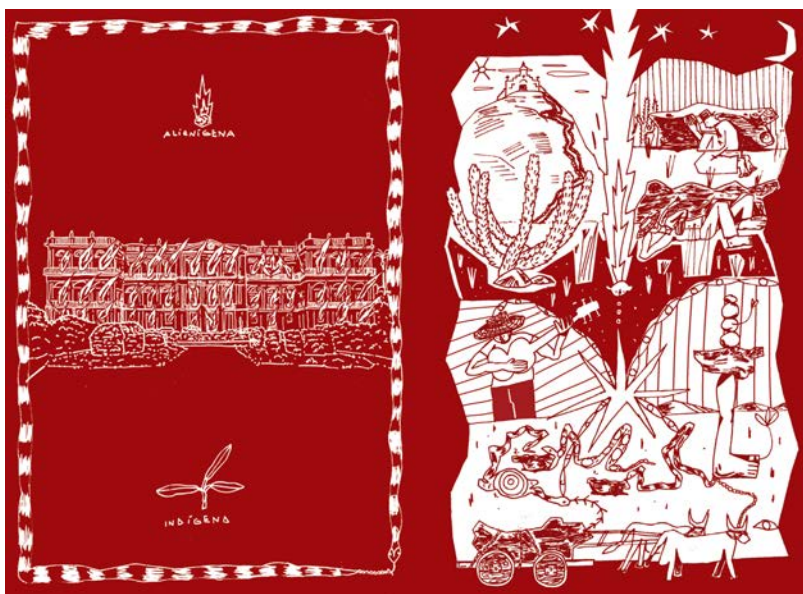
O meteorito do Bendegó foi encontrado no sertão brasileiro do estado da Bahia, em 1784. Com 5.360 quilos, é o maior siderito já achado em solo brasileiro. A rocha resistiu ao incêndio do Museu Nacional no Rio de Janeiro, em 2018. Na publicação, o Bendegó funciona como um enunciado para abordar noções de resistência, perenidade e resiliência.

Figura 6: Vista do Meteorito de Bendegó na 34ª Bienal.



Fonte: Fundação Bienal de São Paulo. Foto: Levi Fanan

Figura 7: Projeto de Gustavo Caboco para a publicação educativa



Fonte: Primeiros Ensaio: 34ª Bienal de São Paulo - Faz escuro mas eu canto

Em “sino de Ouro Preto”, trata-se do sino da capela do Padre Faria, datado de 1750 e localizado na cidade mineira de Ouro Preto, foi tocado em duas ocasiões marcantes na história do Brasil: o dia da morte de Tiradentes e no dia da inauguração de Brasília. Esse símbolo mobilizou pesquisas em torno da repetição e da diferença, de memória(s) e futuro e da relação entre corpo e conhecimento.

Figura 8: Vista do Sino de Ouro Preto na 34ª Bienal



Fonte: Fundação Bienal de São Paulo. Foto: Levi Fanan

Sobre os retratos de Frederick Douglass (1818-1895), a discussão gira em torno de um abolicionista negro norte-americano, hoje reconhecido por sua capacidade como orador antirracista e por ter sido um pioneiro na compreensão da circulação da imagem fotográfica como instrumento político capaz de reiterar ou contrapor estereótipos de raça. Na publicação, sua figura mobiliza pesquisas sobre autorrepresentação, circulação e visibilidade.

Figura 9: Vista dos retratos de Frederick Douglass na 34ª Bienal de São Paulo



Fonte: Fundação Bienal de São Paulo. Foto: Levi Fanan

Além dos enunciados, a noção de “ensaio” foi um dos aspectos que nortearam os trabalhos da 34ª Bienal. Para a curadoria, pode-se entender o ensaio como um espaço em que, com base nas relações que se criam ao longo do tempo, é possível ressignificar e amplificar aquilo que é ensaiado, sem a pretensão de se alcançar um resultado definitivo.

Assim, cada um dos enunciados motivou a criação de uma trama de relações entre textos, imagens e práticas, formando núcleos específicos que compartilharam a mesma estrutura e, dentre elas, um conjunto de práticas, chamado de “ensaios práticos”, com foco em questões e relações sugeridas pelo enunciado.

As práticas apresentadas no final do caderno educativo convidam a ensaiar com o corpo alguns dos conteúdos presentes na publicação. A ideia de *ensaio* proposta aqui, está no sentido de exercitar, experimentar, errar, ponderar, repetir, refazer, tatear, tentar, testar e treinar. Sendo formalizadas em exercícios e jogos teatrais, os ensaios práticos se dividem em duas categorias: ensaios de aproximação e ensaios de composição.

Os ensaios de aproximação envolvem técnicas de interação de grupo para trabalhar noções espaciais, buscando estimular a percepção do outro consigo mesmo e a atenção para as narrativas e sensações do próprio corpo.

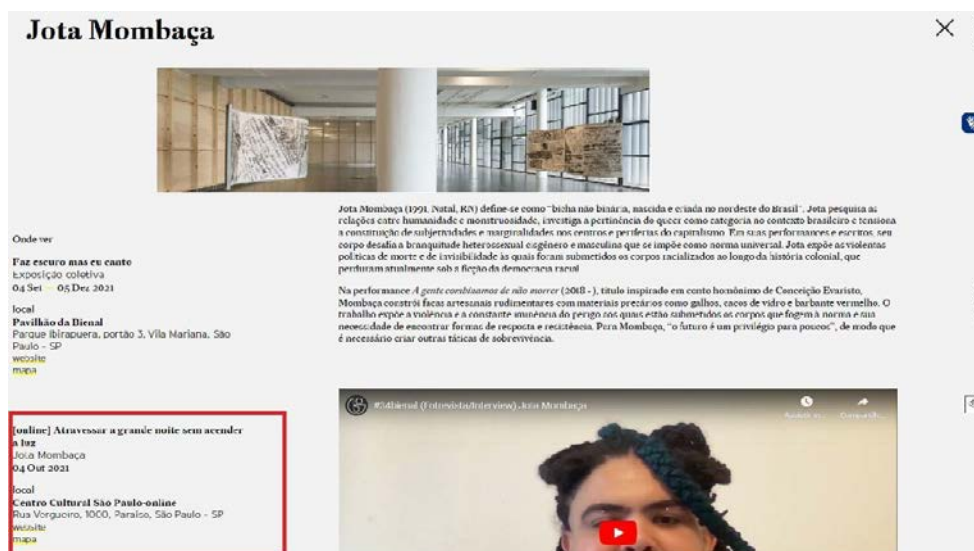
Enquanto os ensaios de composição envolvem técnicas de composição cênica, em que estabelece processos criativos em um palco imaginário, com base em experiências de pessoas em grupos.

A diferença dessa proposta educacional comparada às publicações dos anos anteriores, é que agora não há uma relação dos artistas com as práticas, seja ações de leituras de obras ou ações diretamente visuais com as obras que estão na bienal. A proposta foi a de trabalhar com as ações corporais que independem das obras da exposição.

4.3.1 – Práticas educativas online da 34ª Bienal

Diferente do que foi proposto há 20 anos atrás, na 24ª Bienal, a última edição de 2020 não contemplou com uma exposição virtual. O que diferiu das práticas online, foram as *lives* (transmissões ao vivo de vídeos pela internet) divulgadas durante o período da exposição, bem como algumas apresentações de artistas que ocorreram online em sites de instituições parceiras.

Figura 10: Página do artista Jota Mombaça na 34ª Bienal de São Paulo

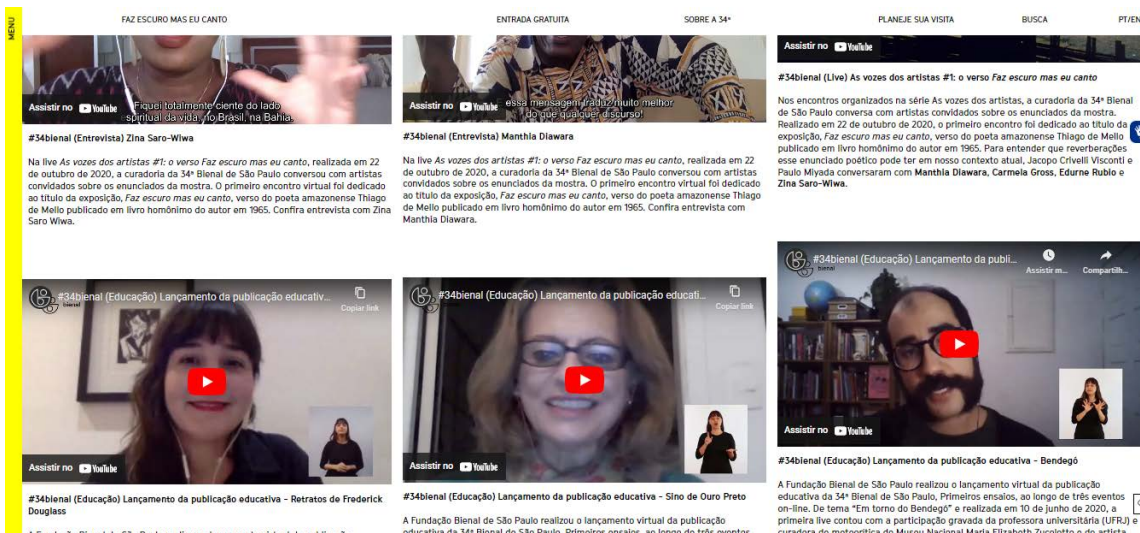


Fonte: Disponível em <<http://34.bienal.org.br/artistas/7328>> Acesso em 02 de outubro de 2022.

O artista Jota Mombaça, por exemplo, além de ter uma obra exposta no pavilhão da Bienal, apresentou também uma performance online no site do Centro Cultural de São Paulo. Na imagem anterior (Figura 10), é possível

visualizar como o site disponibiliza a página de cada artista, elencando entrevistas, eventos e um texto sobre o artista e seus trabalhos.

Figura 11: Página com acesso às *lives* que ocorreram durante a 34ª Bienal de São Paulo



Fonte: Disponível em: <<http://34.bienal.org.br/multimedia>> Acesso em 02 de novembro de 2022

O recurso *live*, devido ao período pandêmico, foi a estratégia online mais utilizada para essa edição. Além das *lives* de bate-papo com curadores divulgadas na plataforma de vídeos *Youtube*, ou com artistas conversando sobre os seus trabalhos, também aconteceram *lives* para o lançamento da publicação do livro educativo *Primeiros Ensaios*. Foram três encontros, divididos por temas dos “enunciados” propostos pela curadoria, onde, ao final de cada apresentação, foram cedidos espaços para esclarecimento de dúvidas referente às propostas educativas.

O site também contou com um menu da Bienal que abrange todas as áreas.

Figura 12: Página do menu inicial no site da 34ª Bienal de São Paulo



Fonte: Disponível em: <<http://34.bienal.org.br/>> Acesso em 15 de outubro de 2022

4.4 – Reflexões acerca do espaço educativo virtual das Bienais

Ao analisarmos as duas Bienais propostas nesta pesquisa, é possível perceber a presença de práticas educativas em ambos os sites, porém, são práticas alicerçadas em recursos que proporcionam apenas interações reativas associadas aos conteúdos educativos, ou seja, não oferecem condições tecnológicas para que ocorra uma participação entre sujeitos. Nesse caso, a interação já está pré-configurada (PRIMO, 2007) e a participação fica restrita às possibilidades abertas pelos comandos da programação do *software*.

No geral, essas práticas têm uma participação limitada, pois são páginas construídas ainda com o objetivo de uma mera transferência de informações e serviços pré-existent nos planos físico e analógico.

Dessa forma, não foi possível constatar nos *sites* das bienais a presença de práticas educativas que propusessem uma participação interpessoal ou mesmo a utilização de *lives* com fins educativos mais dialógicos e não como divulgador de ações externas à mídia. Portanto, não se pode afirmar que esses *sites*, em relação à educação, se encontram inseridos em uma Cultura Participativa. Na medida em que esses fatores estão igualmente na essência de uma Cultura Participativa que inclui a possibilidade de os indivíduos serem produtores e promotores de cultura, recriando e produzindo novos conteúdos a partir do compartilhamento, das trocas e das assimilações entre os colaboradores.

Santaella (2013b, p. 45) relaciona uma série de características da Cultura Participativa nas redes sociais e com fins educativos: a) afiliações formais e informais a comunidades online centradas em diversas formas de mídias; b) usos que potencialmente produzem mudanças na plataforma; c) usos baseados em valores de afinidade, confiança e afetividade; d) solução colaborativa de problemas, pelo trabalho conjunto de equipes para realizar tarefas e desenvolver novos conhecimentos; e) circulações que determinam o tipo de fluxo entre as mídias.

Essas possíveis práticas educativas e participativas são novos modos de utilização dos recursos e estão em formação, fluidos pela sua própria essência comunicacional, a de estarem em permanente atualização. Portanto, mesmo em plataformas dedicadas exclusivamente à educação, é pouco provável encontrar essas características reunidas. Diríamos que são sinalizadores de possíveis processos de construção do conhecimento, mas antes se configuram como uma prática social que costuma ser utilizada pelos nativos digitais de forma muito descomprometida e em variadas ações do cotidiano. A participação dialógica permeia essas práticas sociais; portanto, por meio de interações mútuas e com desafios conjuntos, agregam-se fatores de ordem cognitiva, afetiva, motora etc., que passam a gestar novas formas colaborativas e coletivas de aprendizagem.

Contudo, especialmente quando se trata de atividades educacionais, é preciso estar atento aos diversos aspectos que integram os processos comunicacionais. Cada enunciação está direcionada a um grupo específico, o que garantirá que essas pessoas entendam o que estamos dizendo. Ou seja, uma fala contém o outro, e ele participa ativamente de como se organiza para escrever ou falar. Todos esses aspectos participam de um diálogo. Por isso, a interação verbal exige negociação de significados, para que, juntos, possamos construir espaços de compartilhamento que permitam a comunicação. (BORGES; CAIXETA; PIOVESAN, 2016)

Esses comportamentos são derivados da cultura em que estamos inseridos, cada vez mais participativa. Podemos dizer que a novidade dessas novas práticas está no fato de serem mediadas por dispositivos digitais, de terem disponíveis em um mesmo local muitas informações e em reunir virtualmente indivíduos que podem não ter nenhum vínculo além daquele

estabelecido pelo meio virtual para a resolução de alguma questão ou proposto por alguma prática educativa. O fato é que se abriu um imenso campo para pesquisa, com o fim de conhecer mais a complexidade de fatores que rapidamente estão moldando esses novos sujeitos e, conseqüentemente, uma nova cultura que se quer participativa.

Na Bienal, essa cultura participativa parece estar mais consolidada nas práticas educativas presenciais; no espaço virtual dos sites, não foi possível comprovar esses procedimentos. Logo, não podemos considerar a existência de uma cultura participativa, uma vez que essa forma de cultura, associada à comunicação e relacionada às práticas educativas, consistiria em um grande túnel de significados e significações entre os sujeitos participantes, o que não se verificou nesta pesquisa.

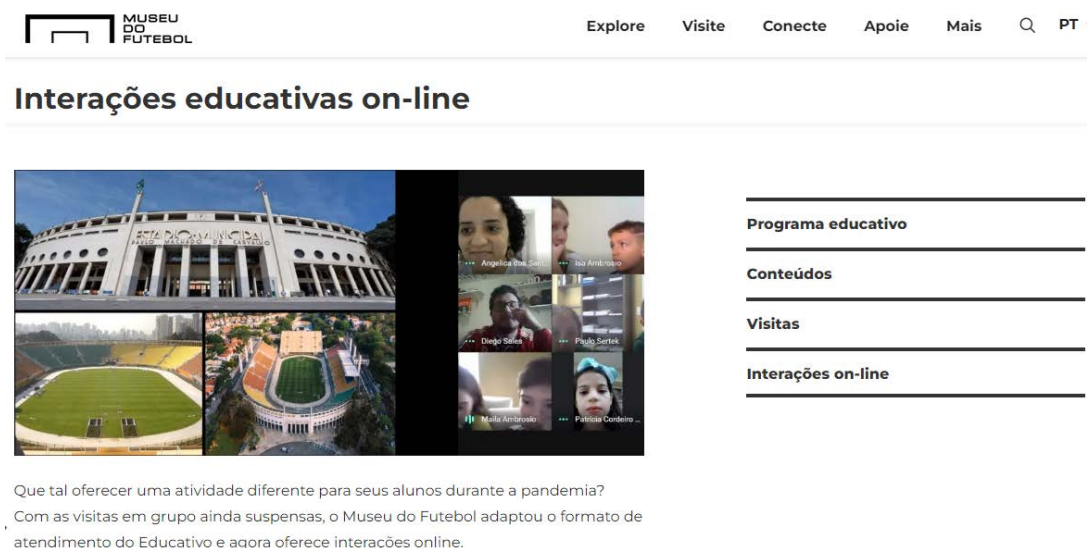
Uma cultura participativa precisa ser cultivada para efetivamente existir nos vários âmbitos da sociedade que se constrói cada vez mais conectada. Logo, compreendemos que a bienal, por meio de seus sites e de suas práticas educativas online, pode se abrir à participação e estimular que os cidadãos exerçam seu direito de opinar e participar na construção de políticas para o setor, especialmente no que tange à educação museal online. Entendemos que, pelo fato de a educação não formal ter independência com relação às normas pré-definidas pelos sistemas de ensino, possui a vantagem de poder atuar como um grande laboratório experimental de práticas pedagógicas, sejam presenciais e/ou na sua expressão online, (online / presencial). O diálogo e a participação são os motores para esses novos modos de aprender que podem levar à formação de novas subjetividades mais compromissadas com os valores ambientais, éticos e humanitários.

Posto isto, e diante do cenário virtual que a pós-pandemia nos deixou como principal meio de relações, é importante se pensar na possibilidade de a Bienal adotar outras práticas educativas *online* que fossem mais efetivas para quem visita a página.

Desde 2020, com o prolongamento da pandemia, o Museu do Futebol vem disponibilizando em seu *site* o agendamento de mediações online, por exemplo. Por meio de agendamento prévio, as turmas que se inscreverem podem interagir com os educadores do museu e aprender mais sobre as disciplinas que estão estudando a partir do conhecimento do universo do

futebol. Com isso, a mediação tem como intuito, a partir do diálogo, de ampliar, construir e reconstruir entendimentos, conceitos e experiências para todos os envolvidos no processo da visita (MARANDINO, 2008). Dessa forma, o educativo possibilita uma interação mútua com o visitante online, o que culmina em um processo dialógico de aprendizagem.

Figura 13: Site Museu do Futebol - Página de agendamento para mediação online.



Fonte: Disponível em: <<https://museudofutebol.org.br/interacao-educativa-online/>> Acesso em 07 de novembro de 2022

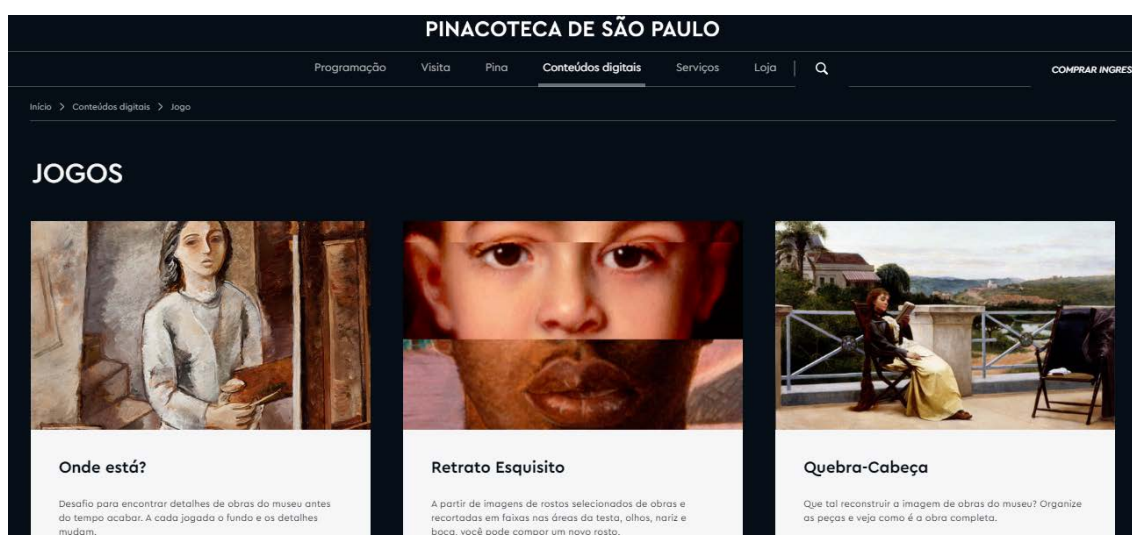
Outra possibilidade para o educativo das próximas edições, seriam os jogos *online*. Como exemplo, trazemos aqui o site da Pinacoteca de São Paulo que utiliza desse recurso no campo do educativo *online*. Esses jogos consistem em uma experiência ainda embrionária se comparadas aos jogos disponíveis no mercado, e ainda baseados em jogos tradicionais, como memória, quebra-cabeça e outros, mas, ainda assim, ilustram um universo que abarca muitas possibilidades educativas, como têm demonstrado o estudo de alguns autores:

Os jogos digitais constituem um meio de entretenimento que cativa crianças e jovens pela sua capacidade de proporcionar experiências lúdicas. Estes sistemas formais veiculam regras e objetivos que, à luz dos novos paradigmas da educação, se revelam ferramentas educativas com um enorme potencial de

sucesso na construção de conhecimentos específicos nas várias áreas do saber, bem como instrumentos para a aquisição de competências essenciais introduzidas pela Sociedade do Conhecimento e os desafios inerentes ao aparecimento de novas formas de literacia. (SOUSA, 2010)

Com conteúdos fundamentados nos acervos museais, os jogos podem ser tidos como recursos educativos online ao alcance de qualquer usuário, especialmente dos mais jovens. São meios carregados de ludicidade que têm o potencial de auxiliar a autoaprendizagem e integram os educativos virtuais.

Figura 14: Página de Jogos no site da Pinacoteca de São Paulo



Fonte: Disponível em <<https://pinacoteca.org.br/conteudos-digitais/tipo/jogo/>> Acesso em 06 de novembro de 2022.

Além disso, a Pinacoteca também pode ser um modelo de referência para pensarmos no seu recurso disponível de *tour* virtual. Este recurso tem o potencial de digitalizar o próprio espaço do museu fazendo com que, assim, seja possível visualizar não apenas as obras do acervo como também ter uma experiência do espaço expositivo.

Figura 15: Tour virtual da exposição Adriana Varejão no site da Pinacoteca de São Paulo



Fonte: Disponível em:

<<https://portal.iteleport.com.br/tour3d/pinacoteca-adriana-varejao/fullscreen/>> Acesso em 15 de novembro de 2022

5. CONCLUSÃO

Quando resolvemos pensar sobre as práticas educativas *online* da Bienal, enfrentamos dois desafios: o primeiro foi como investigar as representações museais virtuais em um contexto dinâmico relativamente novo, o ciberespaço. O segundo se referiu à baixa adesão dos museus ao universo cibercultural. Nesse contexto, surgiram várias indagações, dentre as quais consideramos fundamentais as seguintes: as páginas educativas da Bienal desempenham o papel de espaços alternativos para a aprendizagem? Há nelas sintonia com uma cibercultura e, conseqüentemente, com recursos de interação que possibilitem práticas participativas e dialógicas?

O ponto de partida, além da revisão bibliográfica sobre o tema, foi observar de uma maneira mais analítica como funcionou a proposta e o educativo de duas importantes edições da Bienal: a 24^a, de 1998 e a 34^a de 2020. A 24^a Bienal por se tratar de uma importante edição que marcou o educativo devido a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, que foi um fenômeno importante por contribuir com a proposta afirmativa de fazer da arte um objeto de estudo. E a 34^a Bienal, por ter sido uma edição que ocorreu em um ano pandêmico, em que a vida virtual se tornou parte da nossa rotina.

Em seguida, foi proposto um olhar mais investigativo para os *sites* de ambas as edições. Assim, foi possível constatar a fraca adesão dos sites da Bienal a essa "nova" modalidade de cultura, que é a cibercultura. As informações possibilitaram o delineamento de uma conjuntura mais ampla a, e, nesse contexto, a verificação de novas possibilidades.

No geral, as principais constatações foram que os *sites* apresentam práticas educativas, mas ainda muito embrionárias e com participação limitada aos recursos disponíveis nas telas, pois, são páginas construídas ainda como uma mera transferência de informações. Dessa forma, não se evidenciou nos espaços educativos a existência de uma Cultura Participativa, uma vez que não apresentam práticas educativas *online* com participação.

Diante desse quadro, podemos afirmar que os espaços educativos das Bienais estão em construção e talvez, por isso, sejam pouco expressivos ainda no contexto museal brasileiro. Logo, ainda não podem ser considerados espaços de aprendizagem alternativos em sintonia com uma cultura participativa, mas é presumível que se orientem para essa direção. São espaços em formação e, como tais, não dispõem de um conjunto de práticas educativas online passíveis de análise mais aprofundada sobre os processos de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, não é possível afirmar que esses *sites* tenham incorporado as escassas práticas educativas online como parte do trabalho educativo da Bienal, pois as iniciativas existentes, em geral, não são fruto de planejamento institucional e de uma decisão de investimento nesse sentido. O que se apresenta são práticas pontuais desenvolvidas em circunstâncias atípicas, como foram as *lives* no contexto da pandemia, por exemplo.

Em meio às evoluções percebidas, está o fato de os espaços educativos servirem de apoio às atividades educativas presenciais, sobretudo em oferecer materiais didáticos pelo site. Nesse caso, a web serve como um correio online capaz de oferecer o material didático a qualquer hora e em qualquer lugar para aqueles que tiverem interesse. Isso indiscutivelmente é um grande avanço, especialmente se tratando de vencer distâncias, mas não deixa de ser a mesma proposta educativa com uma roupagem digital.

Nesse sentido, constatamos outro possível e importante fator limitante de uma maior presença na web: o educativo da Bienal não explora as potencialidades de estarmos hiperconectados e online em tempo real. Especialmente no que tange à questão educacional, observamos a absorção de práticas educativas, mas sem a devida reconfiguração para o meio virtual. Os recursos tradicionalmente utilizados pelas gerações que antecederam os nativos digitais passam a estar nas interfaces, mas não são muito atrativos, por não apresentarem as potencialidades que a internet oferece e com as quais as novas gerações estão acostumadas.

Portanto, proporcionam poucos desafios àqueles acostumados a interagir permanentemente com multitelas e dotados de habilidade em manusear os recursos. Por outro lado, não deixam de ser iniciativas

fundamentais, pois é natural que esses processos de transposição de formatos e linguagens de um meio para outro ocorram como ponto de partida.

Nesse sentido, com base no que foi exposto é que percebemos a importância e necessidade de repensar, para a Bienal e demais instituições culturais e respectivos setores educativos, a possibilidade de indicar novas propostas educativas, tais como: a implantação da mediação virtual, de ações interativas, de jogos online e, inclusive, a apresentação de exposições, também em formato 3D.

Ao encerrarmos nossa pesquisa e reflexões acerca das propostas realizadas pelo Educativo da Bienal de São Paulo, sem nenhuma pretensão de esgotá-las neste estudo, consideramos seriamente a necessidade de a Fundação Bienal permitir que seus setores expositivos e educativos se apropriem das novas tecnologias e linguagens digitais e dos recursos da web, tendo por objetivo o desenvolvimento de uma linguagem museal digital adequada às interfaces do meio virtual, considerando que diferentes atividades possam ser realizadas tanto no ciberespaço quanto no espaço físico presencial. Faz-se necessário entender que não se pode mais ficar atrelado aos fundamentos da materialidade, por mais que as suas sedes continuem sendo a principal referência em termos de existência e visitas. Em se tratando de educação, é preciso pensar como se estabelecem os pressupostos de uma educação museal (não formal) para as páginas educativas do museu, e como estabelecer relações com o contexto e a realidade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAMBERT, F e CANHETÊ, P. As bienais de São Paulo: da era dos museus à era dos curadores (1951- 2001). São Paulo: Boitempo, 2004.

ALMEIDA, P. de; MARTÍNEZ, A. M. As pesquisas sobre aprendizagem em museus: uma análise sob a ótica dos estudos da subjetividade na perspectiva históricocultural. In: Ciência e Educação, Bauru, 2014.

AMARAL, A. (org). Arte e o meio artístico: entre feijoada e o x-burger. São Paulo: Nobel, 1983.

BIANCONI, M. L.; CARUSO, F. Educação não-formal. In: Ciência e Cultura, São Paulo, v. 57, n.4, out./dez. 2005.

BIENAL. 24º Um e/entre Outro/s. São Paulo. Fundação Bienal de São Paulo, 1998

BIENAL. 34º Faz escuro mas eu canto. São Paulo. Fundação Bienal de São Paulo, 2020.

BIENAL. 24º Roteiros, Roteiros, Roteiros... São Paulo. Fundação Bienal de São Paulo, 1998. Disponível em: <<https://issuu.com/bienal/docs/nameec1494/16>> Acesso em 20 de outubro de 2022.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: leituras no subsolo. São Paulo: Cortez, 2011.

BUENDÍA, Jorge Larrosa. *Tremores*: escritos sobre experiência. São Paulo: Autêntica, 2014.

CANCLINI, N. G. Diferentes, desiguais e desconectados, 2. ed. - Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

CHAGAS, M. S. Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. In: Musas: Revista Brasileira de Museus e Museologia. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais. Vol. 1, n. 1. Rio de Janeiro, 2004.

DESVALLEES, A.; MAIRESSE, F. (Ed.). Conceitos-chave de museologia. Tradução de Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury. São Paulo: Armand Colin; São Paulo: ICOM, 2013.

ESCHE, Charles apud MOURA, Sabrina. Em/Sobre/Com Arte. Relato do Encontro Aberto da 31ª Bienal de São Paulo. Disponível em: www.bienal.org.br/post/511.

Édouard Glissant, Poética da relação. Tradução Manuela Mendonça. Lisboa: Sextante, 2011, p. 111.

FORQUIN, J. C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guaraci Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, 208p

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

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA-RUIZ, R.; GARCÍA, A. R.; ROSELL, M. del M. R. Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. In: Comunicar: 283 Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, n. 43, 2014. Disponível em: https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revista&numero=43&id_iom. Acesso em: 12 ago. 2022.

GADOTTI, M.. La question de l'éducation formelle/no formelle. In: Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?, 2006, Sion. Right to Education Solution to all Problems or Problem without Solution?. Sion: Institut international des droit de l'Enfant c/o Institut Universitaire Kurt Bösch, 2005. p. 91-108. Disponível em: <https://www.cnape.fr/files/agenda/158.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

GEERTZ, C. A. Interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, 323p

_____. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006

JENKINS, H. Cultura da convergência. Tradução de Susan Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LUCKESI, C. C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

LÉVY, P. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. 5. ed. - São Paulo: Loyola, 1998.

_____. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Org.). Pedagogia, ciência da educação? 2. ed. - São Paulo: Cortez,

1998.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. In :Educar, Curitiba: Editora da UFPR. 2001.

LYOTARD, Jean-François. Dérive à partir de Marx et Freud, 1973, p. 248

MARANDINO, Martha (org.) Educação em Museus: a mediação em foco. São Paulo: FEUSP, 2008

MATARAZZO SOBRINHO, Francisco. “Apresentação e agradecimento”. In: BIENAL. XI Bienal de São Paulo (catálogo da exposição), 1971, p. 7.

MILLIET, S. Fora de Forma, São Paulo: Ed. Anchieta, 1942

MINERINI, José Neto. Educação nas Bienais de Arte de São Paulo: dos cursos do MAM ao Educativo Permanente. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes - USP. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-01122014-161256/pt-br.php> Acesso em setembro de 2022.

MORIN, Edgar – *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo, Ed. Cortez. 2004

MARTINO, L. M. S. Teoria das mídias digitais: linguagem, ambientes e redes, 2. ed. - Petrópolis: Vozes, 2015.

OLIVEIRA NUNES, FÁBIO. Web arte no Brasil em tempos pandêmicos. TEXTO DIGITAL (UFSC), v. 18, p. 5-22, 2022.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves de. A Bienal de São Paulo: forma histórica e produção cultural. 2001. 261 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

Primeiros Ensaio – Publicação Educativa da 34ª. Bienal de SP, 2020. Fundação Bienal pg. – disponível em: <http://imgs.fbsp.org.br/files/d8dd584d4fb796181e0cd24710240967.pdf> Acesso em 05 de outubro de 2022.

PRIMO, A. Interação mútua e interação reativa: uma proposta de estudo. In: Revista da Famecos, Porto Alegre, 2000.

_____. Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007

_____; FORD, S; GREEN, J. Cultura da Conexão-criando valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo: Aleph, 2014.

SANTAELLA, L. Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussões na educação. In: PRIMO, A. (Org.). Interações em rede. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SIMON, N. The participatory museum. Santa Cruz, California. Museum 2.0, 2010.

SANTOS, M. C. T. M. Encontros Museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008, 254 p. (Coleção Museu, Memória e Cidadania, v. 4)

SOUSA, Cinara Barbosa de. Curadoria em galerias virtuais: para uma exposição fotográfica. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Artes)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3369>. Acesso em 15 de setembro de 2022.

WEB art. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo14354/web-art>. Acesso em: 15 de setembro de 2022. Verbetes da Enciclopédia.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.