

Reflexões sobre o meio

O espaço entre a Escola e o Museu de Arte Contemporânea

Julia Rocha Pinto

2015

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE BELAS ARTES
DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Reflexões sobre o meio
O espaço entre a Escola e o Museu de Arte Contemporânea

Julia Rocha Pinto

Orientação: Alice Lucas Semedo
Coorientação: Rejane Galvão Coutinho

2015

Esta pesquisa foi desenvolvida através da Bolsa de Doutorado Pleno no Exterior concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação - Brasil sob processo nº 0797.13.8.

Ao meu avô (*in memoriam*), que sempre me
incentivou aos voos mais altos.

À cidade do Porto, que foi meu cais e o palco dos
melhores anos da minha vida.

Agradecimentos

À professora Doutora Alice Semedo, orientadora desta tese, por todos os encontros, pelas conversas e pelo aprendizado constante;

À professora Doutora Rejane Coutinho, por continuar me ensinando e por me fazer sempre pensar além;

Ao professor Doutor José Paiva e à professora Doutora Catarina Martins, pelo acolhimento e por me questionarem sempre;

À CAPES, pelo financiamento da investigação e por ter permitido o desenvolvimento da pesquisa em Portugal;

Ao Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves e sua equipe, pela possibilidade de realização da pesquisa de campo;

À Professora Manuela Silva, que foi uma grande parceira, permitindo a observação durante a pesquisa de campo e oferecendo muita abertura em todas as nossas conversas;

Aos 21 alunos da turma “5º. 10” da Escola Básica de Leça da Palmeira no ano letivo 2013-2014, que me acompanharam ao longo desta experiência, pela forma como se implicaram no processo e pelo aprendizado que me proporcionaram neste espaço de partilha;

Às educadoras do Museu Lasar Segall, pela acolhida e pela generosidade no diálogo;

À Mila Chiovatto, pela nova conversa na Pinacoteca do Estado de São Paulo e por me fazerem sempre pensar em novas questões para a arte/educação nos museus;

À Sofia Victorino, pela conversa na Whitechapel Gallery e por ter partilhado parte do trabalho que desenvolveu e do que realiza hoje;

À Emily Pringle, pela disponibilidade no encontro e na conversa na Tate Gallery e por anteriormente ter sido referência para o trabalho;

Aos colegas do Doutorado em Educação Artística da Faculdade de Belas Artes, pelas conversas em aula, pela receptividade e pelos cafés;

À Inês Ferreira, pela leitura paciente da tese, pelas conversas e reuniões;

Às amigas encontradas no Doutorado em Museologia da Faculdade de Letras, Marlise e Vanessa, pelo impulso, pelas conversas e pela paciência;

À Sofia, pela amizade e pelos abraços;
À Inês Alves e Vera Silva, pelos jantares cheios de risada;
À Cris, à Raquel e à Thatá, minha família portuguesa no meu primeiro ano, por terem me recebido com tanto amor e por terem feito do primeiro o mais inesquecível;
À Cassia, à Raquel, ao Inalmar e ao Arnold, por terem participado comigo durante os primeiros momentos aqui;
À Regina, à Carolina e à Arianna, *grazie* por terem me mostrado que a Itália é o país com o maior amor do mundo;
À Agnès, ao Ori, à Cátia e à Fatin, por terem partilhado casa e me fazerem sentir-me em casa em Portugal;
Ao Gustavo, à Marta e à Família Costa, muito obrigada por terem me adotado e mostrado como se sentir muito familiar, mesmo sendo de tão longe;
Ao Lalá e ao Norton, meus parceiros de histórias e meus confidentes mais pacientes, pelas risadas e pelas tradições;
À Brenda, à Marina e à Rosana, por me adotarem, me ouvirem e por cuidarem de mim;
À Raissa, ao David, à Muriel, à Bárbara e ao Levi, pelos encontros que aconteceram e os que ainda acontecerão;
Aos meus amigos que vieram me visitar, Fran, Stika, Camila, Luisa, Fi, Flávia, Cacá, Gui, Tia Márcia, Tio Rolf, Letícia, Val, Bino, Maria Cristina, Bianca, Carol, Diogo, Dani e mostraram que longe é mesmo um lugar que não existe;
Aos amigos e familiares que me ajudaram na minha primeira vinda ao Porto e sempre me apoiaram de longe;
À Gabi, pela parceria infinita, por ler trechos de textos e por estar sempre perto;
À minha família, que me fez acreditar, acreditando sempre mais do que eu;
À Marina, à Tia Stelinha e à Tia Maria Eugênia, minhas mães a mais, que apostaram nesse sonho tanto quanto (ou mais do que) eu;
Ao meu pai (*in memoriam*), por tudo que eu não pude partilhar;
Ao Antonio, que não pode vir, mas que também foi;
À minha Mãe, por quem eu vim e por quem eu volto.

Resumo

Esta pesquisa de Doutorado em Educação Artística intitula-se Reflexões sobre o meio - O espaço entre a Escola e o Museu de Arte Contemporânea e foi realizada, na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, sob a orientação da Prof^ª. Doutora Alice Lucas Semedo e a coorientação da Prof^ª. Doutora Rejane Coutinho. O trabalho foi construído a partir de questões sobre os processos avaliativos realizados entre museus e escolas; pensando a partir da metodologia de projetos de trabalho para promover o diálogo entre as duas instituições e buscando desenvolver práticas reflexivas e processuais que ofereçam dados de registro para repensar as ações realizadas. O cerne desta investigação centra-se na análise da relação entre o Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves e uma turma de ensino secundário da Escola Básica de Leça da Palmeira, mais especificamente no contexto do Projeto anual com escolas, edição 2013-2014, denominado Serralves no bolso. As ações realizadas no espaço entre estas duas instituições constituíram-se enquanto contexto de partida para as questões de investigação, e a pesquisa de campo desenvolveu-se num processo de observação participante, fundamentando-se na metodologia de estudo de caso. Outras instituições foram também incluídas na realização da pesquisa de campo, trazendo como referência o trabalho educativo do Museu Lasar Segall e da Pinacoteca do Estado de São Paulo, dentro do contexto brasileiro, e da Tate Modern e da Whitechapel Gallery, como experiências britânicas. A estrutura do texto divide-se entre as questões de investigação, inicia-se na procura por compreender como acontece a relação entre museus e escolas, apontando a dinâmica de projetos de trabalho como uma possível proposta para criar este contato. O tempo contemporâneo é posto em questão na sequência, visando compreender como os museus trabalham neste contexto e como a arte contemporânea provoca posicionamentos relacionados com o pensamento crítico e a investigação. Ao final, este trabalho centra-se na avaliação como reflexão do processo, pensando em abordagens propostas para a elaboração de meios para a avaliação e reconhecendo no espaço dos estudos de caso as formas de reflexão utilizadas. A tese se desenvolve na relação entre a prática observada e os referenciais teóricos que estiveram na base do processo do doutorado, desenvolvendo as conclusões sobre a avaliação enquanto discurso criado pelos sujeitos envolvidos e que sua produção exige tempo, envolvimento e participação de todos.

Palavras-chave: museu, escola, avaliação, trabalhos por projeto, espaço entre.

Abstract

This PhD research in Arts Education is entitled *Reflections on the Middle - The space between the School and the Museum of Contemporary Art* and written at the Faculty of Fine Arts, University of Porto, under the supervision of Prof. Dr. Alice Lucas Semedo and under the co-supervision of Prof. Dr. Rejane Coutinho. The work starts from questions about the evaluation processes between museums and schools; we used methodology of work projects to promote dialogues between two institutions and to develop reflective and procedural practices that provide registry data to rethink the actions taken. The core of this research focuses on analyzing the relationship between the Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves and a secondary school class of Escola Básica de Leça da Palmeira, more specifically in the context of Annual Project with Schools, edition 2013-2014, named *Serralves no bolso*. The actions carried out in the space between the two institutions were the starting context for research questions, and fieldwork was developed in a participatory observation process, based on methodology of case study. Other institutions have also been included in the development of fieldwork, which were the educational work of the Museu Lasar Segall and Pinacoteca do Estado de São Paulo, in the Brazilian context, and the Tate Modern and Whitechapel Gallery, as British experiences. The text's structure is divided between research questions, starting with our search to understand the relationship between museums and schools, pointing out the dynamics of work projects as a possible proposal to create this contact. Following this, the contemporary time is called into question as a result, to understand how museums work in this context and how contemporary art triggers positions related to critical thinking and investigation. Finally, the text focuses on evaluation as a process of reflection, thinking of proposed approaches to the development of means for assessing and recognizing the space of case studies are used forms of reflection. The thesis develops the relationship between practical observation and theoretical frameworks that were the basis of the PhD process, developing the conclusions of the assessment is a discourse created by subjects involved and that its production requires time, commitment and participation.

Keywords: museum, school, evaluation, work projects, in between.

Resumen

La presente investigación de doctorado en Educación Artística se titula Reflexiones sobre el medio - El espacio entre la Escuela y el Museo de Arte Contemporáneo, y se realizó en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Oporto, bajo la tutoría de la Prof^a. Dr^a. Alice Lucas Semedo y Prof^a. Dr^a. Rejane Coutinho. Esta tesis fue desarrollada a partir de cuestionamientos acerca de los procesos de evaluación realizados entre museos y escuelas; pensando a partir de la metodología de trabajo por proyectos para la promoción del diálogo entre las dos instituciones y la búsqueda del desarrollo de las prácticas de reflexión y de procesos que ofrezcan datos de registro para repensar las acciones realizadas. El núcleo de esta investigación se centra en el análisis de la relación entre el Museo de Arte Contemporáneo de la Fundação de Serralves y una clase de enseñanza secundaria de la Escola Básica de Leça da Palmeira, más específicamente en el contexto del Proyecto anual con las escuelas, edición 2013-2014, denominado Serralves no bolso. Las acciones llevadas a cabo en el espacio entre las dos instituciones resultan en el contexto de partida para las cuestiones de este estudio, y la investigación de campo se desarrolló en un proceso de observación participativa, fundamentada en la metodología de estudio de caso. Otras instituciones también se han incluido en el logro de la investigación de campo, como las referencias del trabajo educativa del Museo Lasar Segall y Pinacoteca del Estado de São Paulo, en el contexto brasileño, y de la Tate Modern y Whitechapel Gallery, como experiencias británicas. La estructura del texto se divide entre las preguntas de investigación, a partir de la búsqueda de la comprensión de cómo es la relación entre los museos y escuelas, señalando la metodología de trabajo por proyectos como una posible propuesta para generar este contacto. Por lo tanto, la contemporaneidad es puesta en cuestión, con el objetivo de perceber cómo los museos trabajan en este contexto y cómo el arte contemporáneo despierta posiciones relacionadas con el pensamiento crítico y la investigación. Por fin, la investigación se centra en la evaluación como herramienta para reflexión del proceso, pensando en los enfoques propuestos para la elaboración de los medios para la evaluación y reconociendo, en el espacio del estudio de campo, la manera como se utilizan estas reflexiones. Esta tesis se desarrolla en la relación entre la práctica observada y referencias teóricas que han estado en la base del proceso de doctorado, concluyendo que la evaluación es un discurso generado por los sujetos implicados y que su producción requiere tiempo, compromiso y la participación de todos.

Palabras clave: museo, escuela, evaluación, trabajo por proyecto, *espacio intermedio*.

Sumário

Agradecimentos	IV
Resumo	VII
Abstract	VIII
Resumen	IX
Lista de imagens	XIV
Lista de abreviações	XV
Um começo	19
Parte I	27
1. Conceitos e meios	31
1.1 O percurso de investigação	31
1.2 Avaliação no meio	37
1.3 Notas sobre o discurso	39
2. Contextos e sujeitos	43
2.1 A pesquisa de campo: o contexto museológico	44
2.2 A pesquisa de campo: a Escola parceira	55
2.3 Um olhar para o Brasil	60
2.4 Um olhar para o exterior	62
Parte II - O espaço entre museus e escolas	65
3. Relações, distanciamentos e aproximações	71
3.1 O museu como um lugar de educação	71
3.2 Pontos de contato entre museus e escolas	77
3.3 Musealização da escola e escolarização do museu	83
3.4 Desencontros entre as instituições	91
4. Abordagens para a mediação e para os educadores	97
4.1 Educadores e artistas - Outras possibilidades para a mediação cultural	97

4.2 Entre a informação, a explicação ou o diálogo	108
5. Trabalho por projeto - Uma proposta para os serviços educativos de museus	123
5.1 O trabalho por projeto em Serralves	129
5.2 Serralves no bolso: O Projeto anual com escolas 2013-2014	136
5.3 O desdobramento do Projeto de Serralves dentro da escola	142
Parte III - A contemporaneidade e a educação em museus	155
6. O tempo e o museu	161
6.1 O contemporâneo no contexto museológico	161
6.2 O papel educativo: do museu moderno ao museu contemporâneo	170
6.3 A mediação cultural enquanto prática educativa	179
7. Práticas educativas no tempo contemporâneo	191
7.1 Processos de pesquisa entre arte e educação	192
7.2 O objeto como determinante da prática	200
7.3 O uso de recursos e materiais	208
7.4 Práticas críticas e reflexivas dentro do museu	213
Parte IV - Propostas reflexivas dentro do museu	217
8. O espaço entre avaliação e reflexão	225
8.1 Avaliação como reflexão do processo	225
8.2 Estratégias de avaliação	239
8.3 Avaliação e projetos de trabalho	257
9. Experiências de avaliação dentro dos museus	263
9.1 Entre o quantitativo e o qualitativo	263
9.2 Estratégias de escuta e registro	271
9.3 Questões para a reflexão	282

10. Processos reflexivos entre o Museu e a Escola	287
10.1 A escuta de Serralves para as escolas	287
10.2 A comunicação da Escola com Serralves	299
10.3 O momento do encontro - a exposição como reflexão	321
10.4 Resultados da prática reflexiva	334
Do que se leva no bolso - Considerações sobre o meio	339
Referências	349
Conversas	359
A. Equipe de educadoras Museu Lasar Segall	361
B. Mila Chiovatto, Pinacoteca do Estado de São Paulo	371
C. Sofia Victorino, Whitechapel Gallery	377
D. Emily Pringle, Tate Gallery	385
E. Elvira Leite, Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves	391
F. Manuela Silva, Escola Básica de Leça da Palmeira	399
G. Liliana Coutinho, Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves	405
H. Sónia Borges, Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves	409
I. Raquel Sambade, Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves	417
Anexos	
A. Material Projeto Serralves no bolso entregue no Encontro Anual de Formadores	
B. Material de divulgação da exposição Mira Schendel	
C. Material de divulgação da exposição Serralves no bolso Projeto com Escolas	
D. Lista Escolas e professores participantes do Projeto Anual 2013-2014 Serralves no bolso	
Apêndices	
A. Quadro Observações na Escola Básica de Leça Palmeira	
B. Quadro Observações no Museu de Serralves	
C. Síntese dos livros de comentários das exposições do Projeto anual com Escolas	
D. Modelo de autorização das entrevistas	

Lista de imagens

Imagem 1: Entre a turma de alunos da Escola Básica de Leça da Palmeira e a Casa de Serralves	29
Imagens 2 e 3: Instrumentos de entrevista utilizados com os alunos	35
Imagens 3 e 4: Aluno registrando a si mesmo e o trabalho dos colegas durante uma das aulas	36
Imagem 5: Portão da entrada principal do Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves	45
Imagem 6: Casa e Parque de Serralves, parterre central	47
Imagem 7: Museu de Arte Contemporânea, fachada nascente (detalhe)	49
Imagem 8: Museu de Arte Contemporânea, fachada nascente	49
Imagem 9: Escola Básica de Leça da Palmeira	56
Imagem 10: Turma “5º 10” em visita a Serralves	58
Imagem 11: Alunos da turma da Escola Básica de Leça da Palmeira em visita a Serralves	67
Imagem 12: Conjunto de trabalhos feitos pelos alunos	143
Imagens 13 e 14: Objetos selecionados para atividade	145
Imagens 15 a 20: Atividade com mapas realizada no âmbito do Projeto anual com escolas	146
Imagens 21 a 28: Exposição Mira Schendel em Serralves	148-9
Imagem 29: Professores trabalhando em proposta da oficina Fora da caixa/Dentro do bolso	157
Imagens 30 a 34: Professores participando na oficina Mapa no bolso: uma narrativa coletiva	193-4
Imagem 35: Estudantes lendo trabalho feito para o Projeto anual com escolas	199
Imagens 36 e 37: Recurso de mediação utilizado em visita em Serralves	209
Imagem 38: Professora Manuela Silva trabalhando com os alunos da turma “5º 10”	219
Imagem 39: Esquema dos Generic Learning Outcomes	247
Imagem 40: Exemplo de aplicação dos Personal Meaning Maps	251
Imagem 41: Esquema do Contemporary Gallery Education	255
Imagens 42 a 45: Atividade realizada em visita com escola em Serralves	275
Imagem 46: Esquema de implementação dos objetivos do TTL feitos por Eileen Carnell	280
Imagem 47: Registro do crescimento do número de visitantes em Serralves	292
Imagens 48 e 49: Material do Projeto Serralves no bolso	303
Imagens 50 a 53: Turma da Escola em visita do Museu e ao Parque de Serralves	304-6
Imagens 54 a 57: Registros dos estudantes “Fotógrafos do dia” com identificação dos vigilantes	307-8
Imagem 58: Registro em desenho feito no encontro seguinte à visita de Serralves	309
Imagem 59: Trabalho nos desdobráveis feitos individualmente como estudo	310
Imagens 60 a 62: Proposta para construção dos desdobráveis	311
Imagens 63 a 70: Processo de trabalho e resultados dos desdobráveis realizados pelos três grupos	312-5
Imagens 71 a 74: Trabalhos da artista Mira Schendel. Vistas da exposição “Mira Schendel”	316
Imagens 75 a 80: Processo de trabalho e resultado do objeto tridimensional	319
Imagens 81 a 88: Vistas da exposição do Projeto Anual com Escolas, “Serralves no Bolso”	323-5
Imagens 89 e 90: Vistas da exposição do Projeto Anual com Escolas, “Jardins Portáteis”	328
Imagens 91 e 92: Vistas da exposição do Projeto Anual com Escolas, “O Meu Quarto Não Tem Paredes”	328
Imagens 93 e 94: Vistas da exposição do Projeto Anual com Escolas, “Máquinas”	329
Imagens 95 e 96: Vistas da exposição do Projeto Anual com Escolas, “Lugares Imaginários: Utopia Transição”	329

Lista de abreviaturas

AfL	Assessment for Learning
CGE	Contemporary Gallery Education
ESAP	Escola Superior Artística do Porto
ET	Educação e Tecnologia
EV	Educação Visual
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FLUP	Faculdade de Letras da Universidade do Porto
GLO	Generic Learning Outcomes
GSO	Generic Social Outcomes
MACS	Museu de Arte Contemporânea de Serralves
MAM	Museu de Arte Moderna da cidade de São Paulo
MLS	Museu Lasar Segall
MNAC	Museu do Chiado - Museu Nacional de Arte Contemporânea
MNSR	Museu Nacional de Soares dos Reis
MoMA	Museum of Modern Art of New York
PMM	Personal Meaning Maps
SE	Serviço Educativo
VTS	Visual Thinking Strategies

entre o museu e a escola
entre o começo e o fim
entre a mudança e a volta
entre o vir e o ir
entre o ler e o escrever
entre o planejar e o executar
entre o objetivar e o avaliar
entre uma margem e a outra
entre a obra e os públicos
entre o fazer e o pensar
entre a teoria e a prática
tudo o que está no meio¹

¹ Nota de introdução extraída do “Diário do meio”, o diário de campo elaborado para a investigação onde se registrou sistematicamente as etapas que compunham a pesquisa de campo.

Um começo

Esta pesquisa centra-se na observação da experiência realizada no Projeto anual com escolas, edição 2013-2014, promovido pela Fundação de Serralves em relação com uma turma de 5º. ano de uma Escola Básica de 2º. e 3º. ciclo na zona da cidade do Porto. O espaço entre as duas instituições foi o campo de realização da investigação, que se construiu com o intuito de observar aspectos reflexivos e avaliativos ao longo do processo desenvolvido com o Projeto.

O interesse pela avaliação surgiu no meio do meu posicionamento como investigadora e da minha prática como mediadora em espaços culturais. Desde que me aproximei dos museus como possível campo para aliar educação e artes, que me senti fascinada pela possibilidade de dialogar com os públicos em contato com objetos artísticos e fazer da conversa uma possibilidade de experiência para todos. A utilização do improviso e da construção de uma narrativa em conjunto com os outros eram os pontos que mais me faziam pensar a respeito do que é mediação cultural.

Quando compreendi que este exercício se realizava na partilha e que a preparação em torno dos temas transversais às exposições não encerravam as propostas em modelos de trabalho, passei a considerar que as visitas educativas se construía conforme os diálogos se desenvolviam. Esta noção de construção no percurso me fez pensar nas práticas avaliativas, que não deveriam ser efetivadas somente ao final das ações, mas poderiam ser processuais.

Tendo em conta a transversalidade desejada para a avaliação, passei a questionar-me de que forma se podem processar estes exercícios avaliativos e como os museus podem refletir sobre suas práticas, incorporando também o discurso dos demais participantes. Me interessava saber no início: De que forma incluir experiências individuais em um processo coletivo? Como a avaliação se realiza na prática entre o mediador cultural e os públicos dos museus?

As problemáticas em torno da mediação cultural atravessaram todos os estágios da minha formação, o que reverbera para a escrita deste texto e para o processo que foi produzido ao longo do doutoramento. Comecei meu trabalho como educadora em museus ainda no âmbito da licenciatura, quando cursei a disciplina de Ensino das Artes Plásticas - Estágio 3, na Universidade do Estado de Santa Catarina. O programa desta

unidade curricular se detinha na criação de estratégias de mediação realizadas dentro do contexto não-formal, nomeadamente os museus.

Como conclusão desta etapa, desenvolvi um Trabalho de Conclusão de Curso² pensando na temporalidade da mediação cultural e buscando compreender quando o processo de diálogo se inicia e como é possível criar espaços para a construção de experiências dentro dos museus. Neste trabalho, diferentes instituições foram abordadas por meio de entrevistas com os responsáveis pelos serviços educativos e como resultado foi considerado que um importante indício do início da mediação se dá na formação de professores.

Durante o mestrado³, realizado na Universidade Estadual Paulista, busquei novamente pensar sobre a educação em museus, desta vez com foco nos processos reflexivos criados para as práticas realizadas com os públicos. A pesquisa se iniciou no conhecimento dos exercícios educativos desenvolvidos por instituições da cidade de São Paulo para posteriormente se pensar na criação de uma proposta de avaliação com os educadores do Pavilhão das Culturas Brasileiras, espaço museológico onde trabalhei durante este período.

O exercício realizado pela equipe de educadores da qual fazia parte foi analisado na pesquisa e algumas problemáticas foram sugeridas como resultado. Dentre estas fragilidades da ferramenta criada, podem-se citar o tempo dedicado à avaliação dentro do trabalho da ação educativa e o discurso criado por apenas um dos sujeitos participantes da mediação, neste caso, do educador do Museu. A existência destes problemas impulsionou o prosseguimento no mesmo tema de investigação, visando qualificar estratégias de avaliação que fossem multidirecionadas e não restritas em um fim.

A presente tese é resultado da continuidade deste trabalho onde a avaliação se constituiu como o foco inicial da investigação. Na medida em que se deseja que, neste contexto, sejam realizadas práticas reflexivas, que dialoguem com os preceitos da educação em museus, compreendida como mediação cultural, as fragilidades apontadas na dissertação do mestrado se constituíram como ponto de partida para novas problematizações em relação ao tema.

² Pinto (2009).

³ Pinto (2012).

A escolha por analisar um trabalho na prática e observar o processo do Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves surgiu em resposta à problemática do tempo da ação resultante da pesquisa de mestrado. A partir desta dificuldade apontada, buscou-se observar as etapas desenvolvidas pela instituição no Projeto anual com escolas, realizado em 2013-2014, e intitulado *Serralves no bolso*. Neste estudo de caso, a continuidade existente no diálogo criado ao longo do ano letivo e das trocas propostas entre o Museu e as Escolas possibilitavam que a avaliação pudesse superar as questões do tempo e da unidirecionalidade.

Como o Projeto que Serralves propõe anualmente às escolas é desdobrado para além do tempo de visita ao Museu e realizado também dentro do espaço de sala de aula, a pesquisa desenvolveu-se na observação participante em uma turma de 5º. ano, na Escola Básica de Leça da Palmeira - Agrupamento Escolar Fernando Pinto de Oliveira. Esta aproximação, que aconteceu mediada pela professora Maria Manuela Ramalho de Souza e Silva, atendeu o interesse de articular Museu e Escola em um processo de trabalho e também ofereceu a possibilidade de, no decurso das aulas, reconhecer as etapas desenvolvidas para realização do Projeto de Serralves, incluindo aspectos reflexivos e avaliativos.

Neste sentido, *Serralves no bolso* passou a ser acompanhado nas dinâmicas propostas dentro do Museu e também semanalmente nas aulas da professora parceira da pesquisa. A aproximação ao lugar onde as práticas se desenvolvem mais estendidas em relação ao tempo - a escola - ofereceu para a investigação a possibilidade de identificar de que forma as propostas de Serralves são realizadas e como os processos de avaliação não estão encerrados na elaboração de resultados.

A entrada no cotidiano de uma turma, dentro da Escola, e o acompanhamento das ações no interior do Museu, me possibilitaram analisar as relações estando a partir do meio, entre os diferentes sujeitos, e não apenas como uma observadora externa ao contexto. Esta ideia de meio trazida pela posição que passei a ter entre o Museu e a Escola também remete a outras acepções da palavra, tais como a forma de se fazer; os meios para atingir tal fim; a parte ou ponto equidistante das extremidades; o lugar onde se vive; condição, circunstância. No decorrer do desenvolvimento da tese, estes diferentes sentidos da palavra “meio” foram adquirindo significados pelas relações criadas. No contexto da pesquisa de campo, o *meio* foi o espaço entre

as duas instituições, mas neste resultado também se posiciona a avaliação como um exercício processual dentro da relação.

Outros contextos foram também observados, além do Museu de Arte Contemporânea de Serralves e da Escola Básica de Leça da Palmeira. Primeiramente, foi lançado um olhar para instituições brasileiras, visando um retorno às instituições previamente entrevistadas durante a pesquisa feita no mestrado. Com o objetivo de reconhecer práticas que tenham sido modificadas e transformadas no sentido da avaliação, novas conversas foram realizadas com responsáveis pelos serviços educativos do Museu Lasar Segall e da Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Uma segunda ampliação da pesquisa de campo se deu no diálogo com duas instituições britânicas. A escolha destas experiências aconteceu por meio de encontros realizados durante o doutoramento e contemplam serviços educativos inscritos dentro da prática contemporânea que foi problematizada durante a pesquisa. Por este motivo, foram também feitas entrevistas com responsáveis pelos departamentos educativos da Tate Gallery e da Whitechapel Gallery, ambas em Londres.

E, neste meio entre a Escola e o Museu, juntamente com as reflexões provocadas pelos demais sujeitos envolvidos no processo, novas questões foram surgindo e apontando desdobramentos para a investigação. No desenvolver da pesquisa de campo, o tema da avaliação pareceu inclusive se perder em meio a outros objetivos e questões surgidos, deixando de ser o foco central do trabalho; o que depois foi percebido como um indicativo do caráter processual com que a avaliação pretende ser realizada neste contexto.

Em vista deste propósito de perceber a avaliação ao longo dos processos é que se buscou observar o projeto desenvolvido num contato alargado do museu com as escolas. A abordagem metodológica utilizada por Serralves trouxe para a investigação novas questões, sendo o trabalho por projetos uma proposta analisada como possibilidade de estabelecimento de parceria entre a instituição museológica e os públicos museais.

A coleção do Museu de Serralves também provocou outros desdobramentos e a contemporaneidade, que se tornou também uma questão problematizada na tese. Os desafios que a arte contemporânea lança forma ponto de partida para buscar compreender se o trabalho educativo se modifica a partir do conteúdo com

que a mediação se articula. Na sequência procurou-se entender como as práticas educativas se inscrevem neste tempo contemporâneo.

Diante destes desdobramentos e das novas problemáticas que surgiram no percurso, a pesquisa encontrou estas novas camadas de discussão que se conduziram em torno de três questões: Como acontece a relação entre Museus e Escolas em projetos de trabalho? De que forma a contemporaneidade é entendida nos museus e nos seus processos educativos? E, por último, como a avaliação pode se desenvolver de forma transversal e reflexiva nos projetos educativos realizados dentro dos museus?

Este texto busca refletir sobre estas questões que foram surgindo no trabalho do Projeto *Serralves no bolso* e se constrói no entrelaçamento entre discussão teórica e relatos da prática observada. Acredito que esta abordagem se aproxima mais do que, efetivamente aconteceu durante a investigação, onde conceitos e referências fundamentaram os exercícios realizados no espaço da Escola, bem como trouxeram questões para o que foi acompanhado no trabalho do Museu.

Por conta destes cruzamentos, a tese está dividida em quatro partes que respondem às diferentes questões surgidas ao longo do processo. A primeira parte centra o problema, aponta escolhas metodológicas e apresenta os sujeitos e contextos com os quais se realizou a observação e a pesquisa de campo. Como a estrutura do texto se desenvolve na relação entre prática realizada e observada com as referências teóricas, acredito que dar a conhecer os demais interlocutores, com quem foram realizados diálogos é primordial para reconhecer o percurso.

A parte II dedica-se ao entendimento da relação entre Museu e Escola, buscando situar este “espaço entre” e compreender o que se realiza no meio. Como a relação entre as instituições foi o espaço do desenvolvimento da pesquisa, considero importante compreender que motivações estão envolvidas na procura pelas parcerias e que papéis são incumbidos aos sujeitos participantes do diálogo.

Na parte III apresenta-se o objeto de trabalho de Serralves, tratando o tempo contemporâneo como questão para as escolhas e ações postas em prática no desenvolvimento desta relação entre Museu e Escola. Neste sentido, a contemporaneidade é situada no trabalho dos museus e no seu posicionamento em relação aos preceitos educativos trabalhados com os públicos.

A parte IV debruça-se finalmente no foco inicial deste trabalho, a avaliação; pensando na definição de um conceito que identifique o tipo de avaliação que dentro desta tese se deseja para o trabalho educativo nos museus e compreendendo-a na prática de instituições que se dedicam à criação de projetos de recepção para os visitantes. O espaço reflexivo entre Museu e Escola é identificado a partir da experiência prática observada e o trabalho feito entre Serralves e a turma da Escola Básica de Leça da Palmeira juntamente com a professora parceira, indicam caminhos para a construção de um trabalho reflexivo.

As considerações finais se desenvolvem na retomada de questões indicadas ao longo das seções e a discussão se realiza no propósito de entender a prática desenvolvida como um indicativo de possibilidades para pensar a relação entre Museus de Arte e Escolas, professores e estudantes, apontando limitações e potencialidades a partir do que foi criado no campo.

Diante da apresentação do que resultou do processo, partilho neste texto as reflexões realizadas em torno das problemáticas que surgiram no decorrer da pesquisa, convidando investigadores, professores e mediadores a entrarem comigo neste *meio*.

Parte I. O campo e os caminhos



Imagem 1: No meio entre a turma de alunos da Escola Básica de Leça da Palmeira e a Casa de Serralves. Imagem do aluno “Fotógrafo do dia”.

1. Conceitos e meios

O relato produzido acerca das experiências vivenciadas com os demais sujeitos colaboradores da pesquisa foi elaborado à medida que as relações foram sendo estabelecidas. Todavia, por estar inscrita dentro de um processo doutoral, esta experiência ocorreu conduzida por preceitos metodológicos discutidos entre os pares de pesquisa e também com as orientadoras da tese e os professores do curso.

Esta seção dedica-se à delimitação do campo, apresentando as abordagens que influenciaram as escolhas e os instrumentos que foram utilizados como ferramenta de registro e reflexão para a pesquisa. Alguns conceitos introdutórios serão também apresentados, visando incluir os leitores deste texto no diálogo produzido durante o doutoramento.

Com este intuito, a primeira parte apresenta o caminho que foi construído na investigação, indicando preceitos determinados para a pesquisa de campo e as ferramentas metodológicas utilizadas. Na sequência, o conceito de avaliação que está sendo abordado neste texto é introduzido, visando definir o campo de onde se partiu para o acompanhamento do processo de Serralves e da Escola. Por último, um conceito central para esta tese - o discurso - é discutido e problematizado; onde suas camadas são refletidas como forma de perpetuação de uma ordem.

1.1 O percurso de investigação

Quando ingressei no doutoramento em Educação Artística, já pretendia durante a pesquisa acompanhar o trabalho desenvolvido pelo Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves. Conheci a instituição previamente, em um congresso realizado na Universidade do Porto e em uma apresentação do Serviço Educativo, e fiquei seduzida pelas ações realizadas na Fundação e pelos desdobramentos criados pelos educadores. Meu contato inicial com o Museu foi mediado pelo professor José Carlos Paiva e Silva - coordenador do Doutoramento - que me apresentou como estudante do programa doutoral e informou deste meu interesse em desenvolver uma investigação em parceria com Serralves. Este processo foi,

contudo, bastante difícil, enfrentando um período de transição na coordenação do Serviço Educativo⁴, muitas amarras burocráticas da instituição e sempre esbarrando em uma dificuldade de acesso e contato. Persisti no objetivo de estudar Serralves, apesar das dificuldades, por ver no Projeto anual com escolas uma possibilidade de chegar em outros sujeitos participantes da ação educativa, que no final da pesquisa realizada no mestrado ainda permaneciam distantes.

O processo de ida e volta que o Projeto anual de Serralves convoca, me pareceu ser o contexto onde conseguiria finalmente analisar a avaliação por diferentes pontos de vista, extrapolando o olhar somente de dentro do museu, que muitas vezes vem carregado de um discurso institucional e responde a objetivos que não interessavam neste contexto da investigação, como números de visitantes e alcance das propostas. Elisa Noronha (2013, p. 247) apresenta esta dimensão reflexiva que o Projeto tem e relaciona-se com os objetivos iniciais da criação do Museu:

Por outro lado, há no Projeto Anual com Escolas uma dimensão potencialmente reflexiva, na medida em que possibilita ao MACS, através do Serviço Educativo e em diálogo com a comunidade escolar, reavaliar constantemente suas estratégias de intervenção no campo educativo e cultural, o que estaria em consonância com um dos objetivos enunciados em Circa 1968, a relação com a comunidade, e em consonância com a própria filosofia do trabalho desenvolvido no Projeto Anual com Escolas, o compartilhamento de saberes e a aprendizagem recíproca.

Uma vez que eu desejava conseguir ouvir os participantes das visitas aos museus e conversar com professores e estudantes, senti que no Projeto com escolas poderia concretizar esse objetivo e efetivamente realizar um estudo de caso. Por isso, foi tão importante o desvio da pesquisa e a entrada no contexto escolar, visto que esta aproximação é que possibilitou superar uma das fragilidades do processo criado anteriormente.

Ainda que houvesse resistência por parte do Museu e uma aparente dificuldade de acesso ao trabalho que Serralves desenvolve, a entrada pela via da Escola facilitou o contato e, por consequência, as análises feitas

⁴ A pesquisa de campo foi realizada no primeiro ano de trabalho da coordenadora do Serviço Educativo, Liliana Coutinho, que veio substituir Sofia Victorino.

sobre o percurso de trabalho. Desta forma, efetivou-se a criação de uma parceria entre investigação, proposta do Museu e objetivos da professora parceira.

O contato com a escola e a escolha da turma foram todos feitos por meio da Professora Maria Manuela Silva que, indicada por uma colega do doutoramento, manifestou interesse em participar deste processo e partilhar parte de sua prática com os alunos. Essa professora trabalha em parceria com Serralves há doze anos e, na edição 2013-2014, o desenvolvimento das etapas do Projeto aconteceu de forma partilhada. A minha passividade inicial de observadora externa foi substituída progressivamente por um trabalho de participação na elaboração das etapas que envolveram o diálogo com o Museu.

Desta forma, esta tese não pretende discorrer sobre a relação de Serralves com todas as escolas participantes do Projeto 2013-2014, mas constrói-se como um relato discutido e partilhado da experiência pontual da turma “5º. 10”, da Escola Básica de Leça da Palmeira com a professora Maria Manuela Ramalho de Sousa e Silva e os educadores, coordenadores e consultores da Fundação de Serralves. Evidentemente que este processo utiliza referências das experiências passadas do Projeto anual, bem como reflete sobre preceitos da proposta e resultados das demais escolas. Contudo, o foco de análise é pontual na relação entre estes estudantes e o Museu no contexto do Projeto *Serralves no bolso*.

O que poderia ser entendido como uma fragilidade da tese, que se debruça apenas sobre uma experiência criada com uma Escola, evidencia-se como uma potencialidade, uma vez que os processos criados foram questionados durante a investigação e, por vezes, construídos em resposta a esta existência de um elemento externo dentro dos contextos. A reflexão voltada para a observação de um processo ofereceu ferramentas para pensar sobre as questões não somente no campo das ideias, mas utilizando-se da prática como objeto de análise.

Neste sentido, uma vez que a pesquisa de campo foi produzida dentro deste processo da investigação, um objetivo foi evidenciado ao longo de todo o percurso, visando a consciência dos sujeitos participantes e o entendimento que a experiência criada era parte de um trabalho inserido no âmbito acadêmico. Desta forma, a ideia de transparência adotada na tese de Amaia Arriaga Azkarate (2009, p. 23) foi objetivada desde o primeiro contato com os sujeitos participantes e esteve presente durante todas as etapas criadas.

Por transparência entende-se a consciência que todos os sujeitos colaboradores do processo da pesquisa de campo têm das etapas que a constituem, atuando sempre com conhecimento que o percurso e os resultados respondiam a um objetivo externo e acadêmico. Esta consciência de todos os sujeitos participantes - professora e alunos - provocava possíveis mudanças na conduta em relação às propostas e ao mesmo tempo um senso de responsabilidade e comprometimento com propósitos de fora do contexto.

A pesquisa de campo foi construída em diferentes fases, com maior foco na observação do trabalho entre Serralves e a Escola, mas também com a participação de outras instituições que foram consultadas e adotadas como referência para o trabalho. O processo de contato com os demais sujeitos foi registrado ao longo do doutoramento em um diário de campo, com relatos, registros fotográficos e em vídeo dos encontros.

Esta metodologia foi utilizada como instrumento de investigação visando a recolha de informação detalhada de comportamentos e eventos individuais do cotidiano, tal como sugere Louise Corti (2015). O diário de campo foi a ferramenta de registro pessoal onde o processo foi documentado para que no ato da escrita fossem contempladas observações feitas ao longo do período que se estendeu a pesquisa de campo. Fragmentos dos registros feitos no decorrer da investigação são inseridos no texto, de forma a trazer novamente impressões que ficaram das relações criadas com os Museus e a Escola.

O registro sistemático das ações realizadas e observadas se constitui também como uma forma de avaliar os processos, como indica Jennifer A. Moon (2004), quando aponta que os diários de campo abrem a possibilidade de descrever os eventos e experiências; indicar sentimentos e percepções acerca dos processos; auto-questionar o que se realiza; e também analisar o trabalho e avaliar as etapas para a criação de sugestão de próximas etapas.

Outras ferramentas metodológicas utilizadas com os diferentes sujeitos foram as entrevistas semiestruturadas em formato de conversa, onde questões foram traçadas como objetivo do contato prévio, mas no decorrer no diálogo permitiam-se desvios e novos focos apresentados pelos entrevistados. Relacionadas com o decorrer da pesquisa, as entrevistas ocorreram em diferentes momentos, tendo os

Museus brasileiros sido contactados em 2013, antes da observação do Projeto de Serralves, e as instituições britânicas em 2014, no decorrer da pesquisa de campo.

As conversas com sujeitos participantes do Projeto anual com escolas foram todas efetuadas no encerramento da edição *Serralves no bolso*, como meio de refletir sobre os percursos feitos. No caso dos estudantes da turma acompanhada, as entrevistas foram feitas em três diferentes grupos e nestes casos foram utilizadas ferramentas de registro que não só a transcrição do áudio gravado. Diferentes cartões eram preenchidos pelos alunos no decorrer da conversa, respondendo às provocações feitas previamente preparadas.



Imagens 2 e 3: Instrumentos de entrevista utilizados com os alunos. Imagem da investigadora no dia 29.05.2014.

A proposta foi realizada com o objetivo de tentar dar voz a todos durante a conversa e também de promover a reflexão através da escrita, que poderia resultar diferente do depoimento oral. De acordo com Hilary Arksey (2015), as entrevistas realizadas em grupos permitem identificar como diferentes pessoas perceberam o mesmo acontecimento, utilizando dados qualitativos a partir das visões coincidentes ou diferentes daqueles com que se realiza. Por constituírem um importante instrumento de reflexão e registro

dos processos, estas entrevistas estão publicadas no final da tese, na seção *Conversas*⁵. Torná-las públicas foi uma escolha por se entender que as entrevistas tinham muito mais a dizer do que foi possível trabalhar no texto e, desta forma, elas tornam-se também registro do percurso.

Outra estratégia utilizada como ferramenta de registro e avaliação dos processos, que ocorreram no espaço entre Museu e Escola, foi efetivada por meio de fotografias e vídeos. Diariamente as práticas eram registradas por este meio, visando um recolha visual para a análise que seria processada na escrita da tese. Para além dos registros feitos por mim enquanto investigadora, cada encontro com os alunos da Escola de Leça da Palmeira contava com um responsável pelo registro das atividades daquele dia. Dessa forma, o “fotógrafo do dia” criaria uma camada a mais de discurso para a reflexão durante a investigação com



Imagens 3 e 4: Aluno registrando a si mesmo e o trabalho dos colegas durante uma das aulas.

⁵ As entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa de campo têm consentimento informado por parte dos sujeitos que contribuíram com a investigação.

imagens do ponto de vista dos próprios alunos e um olhar diferenciado por ser realizado por um sujeito participante do próprio contexto. Estes registros são incluídos na tese como documentação dos processos criados durante a pesquisa, evidenciando como os sujeitos se relacionaram com as atividades propostas.

Estes instrumentos selecionados refletem o caráter qualitativo da pesquisa, buscando identificar características da experiência realizada no contexto da prática. A análise dos materiais produzidos revela, portanto, leituras feitas neste momento e que poderiam ser distintas se realizadas por outro sujeito participante do Projeto. As propostas de se pensar a avaliação são entendidas como uma possível camada de leitura criada a partir do que foi realizado entre Serralves e a Escola. Por este motivo, é que se vê a relevância de considerar o conceito de avaliação tratado nesta pesquisa.

1.2 Avaliação no meio

O impulso inicial desta investigação se deu no intento de compreender como a relação educativa entre museus e escolas produz experiências particulares para cada sujeito e de que forma é possível refletir sobre as práticas desenvolvidas entre os indivíduos. Esta reflexão surge como resposta às escolhas que foram feitas para a realização do trabalho, criando uma relação direta entre os objetivos das propostas e a avaliação das mesmas. Desta forma, quando neste trabalho se pretende falar de um processo educativo baseado no diálogo e na construção coletiva a partir dos repertórios individuais, a avaliação realizada para as propostas de mediação cultural reverbera propósitos da própria ação.

Conforme indicado na introdução desta tese, a Parte IV destina-se ao entendimento dos processos avaliativos realizados entre o Museu de Serralves e a Escola Básica de Leça da Palmeira, contudo, antes de entrar nas discussões que atravessam a investigação, cabe aqui delimitar de que tipo de avaliação se fala neste contexto. Uma vez que a construção da experiência se deu com base neste foco inicial, a delimitação do campo perpassa também pelo entendimento do que foi determinado como objetivo para a investigação.

A avaliação realizada no contexto dos museus não se dedica na determinação de conceitos elaborados para os sujeitos individualmente, mas valoriza a construção da visita, uma vez que o foco da análise são as leituras produzidas pelos diferentes sujeitos (Pekarik, 2010). Neste sentido, a avaliação não é do professor

em relação aos alunos, mas multidirecional, baseada no pensamento crítico e fazendo com que os sujeitos avaliem a prática, o espaço, o tempo, os demais sujeitos, o conteúdo do museu, a sua participação e a forma como a relação entre estes fatores se deu durante a ação.

Não sendo utilizada para um fim de classificação, a avaliação adotada neste contexto não se situa somente no fim, na valorização dos resultados (Woolf, 1999); avaliar dentro da mediação cultural pressupõe processualidade, uma vez que o próprio propósito deste exercício é reflexivo (Hein, 1999b). Tal como Emily Pringle (2014) pontuou durante a entrevista, o propósito de criar uma avaliação a partir deste ponto de vista é de pensar não só no que foi realizado, mas também no porquê das escolhas para se concretizar e desenvolver o processo. Por estas características que a avaliação no contexto trabalhado na pesquisa é compreendida como reflexão do processo, onde se busca a transformação não somente das ações posteriores, mas também no momento em que se realizam.

O meio passa a ser novamente uma palavra-chave, porque dentro desta abordagem a avaliação é considerada como um meio e não um fim. A ideia de transformação aparece não buscando o sentido de salvação ou operando dentro de uma lógica do positivismo. Considera-se, todavia, que o exercício educativo realizado em exposições se enriquece ao passar por um processo crítico de análise do trabalho desempenhado para estar em constante modificação das ações e adaptação destas aos públicos. Estas mudanças resultantes do posicionamento crítico justificam a concepção de transformação.

Mais do que oferecer respostas, a avaliação das ações educativas acaba por conceber questões que instigam uma qualificação do trabalho realizado junto aos públicos dos museus. Pensando no processo educativo realizado entre mediador, professor e estudante dentro de uma instituição cultural, este exercício compreende desde o planejamento das ações e dos objetivos futuros à utilização da avaliação para ressignificar o trabalho do Serviço Educativo a partir da sua própria vivência e também da experiência do outro.

Com este entendimento, outra particularidade da avaliação que precisa ser considerada neste contexto dos museus é o caráter político que ela adquire, por determinar pareceres, fazer escolhas e tomar posicionamentos, elencando um ponto de vista que obrigatoriamente exclui outros. Carmen Mörsch (2013,

p. 190) sugere que “The evaluation of cultural mediation is therefore always also a political act: which objectives, artistic and educational concepts come to the fore in an assessment depends on who possesses the power of definition”. Avaliar pressupõe escolher, porque diferentes narrativas são produzidas para uma única experiência e a determinação e seleção de uma parte delas revela a posição que se toma acerca do assunto.

O que é tratado como ponto de vista pode também ser entendido como camada de discurso, porque uma vez que as visitas nos museus são construídas pelos diferentes sujeitos participantes, os repertórios anteriores, carregados de suas experiências e das relações que se criam, são constituintes de discursos plurais, que se sobrepõem uns aos outros. A avaliação é uma seleção de um destes discursos, ou de parte deles, determinando o que de mais importante ou relevante para um dos indivíduos ficou como relato do processo.

1.3 Notas sobre o discurso⁶

Compreendendo que os museus são espaços de comunicação, onde as leituras teóricas são elaboradas a partir dos objetos, é preciso demarcar que estas leituras são sempre posicionamentos, escolhas que determinam as narrativas criadas naquela instituição. Uma vez que os museus são constituídos por diversos núcleos que atuam articulados entre si, diferentes linhas de pensamento estão presentes no campo. Estas linhas de pensamento são encaradas como discursos, pensando em discurso não como um conjunto de palavras discorridas, oriundas da linguística, mas utilizando este conceito a partir de Michel Foucault e pensando que o discurso reflete as práticas adotadas em um campo específico, neste caso, o dos museus.

Os discursos são formas de instaurações de verdades que revelam relações de poder, criando a diferenciação entre os que dominam os conceitos de um campo dos que estão fora dele. De acordo com Foucault (1971, p. 2):

⁶ Parte da fundamentação em relação a este conceito foi publicada no artigo “Los discursos sobre el campo - Una inmersión en el Servicio Educativo del Museo de Arte Contemporânea de la Fundación de Serralves”, na Educación Artística, Revista de Investigación, v. 5, p. 158-169, 2014.

O discurso não é simplesmente o que manifesta (ou esconde) o desejo; é também aquilo que é objeto do desejo; e porque - e isso a história sempre o ensinou - o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos.

A estrutura de dominação está presente em toda a funcionalidade museológica. A consciência desta existência de camadas de discurso que, por vezes, se sobrepõem, coincidem ou se chocam permitirá discutir a criação de uma verdade instaurada como prática de representação que habitualmente é adotada dentro dos museus. A existência destes discursos não se restringe aos momentos de avaliação, sendo presente em toda a relação da estrutura museológica com seus públicos.

É importante pontuar que esta reflexão não se restringe somente ao trabalho educativo que é desempenhado dentro das referidas instituições, mas em todas as camadas hierárquicas que compõem a sua estrutura gestora e a forma como isso acaba sendo transmitido aos visitantes. Carla Padró (2006, p. 49) refere que o ato de pensar sobre estes discursos nos permite desconstruir a imagem da pureza que por vezes se tem em uma visita aos museus: “A reflexão sobre a educação no museu como um discurso pode levar a repensar os museus como espaços políticos e poéticos”.

A conversa dos educadores com o público configura-se como uma camada de discurso, a orientação que estes mediadores culturais recebem da coordenação da equipe é outra camada. Ana Mae Barbosa (2009, p. 19) alerta para o possível desencontro que exista entre estas duas camadas presentes na estrutura dos setores educativos:

Em muitos museus, o discurso do diretor ou diretora de Educação é magnífico, atualizado por meio de teorias contemporâneas da Aprendizagem, da Comunicação, da Arte/educação ou da Cultural Visual, mas se alguém acompanhar uma visita comentada ou “guiada”, como costumam chamar, descobre o fosso entre teoria e prática.

Pensando nas demais estruturas que compõem a gestão dos museus, é importante considerar que a exposição apresenta também diferentes formas de discurso, geralmente centralizados na figura do curador, mas que se desdobram na expografia selecionada para a ocupação do espaço do museu, no texto de parede, no catálogo produzido, na documentação entregue aos visitantes. O site do museu também pode ser

compreendido como outra camada de discurso, uma vez que comunica com o público e divulga textos de apresentação da instituição.

Este conjunto de discursos presentes no museu acaba se fundindo e criando uma complexa rede de verdades que são postas à mostra. Foucault (1971, p. 11) fala que “As ‘sociedades de discurso’ têm por função conservar ou produzir discursos, mas isso para os fazer circular num espaço fechado, e para os distribuir segundo regras estritas, sem que os detentores do discurso sejam lesados com essa distribuição”. Neste sentido considera-se existir proximidade entre a teoria de Foucault e os estudos de Pierre Bourdieu. O conceito de sociedades de discurso que produzem um conhecimento cerceador entre o que está dentro ou fora do campo pode se aproximar do conceito de *habitus cultus*. De acordo com Bourdieu (2011, p. 61), “o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital”.

Os meios para se apropriar de uma obra de arte, por exemplo, são determinados pelo *habitus* que diferencia aqueles que estão inseridos no campo específico ou não. Assim, o valor simbólico agregado ao objeto artístico é compreendido por quem conhece as regras que permitam o acesso ao bem cultural. Conforme Bourdieu (2011, p. 283):

A obra de arte considerada enquanto bem simbólico (e não em sua qualidade de bem econômico, o que ela também é) só existe enquanto tal para aquele que detém os meios para que dela se aproprie pela decifração, ou seja, para os detentores do código historicamente constituído e socialmente reconhecido como a condição da apropriação simbólica das obras de arte oferecidas a uma dada sociedade em um dado momento do tempo.

A observação de um contexto específico procurou dar conta da identificação dos autores responsáveis pela criação das narrativas dentro do museu. Um princípio de rarefação do discurso é o conceito de autor, referido por Foucault (1971, p. 7). “Entendido o autor, claro, não como o indivíduo que fala, o indivíduo que pronunciou ou escreveu um texto, mas como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem das suas significações, como lastro de sua coerência”.

As práticas discursivas foram postas em ação no desenvolvimento desta tese, na medida em que pretendeu-se reconhecer, durante a pesquisa de campo, as autorias do discurso e as normas que regem a conduta dentro dos museus, criando repertórios tidos como únicos e construtores de significados pertinentes ao

contexto do qual se fala. Tal como afirma Alice Semedo (2006, p. 17) “O emprego de estratégias num determinado campo conduz ao desenvolvimento de práticas que não são redutíveis simplesmente a quaisquer regras subjacentes ao campo”.

A noção de discurso como desenvolvimento de narrativa política e autoral produz sentidos sobretudo quando se aborda noções relacionadas com processos educativos e de avaliação, tal como acontece nesta tese. Foucault (1971, p. 44) considera que "Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo". O registro produzido na reflexão aqui presente se constitui como mais uma camada de discurso desenvolvida a partir de um trabalho que é em sua gênese um trabalho discursivo. Esta consciência se faz importante para compreender que as relações aqui estabelecidas estão inscritas dentro de um processo doutoral e respondendo também a uma demanda de avaliação.

Neste sentido, o que foi produzido como pesquisa de campo no espaço entre Museu e Escola buscou relativizar as verdades instauradas e compreender a pluralidade de discursos postos nas relações entre os sujeitos. Por considerar esta existência de camadas de discurso é que os sujeitos e contextos participantes da prática precisam de ser primeiramente identificados, compreendendo a participação de outras leituras e vozes que influenciaram e formaram o discurso desenvolvido neste resultado.

2. Contextos e sujeitos

Os processos desenvolvidos no âmbito desta investigação foram criados no coletivo, em relações de troca, de forma social e transformadora do próprio percurso. Pares de pesquisa foram criados dentro do Museu, da Escola e da Universidade e as conversas estabelecidas desenvolveram diálogos e discursos para a própria pesquisa. Em vista deste processo que foi criado, vê-se a importância de apresentar aqueles que coatuaram nas propostas educativas observadas e analisadas.

Como o texto se desenvolve no entrelaçamento entre pesquisa prática e referências teóricas, inicia-se com uma apresentação dos contextos onde foram realizados os processos de trabalho e dos sujeitos que estão envolvidos na pesquisa de campo. Desta forma, conhecendo os interlocutores que trabalharam junto na prática, a discussão pode ocorrer de maneira transversal.

Primeiramente será apresentado o campo de pesquisa de onde parte a investigação, conhecendo o Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves. O que se pretende é dar a compreender a constituição da Fundação como um todo, percebendo como o Museu é gerido e de que forma se articulam as propostas para a recepção dos públicos. Neste mesmo campo, reconhecer-se-á aqueles que trabalharam em conjunto com a investigação, atuando na estrutura do Serviço Educativo do Museu.

O conhecimento da estrutura da Fundação e do Museu é importante, na medida em que o Projeto observado durante a pesquisa de campo se concentra num olhar para Serralves, onde o convite aos professores e às escolas foi feito neste sentido, quando o tema seria *Serralves no bolso*. Esta particularidade confere um caráter de investigação que apresente a instituição, compreendendo sua formação como um todo e de que forma ela se mostra para os públicos.

O segundo contexto apresentado será aquele onde parte da pesquisa de campo se desenvolveu, com o acompanhamento do processo de trabalho na Escola Básica de Leça da Palmeira. A observação neste campo traz como pares de trabalho a professora parceira no Projeto e os alunos de uma turma do 2º. Ciclo do Ensino Básico.

Tomando em conta o trabalho realizado por outras instituições, efetuaram-se conversas em dois museus brasileiros que foram acompanhados também durante a pesquisa de Mestrado. Com o objetivo de refletir sobre as mudanças ocorridas nos processos avaliativos desde as entrevistas feitas em 2011, e também de pensar a reflexão por diferentes pontos de vista, este regresso foi concretizado no Museu Lasar Segall e na Pinacoteca do Estado de São Paulo, onde foram efetivadas conversas com componentes das equipes dos setores da educação.

O Brasil foi escolhido por ser o espaço das minhas formações anteriores e também por ser o campo onde já produzi outros processos de investigação. A retomada do diálogo com instituições previamente entrevistadas cumpriu o objetivo de reconhecer mudanças nos processos de avaliação ocorridas neste período, um indício de que as práticas são reflexivas e estão em reconstrução conforme os projetos educativos são desenvolvidos juntamente com os públicos.

Igualmente incorporando um olhar para o trabalho de instituições que desenvolvem propostas educativas que possam ser tomadas como referência para a investigação, outros dois espaços foram trazidos para a pesquisa: a Tate Modern e a Whitechapel Gallery. O trabalho realizado por estes espaços foi conhecido no percurso da investigação, em eventos ligados ao doutoramento, e a seleção destas duas instituições respondeu às questões que surgiram durante a realização da pesquisa de campo. Pela possibilidade de oferecer pontos de discussão relevantes para a construção da tese, conversas com as responsáveis pelos setores de educação das instituições, buscando compreender como estes espaços museológicos trabalham com seus públicos e de que forma articulam estratégias de reflexão sobre os processos realizados.

2.1 A pesquisa de campo: o contexto museológico

O Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves foi inaugurado, na cidade do Porto, no final da década de 1990, com a proposta de cumprir uma lacuna existente no país no que dizia respeito a arte produzida a partir da década de 1970. O isolamento de Portugal em relação aos demais países europeus era acentuado no sentido da promoção e divulgação da arte contemporânea, que não correspondiam ao panorama artístico internacional. Ao mesmo tempo, a produção de artistas portugueses não tinha visibilidade dentro do cenário local.

A mudança desta configuração foi o principal objetivo da criação da instituição e está demarcada desde a constituição do seu plano museológico apresentado no catálogo da exposição inaugural do Museu chamada *Circa 1968*. No documento, João Fernandes e Vicente Todolí (1999, p. 15), à época diretor do museu e diretor de programação, respectivamente, pontuam a ação iniciada e valorizam a importância de criar um acervo relevante e de expor a produção contemporânea no país, justificando a criação do Museu de Serralves:

O Museu de Arte Contemporânea de Serralves aprofundará o conhecimento da arte contemporânea a partir de um contexto português, oferecendo a artistas nacionais a possibilidade de se integrarem numa coleção e programação sem limites geográficos, ou seja, dinamizando um olhar internacional a partir de um ponto de vista nacional.



Imagem 5: Portão da entrada principal do Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves, 2010. Imagem Filipe Braga, © Fundação de Serralves, Porto.

Este propósito da concepção de uma coleção que diluísse os limites geográficos de Portugal em relação à cena artística contemporânea esteve presente mesmo antes da gênese do Museu. Foi no ato da criação da Fundação de Serralves, em 1989, que este objetivo passou a ser trabalhado. De acordo com o então

presidente da instituição, António Gomes de Pinho (2009), a concepção da Fundação desde sua criação foi atuar neste sentido, na constituição de um acervo que representasse o panorama internacional em uma instituição portuguesa ao mesmo tempo em que gerasse visibilidade para a produção nacional para além das fronteiras geográficas, objetivos que foram posteriormente também incorporados no plano de trabalho do museu.

A respeito da formação e constituição desta instituição, Leonor de Oliveira realizou uma investigação de doutoramento (2013) sobre os marcos históricos e os fatos importantes que delinearam a concepção de um museu desta natureza em Portugal, pontuando que o percurso de criação da constituição de Serralves se iniciou em 1974 e que diferentes atitudes políticas resultaram na aquisição da área que compõe o parque e na posterior constituição da Fundação.

Oliveira (2013) afirma que, mesmo na exposição e divulgação da arte moderna, Portugal esteve em atraso em relação aos demais países europeus. A abertura tardia de uma grande instituição que orientou seu trabalho nesse sentido foi iniciativa do setor privado, com a inauguração da Fundação Calouste Gulbenkian, em 1956, localizada em Lisboa. A autora (2013, p. 19) refere ainda que com a integração dificultada da produção artística tida como moderna no sistema consagrador, conservador e expositivo, os museus, retardavam também os hábitos de consumo desta produção.

A inexistência de uma instituição que atuasse neste sentido mudava a configuração da arte portuguesa não somente no aspecto de divulgação, mas também na criação. A falta de consumo econômico e estético desta produção de vanguarda retardou também o processo de ruptura da produção artística portuguesa, que ainda conservava um caráter popular e naturalista que não se enquadravam no que os salões e as grandes exposições fora do país pretendiam.

A mudança deste paradigma começou com a criação do Centro de Arte Contemporânea, dirigido por Fernando Pernes e instalado no Museu Nacional de Soares dos Reis, de acordo com Oliveira (2013). Este foi o marco precursor da criação de uma instituição que atuasse na divulgação da arte contemporânea, apoiando os artistas mais relevantes no panorama artístico nacional.

Em paralelo à criação deste Centro de Arte Contemporânea, também no Porto, em 1979, se iniciou o projeto para criação de um Museu Nacional de Arte Moderna. Este processo da criação de um espaço museológico que cumprisse a lacuna no norte do país tramitou nas instâncias governamentais até chegar, em 1989, na criação da Fundação de Serralves.

A propriedade onde hoje estão a Fundação e o Museu pertenceu a Carlos Alberto Cabral, o 2º. Conde de Vizela que, em 1923, herda de seu pai, Diogo José Cabral Júnior parte do terreno onde hoje está o museu. O 2º. Conde de Vizela era um empresário do ramo têxtil na cidade do Porto e teve grandes pretensões para a propriedade. Sua visão vanguardista e suas ambições para a reconstrução da casa presente na quinta, o fizeram contactar, em 1925, José Marques da Silva, afamado arquiteto portuense, para um projeto de reconfiguração da residência.



Imagem 6: Casa e Parque de Serralves, parterre central, 2010. Imagem Filipe Braga, © Fundação de Serralves, Porto

O projeto da Casa de Serralves remonta aos anos 1930, com grandes influências de elementos do *art déco* francês no seu desenho. Projetada e construída entre 1925 e 1944, a casa foi concebida para ser espaço de veraneio da família do 2º. Conde de Vizela. Posteriormente, em processos de valorização do patrimônio

português, o vanguardismo das concepções arquitetônicas contempladas resultaram no título de Imóvel de Interesse Público, concedido em 1996.

Os jardins também foram concebidos com a atenção do Conde de Vizela, que contratou Jacques Gréber para o projeto. Os desenhos foram feitos em 1932 e são caracterizados por uma influência dos jardins franceses dos séculos XVI e XVII e por um desdobramento das linhas gerais da casa como projeção para a área do jardim.

A família permaneceu durante pouco tempo na residência e, em 1957, a propriedade foi vendida a Delfim Ferreira, Conde de Riba d'Ave, com a condição de que não houvesse mudança na configuração da casa e dos jardins. A condição foi respeitada e a manutenção da estrutura perdurou. A quinta permaneceu na família, passando aos herdeiros de Delfim Ferreira até que, em 1987, o Estado Português adquiriu o terreno do Parque de Serralves com a pretensão de criar o então Museu de Arte Moderna.

No mesmo ano, a área do parque foi aberta ao público e a Casa de Serralves foi palco de exposições de arte, já pensando na constituição da Fundação, que seria criada em 1989. Este percurso histórico é importante para compreender como hoje é gerida a instituição e inclusive de que forma é dividido o trabalho educativo dentro de Serralves.

Por se situar neste espaço privilegiado em relação à riqueza de flora e fauna, numa área de 18 hectares, um dos objetivos centrais da Fundação de Serralves está na formação em torno das questões do ambiente, pensando este também como patrimônio do Estado português. Como a concepção e o projeto da paisagem do Parque de Serralves foram elaborados através de projetos arquitetônicos e paisagísticos de renomados profissionais, este se mostra outro aspecto de interesse da Fundação, também trabalhado no contato com os públicos - para além da arte contemporânea.

Completando a tríade que sustenta o trabalho da Fundação, está o aspecto arquitetônico, presente antes mesmo da aquisição da Quinta de Serralves, visto o vanguardismo do projeto da Casa concebida por José Marques da Silva. Contudo, outro grande nome é somado a estes já citados, quando o renomado arquiteto português Álvaro Siza Vieira passou a trabalhar no projeto de construção de um novo edifício que abrigaria o Museu de Arte Contemporânea.



Imagem 7: Museu de Arte Contemporânea, fachada nascente (detalhe), 2010. Imagem Filipe Braga, © Fundação de Serralves, Porto.
Imagem 8: Museu de Arte Contemporânea, fachada nascente, 2010. Imagem Filipe Braga, © Fundação de Serralves, Porto.

O projeto levou cinco anos para ser elaborado, entre primeiros esboços e desenho final, mas desde o princípio a ideia de Siza Vieira era de trabalhar a paisagem como parte constituinte do museu. Neste sentido, Nuno Grande (2009) apresenta o projeto de Álvaro Siza Vieira como uma forma de diferentes “arquiteturas museológicas” onde enquadra Serralves na categoria de “Museu Paisagem”. De acordo com o autor, estes museus surgem como “alternativa aos museus monumentais, inseridos em meios urbanos e densos” (2009, p. 57), aparecendo a paisagem como “suporte integrador”, o que verdadeiramente acontece no trabalho da Fundação. Ainda de acordo com Grande (2009, p. 58) “O Museu de Arte Contemporânea de Serralves não se compreende sem a paisagem que o envolve e lhe dá sentido”.

Foi com esta constituição que, a partir de 1999, o Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves passou a articular a arte com a arquitetura e o ambiente, temas que se dialogam na elaboração dos processos desenvolvidos pela direção da instituição e pelos diferentes núcleos que a compõem. A partir desta união entre os focos de trabalho da Fundação, propõe-se, no site da instituição⁷ (2014), a atividade em torno de cinco eixos estratégicos: a criação artística, com relevância para as artes plásticas, sendo também propostos diálogos com outras linguagens, como a música, as artes performativas e o cinema; a sensibilização e formação de públicos; o ambiente; a reflexão crítica sobre a sociedade contemporânea; e as Indústrias Criativas.

Assinalado como um dos cinco pontos centrais de atuação da Fundação, pensando na criação de programas educativos voltados a todos os públicos, de todas as idades e de ações de grande visibilidade, o papel educativo esteve sempre presente, pensando nos diferentes focos de trabalho e também na pluralidade de perfis dos visitantes.

Desde a elaboração do plano museológico, Fernandes e Todolí (1999, p. 15) sugerem que a relação dos visitantes com o museu deveria ser consoante as discussões de caráter político, social e cultural. Os autores afirmam que

um museu deve tentar abrir caminhos para que cada um possa tomar as suas próprias decisões, mais do que defender uma ideologia ou construir uma versão ou interpretação da História. É nosso objetivo que as pessoas deixem de pensar o museu como uma

⁷ Site da instituição: <http://www.serralves.pt/>. Acesso em: 27 dez. 2014.

realidade estática, podendo antes encontrar nele as possibilidades dinâmicas de superação de ideias pré-estabelecidas e de preconceitos. O museu assume-se deste modo como um fórum de discussão e de superação dos limites dos indivíduos que nele coincidem. É pois fundamental que o visitante saia do museu com novas pistas para a sua imaginação, confrontando-se com novas perguntas em vez de esperar encontrar as suas respostas. Procuraremos assim contribuir para desfazer a ideia de que tudo está já escrito, de que o museu é apenas um lugar de divulgação e difusão daquilo que já se conhece, de repetição de experiências que outros já descobriram.

Neste trecho do plano de criação da instituição se reforça a procura por uma emancipação do visitante, que deveria sair do museu instigado a conhecer mais sobre os conteúdos presentes nas exposições, questionando-se acerca do material difundido. Esta busca por uma autonomia do visitante deveria partir anteriormente de um trabalho educativo, apontado desde a criação de um discurso institucionalizado.

Contudo, mesmo antes da abertura do Museu, a Fundação de Serralves esteve sempre preocupada com a formação dos público e teve uma equipe destinada para tal função, inicialmente criando um programa para desenvolvimento de projetos voltados para a educação para o ambiente. De acordo com o catálogo *1999Serralves2004*, que foi desenvolvido para marcar os cinco anos do Museu e os quinze anos da Fundação (2004, p. 123), “Em 1989, sob a direção de Teresa Andresen e Teresa Marques, surgem os primeiros projetos no domínio da educação ambiental”.

Foi em 1992 que se criou um serviço de visitas guiadas, no início coordenado por Manuela Barbosa e, posteriormente, por Miguel Pérez (2004, p. 123), “Neste período os programas educativos do museu e do parque funcionavam autonomamente. No que se refere ao museu, defendia-se uma visão do serviço educativo muito ortodoxa, baseada na história da arte”. Esta divisão apontada como presente no início do trabalho ainda foi uma característica observada durante a investigação e será posteriormente problematizada no texto. “Neste momento a preocupação essencial passava pela preparação de visitas guiadas, sendo que os monitores teriam de apreender a estrutura das exposições”, afirma Pérez, no mesmo catálogo supracitado (2004, p. 123).

Uma grande mudança na configuração da gestão do museu aconteceu em 1996, quando uma nova direção artística toma posse em Serralves. A direção, agora nas mãos de João Fernandes, definiu como prioridade remodelar o Serviço Educativo, determinando novos eixos de intervenção no núcleo. Uma providência

neste sentido foi o convite de Fernandes a Elvira Leite que iniciou sua colaboração como consultora na área (Serralves, 2004, p. 123).

Este ingresso de uma professora com vasta experiência em educação artística buscou estruturar práticas para pensar na recepção dos públicos em Serralves. O objetivo era conseguir diluir os limites entre as ações que aconteciam para o Parque e as exposições de arte contemporânea que já eram realizadas na casa de Serralves, fundindo as ações educativas como um projeto único de toda a Fundação e não desmembrado nas suas área de atuação.

Conforme mencionado durante a entrevista (2014), a professora Elvira Leite começou sua colaboração com Serralves desenvolvendo uma oficina para uma exposição. Depois houve o convite para participar de um seminário de formação de um projeto educativo ligado às questões do Parque, quando recebeu o convite para integrar a equipe que estava em processo de formação. Elvira Leite (2014) disse em entrevista:

Me convidaram para fazer uma apresentação numa conferência sobre estes espantalhos e eu acabei preparando uma projeção só com obras de artistas, de trabalhos que poderiam se relacionar com este tema. Depois dessa apresentação eu recebi o convite do João Fernandes para eu trabalhar com o Serviço Educativo. Eu aceitei e a partir disso comecei a trabalhar com os coordenadores. Fiz parte do júri que escolheu o primeiro coordenador, que foi o Samuel Guimarães.

Foi em 1998 que houve esta mudança e Samuel Guimarães assumiu a função de coordenador do Serviço Educativo. Cumpriu a ele a função de relacionar as áreas de atuação da Fundação, com a definitiva estruturação do setor de educação e criação de estratégias para recepção dos visitantes no Museu que seria inaugurado no ano a seguir. A estrutura do Serviço Educativo, como se observou na investigação foi criada neste momento, sob esta gestão.

Após a saída de Samuel Guimarães, em 2002, a coordenação do Serviço Educativo passou a ser dividida por duas representantes, sendo uma delas para as questões do ambiente e outra para o campo da arte, Elisabete Alves e Sofia Victorino, respectivamente. Este momento configura a estrutura mencionada anteriormente, onde as duas vertentes de trabalho de Serralves estão separadas. Desta forma, não somente a equipe passa a ter duas coordenações, como o trabalho passa a ser dissociado. Esta característica foi presente na investigação que, até pela minha formação em Arte/educação, centrou-se apenas na observação

de atividades da equipe que foca seu trabalho no Museu e portanto, na arte contemporânea e na arquitetura.

Esta configuração da equipe de coordenadoras permaneceu até 2013, quando Victorino saiu de Serralves e passou a coordenar o programa educativo da Whitechapel Gallery, em Londres, atuando na criação de projetos voltados para os públicos. Margarida Saraiva assumiu a coordenação durante os anos de 2011-2012, e posteriormente Elisabete Alves passou a ter como colega, na coordenação, Liliana Coutinho, que no momento em que a pesquisa de campo foi realizada geria a equipe educativa no que diz respeito à arte contemporânea. A observação efetuou-se justamente neste período de transição e algumas dificuldades foram encontradas no acesso ao Museu por conta desta reestruturação da equipe.

Ao longo destes anos, Elvira Leite foi a única figura de permanência no Serviço Educativo, atuando durante 16 anos como consultora dos programas educativos, criando estratégias de trabalho com a equipe de educadores, avaliando as propostas executadas com o público e desenvolvendo o Projeto acompanhado nesta pesquisa.

Atualmente a estrutura da equipe é gerida em sistema de dupla dependência - parte gerida pela direção do Museu e parte pela direção do Parque e conta com 6 pessoas, das quais 3 reportam à direção do Museu. Para além desta equipe, conta-se com empresas e freelancers em sistema autônomo de contratação que formam um conjunto de educadores que orientam as atividades que são realizadas. No período em que a investigação foi realizada e o trabalho de Serralves acompanhado, trabalhavam como colaboradores externos 16 monitores e 4 estagiários.

A nomenclatura monitor é adotada por Serralves para designar os educadores e artistas que trabalham com os públicos da instituição. Ela será utilizada nesta pesquisa somente quando se referir aos componentes da equipe do Museu, contudo será fortemente evitada. No capítulo 4, há uma reflexão em torno da formação dos profissionais que compõem a equipe do Serviço Educativo e a problematização dos termos utilizados para designar estes profissionais.

São definidos como objetivos do setor, segundo Victorino (2008, p. 11): “sensibilizar e motivar os diferentes públicos para as temáticas da arte, da arquitetura, do ambiente e da cidadania; reforçar a articulação

museu e escola através de um trabalho continuado e em parceria; integrar momentos de formação, de partilha de conhecimentos e experiências que estimulem uma aproximação criativa e dinâmica à cultura contemporânea”.

A noção de contemporaneidade é tratada por Serralves não somente no campo da arte, mas também nos outros pilares que sustentam o trabalho educativo da Fundação. Esta ideia de uma cultura contemporânea que influencia as propostas realizadas no campo da arte, da arquitetura e do ambiente, é transversal aos processos criados pelos diferentes educadores.

Em aproximação com o discurso instaurado pelos gestores do Museu, Victorino (2008, p. 12) afirma que

o Serviço Educativo de Serralves procura consolidar estratégias através das quais cria condições para o encontro do público com a produção artística do seu tempo, estimulando o prazer de ver, de refletir, de interrogar, de fruir, na perspectiva de que cada pessoa constrói significados à medida que aprende. Essa é uma aprendizagem que envolve processos complexos – muito mais do que a memorização de factos, implica a integração dos mesmos num contexto alargado, convoca a vivência de novas experiências e o envolvimento pessoal.

Desta forma, a orientação que o Serviço Educativo afirma como prática e que traduz seu posicionamento almeja que a construção de significados seja feita na relação com as obras ou com o parque, provocando experiências individuais e significativas para os sujeitos. Parte deste trabalho é realizado com o desenvolvimento do Projeto Anual com Escolas.

A pesquisa de campo contemplou a observação das diferentes etapas propostas pelo Serviço Educativo no Projeto Anual com Escolas, do ano letivo 2013-2014, como workshops para professores, workshops para alunos e seminários de formação; além das visitas realizadas nas exposições e no Parque de Serralves, que são complementares, mas não exclusivas ao Projeto. De acordo com o propósito de dialogar com todas as camadas de discurso que Serralves apresenta, diálogos com os educadores de Serralves, os referidos monitores, também serão inseridas na narrativa desta investigação.

Para tal, farão parte desta conversa: Elvira Leite, a consultora do Serviço Educativo; Liliana Coutinho, a coordenadora da equipe no momento da observação do Projeto *Serralves no bolso*; Sofia Victorino, que atuou

como coordenadora durante nove anos e trabalhou na elaboração e execução do Projeto Anual com Escolas e duas monitoras do Museu: Sónia Borges e Raquel Sambade.

As duas educadoras entrevistadas foram observadas no contexto do Projeto em diferentes momentos, com acompanhamento de visitas realizadas com escolas e também na proposição de oficinas. O contato para realização de entrevista foi feito com todos os educadores observados por meio da produtora do Serviço Educativo, Diana Cruz, mas foram estas que se mostraram solícitas ao desenvolvimento da investigação.

A inclusão de diferentes sujeitos do contexto do museu possibilitou reconhecer como as, anteriormente referidas, camadas de discurso estão presentes no contexto e como as relações construídas pelos sujeitos são relacionadas com aqueles que a realizam, evidenciando a existência de diferentes pontos de vista. A equipe de Serralves não é neste texto tratada como um todo uníssono, mas sim como um conjunto de sujeitos com perspectivas diversas em relação à educação em museus.

2.2 A pesquisa de campo: a Escola parceira

A Escola Básica de Leça da Palmeira pertence ao Agrupamento escolar Fernando Pinto de Oliveira e fica localizada na freguesia de mesmo nome, na cidade de Matosinhos, distrito do Porto. A região de Leça da Palmeira situa-se a dez quilômetros da cidade do Porto, na parte setentrional do concelho e sua proximidade com o porto marítimo de Leixões caracteriza a economia e população do local, para além do turismo e veraneio, conforme informado no Projeto Curricular da Escola⁸.

A escolha desta instituição, para acompanhamento durante a investigação ocorreu por meio da professora Maria Manuela Ramalho de Sousa e Silva, que já trabalhava há muitos anos com o Projeto proposto por Serralves, desenvolvendo anualmente o trabalho em sala de aula com parte de suas turmas. O fato de a professora ter aceitado a observação do processo, envolvendo as etapas do Projeto em sala de aula, foi imprescindível para o percurso que se construiu.

⁸ Projeto curricular referente ao ano 2001, publicado no site da Escola Básica de Leça da Palmeira. Disponível em: <<http://eb23lecadapalmeira.no.sapo.pt/>>. Acesso em: 11 Jul. 2015.

A escolha da turma a ser observada foi realizada pela professora Manuela Silva, que decidiu trabalhar com seus alunos da turma “5º. 10”, por ser diretora de turma. A função de diretora de turma em Portugal corresponde à figura do professor regente no Brasil, onde cabe ao professor a responsabilidade de acompanhar os alunos da turma e responder pelo cumprimento de funções burocráticas em relação à direção escolar. Como na educação pública portuguesa o diretor de turma tem maior carga horária com a turma pela qual é responsável, por conta de aulas que são destinadas ao apoio às demais disciplinas, o acompanhamento deste grupo de alunos permitiria que a investigação e o desenvolvimento das etapas propostos por Serralves pudessem ter mais tempo dentro do calendário escolar.



Imagem 9: Escola Básica de Leça da Palmeira, 2014. Imagem da investigadora no dia 30.01.2014.

A professora Manuela Silva leciona a disciplina de Português e tinha, no período de desenvolvimento da pesquisa, nove aulas semanais com a turma. Além da formação em Letras, a professora também é formada em Artes Visuais pela Escola Superior Artística do Porto. Esta dupla formação possibilitou um maior diálogo na criação da parceria de trabalho que foi desenvolvida na execução do Projeto com escolas. Trabalhar com um projeto proposto por um museu de arte, nomeadamente de arte contemporânea, na

disciplina de Português, foi também importante para comprovar o caráter interdisciplinar que o diálogo entre museu e escola realizado a partir deste Projeto propõe trabalhar.

A professora Manuela Silva (2014) afirmou em entrevista que vê grande relação entre as disciplinas de Educação Visual e Português, vendo entre elas a possibilidade de servirem de auxílio uma à outra. De acordo com a professora, a relação entre texto e imagem provoca mais interesse por parte dos alunos e possibilita que encarem os conteúdos de forma mais lúdica.

Diário do meio (16.01.2014): Perguntei à professora a sua formação e ela disse que era professora de português e inglês. Fiquei um tanto surpresa ao saber disso, porque imaginava que trabalharia com um professor de Artes Visuais, pensando no conteúdo que Serralves trabalha e também na minha formação. Mas a professora Manuela já emendou na sequência, dizendo que estudou na ESAP e, por isso, tem interesse na área de artes. Disse também que tem participado há muitos anos dos Projetos com escolas. Pensei que pode ser proveitoso ter a colaboração entre duas áreas e que isso até está previsto na proposta de Serralves (a interseção com diferentes disciplinas e a participação de diversos professores).

Sua parceria com Serralves é muito anterior ao projeto desenvolvido no âmbito da investigação; a professora desenvolve as atividades propostas pelo museu há 12 anos, sempre selecionando algumas de suas turmas para a realização das atividades. Trabalhou em diferentes Projetos que o museu propôs neste período, habitualmente recorrendo a um processo de parceria com outros professores, sobretudo das disciplinas de Educação Visual e Educação e Tecnologia.

Para o ano 2013-2014, no período de realização da pesquisa de campo, houve o convite para que outra professora atuasse junto com a turma, desenvolvendo etapas do Projeto de Serralves em suas aulas e permitindo a observação para a investigação. Todavia, a professora responsável pelas disciplinas de EV e ET não demonstrou interesse em se comprometer, justificando que a turma já apresentava problemas de indisciplina e mau-comportamento e que realizar atividades que fossem além do planejamento curricular não seria viável.

Estes problemas disciplinares foram mencionados por muitos professores que lecionavam aulas à turma em questão. A recorrência de pedidos de suspensão e saída de alunos da sala de aula resultou que a turma fosse acompanhada também por outros professores. Nas aulas da professora Manuela Silva, que foram



Imagem 10: Turma “5º 10” em visita ao Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves. Imagem da investigadora no dia 20.03.2014.

acompanhadas durante a investigação, houve a coadjuvação da professora Vanda Alves. O seu papel em sala de aula, como professora de coadjuvação, era no intuito de otimizar o rendimento das aulas, tentando minimizar a indisciplina e a desatenção.

Desta forma, a elaboração das etapas do desenvolvimento do Projeto era executada em parceria entre a investigadora, a professora de turma e a professora da coadjuvação. E, conforme discutido na seção anterior, o que inicialmente seria somente uma observação participativa acabou por se modificar, na medida em que a professora Manuela Silva se abriu muito para a construção coletiva das atividades e estratégias adotadas.

Os demais sujeitos que trabalharam na execução do Projeto com escolas 2013-2014 foram os vinte e um alunos da turma “5º. 10”. Estes alunos estavam entre os 10 e 12 anos de idade e a maior parte era deles morador da zona envolvente da escola, residindo em Leça da Palmeira. A participação deles foi condicionada a uma apresentação do projeto de pesquisa, solicitada pela professora, e posteriormente foi efetivado um convite, que foi aceite, em resposta ao interesse deles de serem participantes e parceiros da investigação.

Como a minha participação como investigadora foi estimulada durante o acompanhamento dentro da escola, os estudantes da turma foram sempre também instigados a se posicionarem diante dos exercícios propostos, trazendo para o campo questões e sugestões para a prática. Este posicionamento não parecia ser habitual para os alunos, mas a criação de uma relação ao longo dos encontros foi oferecendo oportunidades para se sentirem parte do trabalho e não apenas sujeitos observados no contexto.

Diário do meio (17.02.2014): A professora tem muito interesse que eu participe mais ativamente e desde o início me deu espaço para propor junto e criar ações voltadas para o Projeto. Percebi que ela já determinou dentro do seu calendário que às quintas-feiras as aulas serão sempre pensando em Serralves. Me senti intimidada no início, achando que ficaria mais como observadora, mas aos poucos tem-se construído uma relação com os alunos, tem sido ainda mais proveitoso para a pesquisa.

A atuação semanal dos alunos e as atividades desenvolvidas foram elaboradas de acordo com as vontades e os interesses que surgiam como resposta das proposições. A experiência de trabalho por projeto com Serralves era inédita para todos os integrantes da turma, bem como a visita ao Parque e ao Museu, que foi realizada pela primeira vez durante a realização da investigação.

As atividades eram realizadas no período de duas aulas consecutivas, totalizando 90 minutos de trabalho semanal. Foram efetivados 16 encontros com a turma em sala de aula, 1 visita à Fundação de Serralves e 1 visita para reconhecimento de toda a estrutura do espaço escolar, totalizando em 18 encontros de trabalho com a turma. Este período foi relatado no diário de campo e um dos encontros foi destinado para a realização das conversas e entrevistas.

2.3 Um olhar para o Brasil

A continuidade no mesmo tema de investigação já desenvolvido durante o mestrado provocou desdobramentos para a pesquisa - como esta participação a partir do ponto de vista de uma escola. Contudo, viu-se a necessidade de retornar a dois dos espaços pesquisados durante a realização da pesquisa anterior, com o objetivo de identificar novos aspectos no processo reflexivo destas instituições.

O diálogo entre o trabalho realizado em museus brasileiros, em contraste com o trabalho que é feito em Serralves, representando um museu português, foi pensado como enriquecedor para a pesquisa. O sentido não foi o de oferecer análises comparativas, mas sim de relacionar os países onde foi realizada a formação acadêmica, pensando inclusive nas diferenças no desempenho do trabalho educativo para os públicos.

O retorno foi realizado em duas instituições anteriormente entrevistadas e que geraram a maior variedade de dados para a discussão na pesquisa. Para tanto, foi escolhido o regresso ao Museu Lasar Segall⁹ e à Pinacoteca do Estado de São Paulo¹⁰, duas instituições que demonstraram interesse em pensar em estratégias de avaliação a partir dos diferentes sujeitos envolvidos nas visitas e nas atividades educativas, nomeadamente educadores do museu, professores e estudantes. As conversas foram realizadas em 2013, no momento da pesquisa de campo no Brasil.

A Área da Ação educativa do Museu Lasar Segall existe desde 1985 e desempenha papéis relacionados com a difusão e reflexão sobre a produção artística de Lasar Segall¹¹. Um dos objetivos do setor é trabalhar na democratização do acesso ao museu, com a “realização de programas de atendimento ao público com métodos e procedimentos estruturados, e reflexões sobre sua prática, participação em seminários e

⁹ Museu Lasar Segall “é uma instituição federal com a missão de preservar, estudar e divulgar a obra de Lasar Segall, estimular a vivência, reflexão e experimentação no campo das artes, contribuindo para ampliar o acesso às manifestações culturais e para a formação da cidadania no contexto brasileiro”. Site da instituição: <http://www.museusegall.org.br/>. Acesso em: 1 abr. 2015.

¹⁰ Pinacoteca do Estado de São Paulo “é um museu de artes visuais, com ênfase na produção brasileira do século XIX até a contemporaneidade, pertencente à Secretaria de Estado da Cultura”. Site da instituição: <http://www.pinacoteca.org.br/>. Acesso em: 1 abr. 2015.

¹¹ Lasar Segall (1891-1957) - Pintor, escultor e gravurista nascido em Vilnius, Lituânia e naturalizado brasileiro.

avaliação sistemática”, como informou Anny Christina Lima (2010, p. 8), coordenadora da Ação Educativa na ocasião da investigação do mestrado.

No Museu Lasar Segall, o encontro foi marcado no dia em que a equipe da Ação Educativa se reuniria para programação das atividades e reflexão dos projetos internos. Esta reunião acontece semanalmente durante três horas e reúne todas as educadoras do Museu, que após uma mudança estrutural não conta mais com uma hierarquia centrada na coordenação que gere os demais componentes. A saída da coordenadora, que foi entrevistada durante a pesquisa do mestrado, provocou uma mudança e agora a estrutura é horizontal, onde todas as funções do setor são divididas entre todas as componentes da equipe.

Por conta desta particularidade de não haver uma única pessoa responsável pela gestão da Área de Ação Educativa, a conversa realizou-se com cinco educadoras da instituição: Paula Hilst Selli, Branca Helena Mantoan Pimentel, Ana Luísa Restum de Macedo Rocha Nossar, Elaine Cristina de Carvalho Fontana e Maria Carolina Machado Mello de Sousa, faltando apenas uma das integrantes da equipe.

Diário do meio (03.09.13): Foi uma experiência interessante voltar a um dos museus com quem conversei durante o mestrado, sobretudo porque foi completamente diferente. Acho que não só pela mudança da equipe, mas também pela nova estrutura que estão trabalhando dentro do Museu [Lasar Segall], de uma maneira horizontal. O diálogo foi tão produtivo e construído no momento que senti como se fosse parte da equipe de educadoras, trabalhando junto para a construção de ferramentas de avaliação.

A realização da conversa dentro do momento de reunião da Ação Educativa e a participação de muitas pessoas provocou uma dinâmica diferente, criando efetivamente um espaço de conversa, onde, por vezes, as respostas e intervenções não eram feitas com sentido para a pesquisa, mas como reflexão do próprio trabalho da equipe.

A segunda instituição brasileira abordada foi a Pinacoteca do Estado de São Paulo, onde se realizou uma entrevista com a coordenadora do Serviço Educativo, Mila Chiovatto. A coordenação do Programa engloba diferentes projetos que o Museu desenvolve, que são geridos por subcoordenadores. A conversa privilegiou discorrer a respeito dos processos reflexivos que são feitos nas atividades do Serviço Educativo e identificar referências teóricas para o trabalho prático realizado.

A Pinacoteca do Estado de São Paulo é o mais antigo museu de arte do estado, inaugurada em 1905. Hoje, além do espaço da Pinacoteca, conta também com outra unidade, a Estação Pinacoteca, que também é responsabilidade da mesma equipe de educadores. De acordo com Chiovatto (2010, p. 8), a formação do setor de educação existente no período da pesquisa de campo teve origem em 2002, com a constituição no Núcleo de Ações Educativas.

O retorno aos espaços investigados durante o mestrado foi igualmente interessante como possibilidade de apresentar resultados e percepções posteriores à realização da pesquisa, como contrapartida do que foi identificado no âmbito do trabalho realizado. Retomar uma conversa, dois anos depois do momento da pesquisa de campo, trouxe novas contribuições acerca da avaliação dos processos educativos nos museus.

2.4 Um olhar para o exterior

Procurando trazer para esta conversa o trabalho de novas instituições que pudessem enriquecer a discussão com outras questões referentes ao trabalho educativo, à relação com arte contemporânea e com a avaliação, outras duas conversas foram realizadas. Para tanto, foram feitas entrevistas na Whitechapel Gallery¹² e na Tate Modern¹³, ambas em Londres, instituições que tiveram o trabalho reconhecido em formações ocorridas durante a pesquisa do doutoramento. Os dois casos analisados foram, portanto, conhecidos em contexto de pesquisa e se mostram como práticas reflexivas que oferecem novos pontos de discussão para a investigação.

Impulsionada pelo propósito de entrevistar Sofia Victorino, por conta de seu tempo de trabalho como coordenadora do Serviço Educativo de Serralves, acreditei que seria interessante aproveitar a oportunidade de conhecer também o trabalho que agora é desenvolvido na Whitechapel Gallery, onde Victorino é *Head*

¹² Whitechapel Gallery é um museu fundado em 1901 e que se dedica a exposições temporárias de arte contemporânea, desenvolvendo um trabalho com as comunidades vizinhas do Leste do Londres. Site da instituição: <http://www.whitechapelgallery.org/>. Acesso em: 1 abr. 2015.

¹³ Tate Modern é um museu dedicado à promoção da arte moderna que faz parte de um grupo maior de museus - juntamente com Tate Britain, Tate Liverpool e Tate St. Ives. Site da instituição: <http://www.tate.org.uk/>. Acesso em: 1 abr. 2015.

of Education and Public Programmes. O interesse se baseava em reconhecer, no atual trabalho de Victorino reverberações do que foi produzido em Serralves.

O trabalho desenvolvido na Whitechapel Gallery se trata de um contexto bastante diferente do português, nomeadamente de Serralves, mas que pensa também as produções contemporâneas e que propõe um trabalho com a comunidade do entorno, algo que enriqueceu a reflexão e a investigação. Pensando também que o trabalho feito em Serralves é parte da formação de Sofia Victorino e buscando perceber de que forma ele repercutiu para o trabalho que agora realiza em Londres, a conversa teve o propósito de encontrar pontos de encontro e dissonâncias entre os dois espaços de arte contemporânea.

Também em Londres, o trabalho realizado na Tate Modern foi investigado neste processo, com conversa realizada com Emily Pringle¹⁴, responsável pelo departamento *Learning Practice and Research*. A procura pelo trabalho da Tate aconteceu pela referência da publicação *Tate Transforming* (2013), resultado de um projeto realizado desde 2011, quando o Tate Learning, departamento de educação da instituição, passou a examinar e repensar as suas próprias práticas.

Portanto, por mais que o conteúdo de trabalho da Tate seja diferente do contexto de Serralves, visto que o trabalho é mais voltado para a arte moderna, atualmente o museu desenvolve um trabalho reflexivo para suas atividades educativas resultando inclusive na criação de um centro de investigação online disponível para professores e pesquisadores, proposta de trabalho que é de interesse para esta investigação.

Emily Pringle tem liderado a equipe de 60 pessoas do departamento educativo das unidades londrinas da instituição - Tate Modern e Tate British - e desenvolvido um trabalho focado na avaliação das atividades de forma processual e reflexiva, pensando em estratégias que encontrem possibilidades diferentes dos questionários convencionais, prática ainda recorrente em diversos museus.

Desta forma, apresentados os sujeitos com quem criei conversas acerca do tema de investigação e com quem desenvolvi as etapas que foram realizadas durante a pesquisa de campo, acredito que a construção e discussão dos três focos elaborados em torno das questões possam ser realizadas.

¹⁴ Esta entrevista foi traduzida durante a transcrição.

Parte II. O espaço entre museus e escolas



Imagem 11: Alunos da turma da Escola Básica de Leça da Palmeira em visita a Serralves.

O museu e a escola são instituições com papéis sociais distintos, mas que se relacionam, criando um *espaço entre* onde se podem conceber pontos de contato que lhes possibilitam serem complementares. As relações entre os dois espaços permitem a criação de estratégias educativas que não são as próprias do sistema escolar nem as desenvolvidas na dinâmica de acervo e coleção dos museus. O cruzamento entre estas duas instituições cria um novo espaço, um meio, um entre que possibilita o desenvolvimento de outras formas para pensar a educação.

Este texto propõe pensar como é que a mediação cultural se constrói neste meio, e como é possível gerar um espaço de reflexão e busca de experiências significativas para os sujeitos participantes dos processos de educação, professores, educadores e estudantes.

Atendendo ao conhecimento dos dos sujeitos que foram parceiros durante a realização das pesquisas de campo e dos contextos onde foi desenvolvida a investigação - apresentados no capítulo anterior -, o primeiro ponto de discussão se constrói em torno da relação entre museu e escola, pensando nos processos educativos realizados no espaço museológico, nos desdobramentos desenvolvidos no âmbito escolar e nas possíveis articulações e distanciamentos entre as instituições. Por mais que este envolvimento entre os serviços educativos dos museus com os públicos oriundos das escolas já seja uma prática recorrente em muitos espaços expositivos, este processo ainda se encontra em mudança.

A reflexão sobre esta relação entre as instituições (escola - museu) será realizada com foco no processo realizado durante a pesquisa de campo, situando experiências ocorridas neste intervalo espacial e temporal presente na interseção entre o Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves e a Escola Básica de Leça da Palmeira.

Primeiramente se discute o papel educativo que o museu desempenha nas atividades propostas para a recepção dos públicos, na elaboração de serviços educativos responsáveis pela construção de propostas voltadas para os visitantes. O papel educativo é problematizado, visando pensar nas camadas de interpretação e discursos que são criadas na relação dos mediadores culturais com os públicos.

Os interesses presentes nesta relação são também foco de análise, uma vez que os objetivos, as finalidades e as expectativas que impulsionam a procura da parceria são, por vezes, são diferentes entre uma instituição

e outra. Para tanto, procura-se entender o que os museus têm como objetivo quando estabelecem parcerias com as escolas, bem como quais são os propósitos das escolas ao irem aos museus com seus alunos.

A compressão dos objetivos na criação de parcerias entre as instituições dá espaço também para discutir o papel que cabe a cada uma, havendo intenção de algumas instituições de não espelhar os mecanismos de trabalho de um espaço em relação ao outro. Neste sentido, se apresentam as diferenças existentes entre escolas e museus, refletindo sobre as dinâmicas que desenvolvem com seus devidos públicos.

Os sujeitos são também questionados também, quando se pensa sobre qual o papel do educador de museus no desenvolvimento destas relações. Buscando uma conceituação de como estes profissionais são identificados em Portugal e no Brasil, se passa a pensar sobre posturas e posicionamentos.

Na sequência disso, são propostas formas de trabalhar as visitas educativas das escolas dentro dos museus, pensando que estratégias são incorporadas neste processo e que diferentes metodologias podem estar presentes nesta relação. Uma proposta de trabalho é apresentada como possibilidade de efetivar estas parcerias, pensando no Projeto anual com escolas desenvolvido por Serralves como ponto de partida.

Portanto, diante das problematizações surgidas no relacionamento entre Serralves e Escola durante a pesquisa de campo, se propôs pensar nas seguintes questões: Qual o papel educativo dos museus e como estes trabalham com seus públicos pensando em proporcionar uma experiência significativa? De que forma os museus e as escolas criam dinâmicas de parceria e articulam suas práticas? Quais são as diferenças entre estas instituições e como estas características interferem no diálogo entre elas? Como são entendidos os educadores dentro do contexto dos museus e que competências cabem a eles neste espaço? Quais são as possíveis formas de criar estratégias de trabalho com os públicos?

Refletindo sobre as referidas questões e considerando sobre como se procede a relação entre museus e escolas é que se pretende pensar de que forma acontece esta articulação, questionando propósitos intencionados nos projetos e dinâmicas adotadas na prática.

3. Relações, distanciamentos e aproximações

3.1 O museu como um lugar de educação

Os museus reservam, desde sua gênese, a função de educação acompanhando os demais papéis de colecionar, salvaguardar, pesquisar e expor. Atendendo a diferentes propósitos ao longo dos tempos, seja o de perpetuação de uma estrutura de poder ou o de criação de um momento de experiência, o papel educativo esteve presente na estrutura gestora destas instituições desde a abertura das coleções particulares para usufruto dos públicos.

A abertura das coleções particulares, anunciada por Victoria Dickenson (2012, p. 85), como posteriormente a Revolução Francesa, iniciou um processo de acesso aos museus que em diferentes medidas tem possibilitado a formação dos públicos destas instituições. Ao longo deste período, os papéis dos museus têm-se desdobrado, assumindo que os públicos visitantes usufruem dos objetos expostos para sua formação e que esta relação é, por vezes, mediada por um trabalho educativo.

Inicialmente o museu se constituiu como parte do estado democrático que naquele momento se assumia, cumprindo um papel de formação dos sujeitos. De acordo com Eilean Hooper-Greenhill (1991, p. 187), o papel educativo foi se delineando por diferentes vias, iniciando-se em exposições com indicações sobre as obras e na constituição de etiquetas informativas. O acesso à informação foi o primeiro indício de que o público seria recebido no espaço dos museus.

Importa circunscrever, contudo, que esta abertura e recepção por vezes acabava por perpetuar a ideia inicial de que os museus eram para poucos, dando continuidade às concepções elitistas e sacralizadoras dos objetos artísticos. Rejane Coutinho (2013a, p. 153) problematiza que “Os museus e bens patrimoniais, até há bem pouco tempo, eram para usufruto exclusivo da mesma elite que os produzia” e continua afirmando que baseado neste modelo é que se criaram políticas de “democratização do acesso aos bens patrimoniais”. A abertura dos museus portanto se construiu, portanto, nesta contrariedade, como diz Coutinho (2013a, p. 153) “Grande parte dessas práticas, mesmo usando o slogan da democratização, vem contraditoriamente

assumindo e reforçando o discurso da elitização”. O trabalho educativo realizado nestes espaços seguiu durante muitos anos, processos de formação que continuavam a perpetuar os ideais da elite que produzia e consumia os artefatos artísticos.

A respeito do trabalho educativo dos museus, Danielle Rice (2002, p. 2) situa uma mudança, trazendo de sua prática o depoimento de que “one of our biggest battles as art museum educators in the 1970s and 1980s was simply to get curators to put up labels giving people basic information about an object's subject or content”. Neste momento, portanto, o trabalho educativo se circunscrevia à luta dos educadores pela disponibilização de informação aos visitantes.

Nos anos 1990, de acordo com Caro Howell (2009, p. 147), a educação realizada em espaços expositivos passou a encorajar a autonomia do visitante, o envolvendo em processos de construção de significados e questionando inclusive a função do museu. Esta nova configuração proposta pelo autor provocou uma convergência entre curadores e educadores, onde dentro de museus de artes, a investigação dos artistas passa a ser foco da postura participativa do público.

O que se percebe é que esta função educativa vem passando por uma série de mudanças e, por mais que hoje seja um pressuposto na criação de novos museus, este papel está em constante formatação e se propõe a diferentes objetivos ao longo dos tempos e de acordo com cada espaço. As estruturas de poder continuam existindo no relacionamento com os públicos, todavia se procura a participação dos visitantes de forma crítica e construindo discursos paralelos e concomitantes aos instituídos pelas propostas curatoriais e diretivas das instituições.

Contemporaneamente se incorporam linhas de pensamento a diversos museus, onde estes buscam a inserção do espectador na vivência das visitas realizadas em suas exposições. George Hein (1998, p. 6) circunscreve aspectos desta atual tendência dizendo que “Learning is now seen as an active participation of the learner with the environment”. Desta forma, a participação dos sujeitos passa a ser figura central neste contexto de educação realizado dentro dos museus.

Pensando no papel social dos museus, Lois H. Silverman (2010, p. 125) defende que os grupos de visitantes têm hoje uma possibilidade de empoderamento dentro destas instituições e em diferentes medidas:

Museums foster group empowerment in several notable ways. First, museums serve as tools on consciousness-raising for groups. Second, museums offer experiences of group exhibit making. Third, they provide groups with opportunities to engage as museum advisors and consultants. Fourth, they are institutions that groups can start and operate themselves. At the social level, museums support group empowerment by fighting stigma and improving their own practices regarding group representation.

Neste momento, é preciso cautela para não encarar os museus a partir de uma perspectiva romantizada e idealizada; a função social dos museus e suas potencialidades existem, mas não no formato de salvação. Como referiu Silverman, a participação dos visitantes se realiza de diferentes formas dentro dos museus, mas o que se demarca neste momento é a intenção de tornar o sujeito exterior parte das possíveis interpretações que se faz a partir dos objetos do museu. Cumprindo este objetivo, o campo da museologia está cada vez mais contaminado pela existência de setores destinados para a recepção destes públicos e atuando numa perspectiva formadora.

Contudo, ainda que a vivência do espectador e sua participação sejam tomadas como camada de repertório nas visitas, é necessário ressaltar que a estrutura de poder continua reverberando, que o discurso dos museus ainda é presente e que a inserção da experiência dos visitantes não neutraliza esta relação. Padró (2009, p. 53) questiona esta inexistente neutralidade, ponderando que “A educação medeia significados sobre como os museus projetam saberes aos visitantes em determinado contexto, criando perfis sobre a identidade, a subjetividade, a cultura ou a coletividade”. Partindo desta noção de que os museus incorporam saberes no repertório dos visitantes é que se propõe pensar o seu papel educativo como estruturante da formação dos públicos.

A prática da instauração do discurso discutido anteriormente se torna presente em todos os campos de atuação dos museus, nas exposições, na política de gestão e administração, no trabalho de coleções e também na existência dos setores dentro dos museus responsáveis pela recepção dos públicos. Neste sentido, Simon Sheikh (2010, p. 65) sugere que os museus, seja na sua função educativa, ou mesmo no papel curatorial, apresentam suas estruturas de poder:

The museum mediates and, as such, pedagogy personified in the docent is not an additional function of the institution but constitutive of the institution. It is how the institution institutes both its subjects and objects of knowledge. The museum and, by extension, curatorial processes inscribe both subjects and objects in specific relations of

power and knowledge, in a transfer of knowledge and a coordination of desire and agency that operates as education, entertainment, narrative and information – functions that are as often complementary as they are conflicting.

As relações de complementaridade ou conflito propostas por Sheikh (2010) são compreendidas como o espaço onde os serviços educativos buscam realizar suas práticas, pensando que as propostas de educação estão nas relações que se propõem no meio. Atuar na perspectiva de perpetuar o discurso curatorial ou de criar novas possibilidades de entradas e criação de leituras é uma escolha política que cabe a cada instituição e, até mais profundamente, a cada sujeito que atua neste campo.

Andreas Huyssen (1994, p. 37) indica que existem espaços de resistência à posição dominadora do museu: “Não importa o quanto o museu, consciente ou inconscientemente, produz e afirma a ordem simbólica, pois sempre haverá uma sobra de significados que excedem o conteúdo das fronteiras ideológicas, abrindo assim um espaço para a reflexão e a memória contra-hegemônica”. O posicionamento crítico diante dos museus e do conteúdo exposto questiona a postura do público como expectador passivo de narrativas criadas, para dar a possibilidade de criação de leituras e aprendizagens individuais.

Pensando na perspectiva crítica diante dos museus, Irit Rogoff (2010, p. 33) propõe uma questão para pensar nos princípios educativos dos museus: “O que podemos aprender do museu?”. Com esta questão se problematiza não os conteúdos que se conhecerá dentro do museu ou os objetos que se terá contato, mas de que forma podemos modificar nossa vivência e nosso repertório a partir do museu, em uma articulação que torne mais plural o nosso conhecimento.

Dialogando com esta ideia apontada, Mark K. Felton e Deanna Kuhn (2007, p. 101) referem que os educadores de museus estão preocupados em pensar o que os visitantes levam da experiência do museu, quando na realidade deveriam começar se perguntando a respeito do que trazem de sua própria experiência para dentro do espaço museal; compreendendo que os públicos invariavelmente não vêm ao museu sem carregar um conhecimento próprio, “they bring with them a wealth of prior knowledge, assumptions, skills, and dispositions, all varying enormously across individuals and all likely to have a profound impact on what meaning museum visitors make out of their experience”.

A inclusão da experiência prévia dos visitantes cria para os museus o desafio de se mostrarem como espaço aberto e de escuta, onde os vários públicos encontrem caminhos de acesso para se relacionar com os objetos expostos. Esta relação não se encontra necessariamente como uma aproximação ou no aspecto da contemplação, mas pode se manifestar na oposição, na ideia de estranhamento, desde que possibilite uma entrada do público ao se articular com as camadas de leituras passíveis de se fazer nesta aproximação. Ao partilhar com os museus e encontrar formas de desconstruir seus ideais, os visitantes investem em possíveis formas de construir um aprendizado, desenvolvendo sua vivência dentro do museu a partir das suas experiências prévias.

A respeito deste aprendizado a partir dos museus, Rogoff (2010, p. 36) passa a considerar:

In asking what we can learn from the museum beyond what it sets out to teach us, we were not focused on the museum's expertise, what it owns and how it displays it, conserves it, historizes it. Our interests were in the possibilities for the museum to open a place for people to engage ideas differently - ideas from outside its own walls. So the museum in our thinking was the site of possibility, the site of potentiality.

Desta forma, passa-se a vislumbrar o museu como potencialidade, como espaço de engajamento para o que está fora das paredes brancas; se abre espaço para que possamos aprender com os museus, criando formas de relação que não se baseiem na aquisição de conhecimento, na assimilação de um conteúdo ou na obtenção de uma aprendizagem esquemática.

Rogoff (2011, p. 133) pensa a potencialidade da academia e neste contexto refere que refletir sobre este potencial pressupõe não somente articular o que se realiza efetivamente, mas também as escolhas do que não se concretiza, do pensamento que também não se faz durante as relações. O ato de pensar a potencialidade

[...] is to think the possibilities of not doing, not making, not bringing into being at the very centre of acts of thinking, making and doing. It means dismissing much of the instrumentalizing that seems to go hand in hand with education, much of the managerialism that is associated with a notion of "training" for this or that perfusion or market. Letting go of many of the understandings of "academy" as a training ground whose only permitted outcomes are a set of concrete objects or practices. It allows for the inclusions of notions of both fallibility and actualization into a practice of teaching and learning.

O museu como potencialidade se encontra também nas ações não-realizadas por escolha e no meio das duas questões levantadas, onde se pergunta o que se aprende destes espaços e o que se traz como repertório para dentro das exposições. O caráter educativo está no encontro destas questões, em como elas se sobrepõem, valorizando o que é incorporado de individual em uma experiência que se propõe coletiva.

Esta possibilidade de pensar os museus como um espaço aberto remonta à ideia de *Obra aberta* sugerida por Umberto Eco (1991), onde as interpretações são muitas e plurais e cabe aos próprios visitantes relacionar de uma forma particular, abrindo para novas concepções de educação que ultrapassam o sentido de ensino e aprendizagem, articulando a visita ao museu como uma experiência para os públicos. A questão não é incorporar à visita um formato fechado e hermético, onde as concepções do museu são apresentadas pelo educador, mas buscar no visitante uma relação provocadora de uma vivência significativa.

A respeito do conceito de experiência, Hein (1998, p. 2-3) remonta à definição de experiência de John Dewey para se perguntar: “How, exactly, do their ordinary responses to visits, as well as the occasional, powerful, epiphanies affect our visitors? How can the educative value of experience be enhanced?”.

O cruzamento destas três questões propostas por Rogoff (2010), Felton e Kuhn (2007) e Hein (1998) delimita o campo que se propõe discutir acerca da educação em museus, onde esta passa a ser ressignificada na experiência que o espectador traz para o museu, em como o museu pode trazer aprendizados e de que forma estes aprendizados se concretizam em uma experiência significativa. Mais do que procurar respostas para este trabalho realizado no campo dos museus, a pesquisa encontrou questões, identificando mimese entre os processos desenvolvidos dentro do espaço museal e as formas de pensar sobre estar prática.

Atender a estes propósitos de criação de um espaço para construção da experiência dentro do museu pressupõe que os educadores estejam abertos ao que o público traz, não sobrepujando as informações obtidas no preparo para recepção dos visitantes; mas também coloca para os públicos o desafio de se posicionarem criticamente dentro do museu. Abordando especificamente os estudantes das escolas, Felton e Kuhn (2007, p. 107) defendem uma postura crítica dentro dos museus, engajando-os no empoderamento dos discursos e também no conflito de opiniões: “When asked to take a stand and defende it against

alternatives in discourse, students learn to distinguish between having an opinion and supporting that opinion”.

Na medida em que o foco recai sob os estudantes e, por extensão, igualmente sob os professores, o papel educativo dos museus encontra-se próximo ao trabalho desenvolvido nas escolas. Enquanto os sujeitos são coincidentes, o estreitamento da relação entre estes dois espaços procura um campo de trabalho e novos paradigmas se instauram, tanto para o processo educativo realizado no espaço formal de educação, a escola, como no âmbito da educação não-formal, neste caso os museus.

A incorporação do papel educativo dentro dos museus acaba por provocar conflitos quanto se julga que a educação corresponde a valores estipulados pela formação escolar. Sendo ambos espaços educativos, os museus e as escolas, não é surpreendente que ocorram certos enganos na apropriação das características de um espaço ao outro. Contudo, ainda que por vezes lidem com os mesmos sujeitos e trabalhem sobre os mesmos conteúdos - no caso desta pesquisa, a arte - escola e museu possuem mecanismos próprios para lidar com a noção de educação, ambos segmentados no processo histórico de formação destas instituições.

3.2 Pontos de contato entre museus e escolas

O museu e a escola são espaços autônomos de formação, que constroem suas práticas a partir de pressupostos próprios de cada um. A criação de espaços de diálogo, com a instauração de parcerias de trabalho permitem que se abra campo para a discussão das práticas adotadas em cada espaço, dando possibilidade de pluralizar o exercício educativo. Leite e Victorino (2008, p. 21) referem que “As parcerias justificam-se quando há interesses comuns e reciprocidade, ou seja, um reconhecimento do outro e da sua cultura institucional. Os projetos em parceria têm funções educativas, sociais e culturais; pressupõem trabalho em equipe, assim como negociações entre entidades e partilha de responsabilidades e decisões”.

Estas parcerias são construídas em diferentes medidas e a procura do museu pela escola ou da escola pelo museu versam em torno de expectativas genuínas a cada contexto em específico. Compreende-se assim, que as próprias motivações que impulsionam uma instituição na procura de parceria pela outra sejam divergentes; e os propósitos de diálogo e trabalho colaborativo entre museu e escola se revelem, igualmente,

diferentes para cada um deles, correspondendo a preceitos que cada espaço tem como missão no sentido educativo.

Augusto Santos Silva, então Ministro da Cultura de Portugal, em 2002, abriu o evento “Museus e educação”, realizado pelo Instituto Português de Museus em Lisboa com o intuito de discutir este papel de formação dos espaços culturais. Em sua apresentação - com forte caráter institucional -, Santos Silva valorizou a articulação entre museus e escolas no campo da formação dos públicos, listando fatores que justificam a relação com as escolas na perspectiva dos museus, como os estudos que associam a qualificação acadêmica com o consumo cultural regular, indicando aumento no número de visitantes quando há valorização da formação.

Parte deste interesse na articulação com as escolas surge, portanto, do grande número de visitantes que esta faixa de público representa; justificando, assim, a criação de órgãos gestores da recepção dos públicos, desenvolvimento de projetos para acolhimento dos visitantes e financiamentos econômicos realizados no serviços educativos dos museus. Tal como alerta Hooper-Greenhill (2004, p. 558), “Museums are challenged today to justify their existence, and this justification is frequently requested in hard economic terms”.

Escapando de uma justificativa econômica e partindo de uma visão mais otimista e voltada para os aspectos pedagógicos, Martha Marandino (2014, p. 97) sugere que por parte dos museus há uma expectativa de que a escola os utilize de maneira dinâmica. Nesta perspectiva, a escola pensaria o museu como espaço de mudança dos papéis desempenhados dentro do seu espaço, isto é, não como um apoio ou um complemento para as atividades realizadas em sala de aula, mas com um lugar de abertura, onde as relações se estabelecessem com maior dinamismo.

Por outro lado, o interesse das escolas na procura dos museus baseia-se primeiramente no benefício da saída do espaço escolar, por vezes encontrando na prática objetos patrimoniais dos quais se falam em sala de aula, tratados de maneira diferenciada desse contexto. A visão de que os museus apresentam na prática aspectos que são trabalhados em teoria nas escolas impulsiona a busca por atividades educativas realizadas no âmbito museal. Acerca deste posicionamento, Maria Balshaw (2008, p. 12) sugere que a maior

contribuição que os museus e galerias oferecem às escolas é que estes são espaços onde é amplamente permitido que se realizem tentativas, testes e falhas, onde novas práticas podem ser experimentadas com maior liberdade de criação; e que estes também são espaços diferentes para pensar como lugar de educação.

Quando se trata de museus de arte, que são procurados por professores de disciplinas também de artes, a justificativa versa igualmente na possibilidade de encontro que as exposições dos museus oferecem não somente com os conteúdos que se trabalham, mas explicitamente com objetos sobre os quais se estudam. O contato com a arte é produtivo e enriquecedor para o arte/educador que está em sala de aula, pensando primeiramente na possibilidade do olhar para o foco do trabalho e ainda na solução para o problema de recursos audiovisuais que muitas escolas argumentam ter.

O entendimento de que o museu é similarmente um espaço educativo e que atua de forma diferenciada permite à escola pensá-lo como parceiro na criação de propostas para desdobrar ações promotoras de processos de aprendizagem e de criação de redes de contato construtores de comunidades. Para João Pedro Fróis (1998, p. 71), “As visitas são entendidas como um recurso para a aprendizagem escolar decisiva para a sustentação do ensino, constituindo-se também como um modo de relacionamento durável entre a escola e os territórios circunvizinhos”.

A saída do contexto escolar, onde existem ideias previamente concebidas sobre o comportamento a ser adotado e os procedimentos de ensino, oferece possibilidades de pensar diferente, *fora da caixa*, articulando novas atitudes tanto para os museus quanto para as escolas. Bjarne Sode Funch (1997) aponta que em pesquisa feita pelo Esbjerg Museum, na Dinamarca, os professores entrevistados indicaram que um dos objetivos das visitas aos museus é tornar estes espaços como um ambiente familiar e agradável para os estudantes. Este dado indica a vontade de uma formação dos públicos por meio do contato que a escola provoca com os espaços museais.

Também pensando nos sujeitos que atuam ativamente neste enlaçamento, Marta Ornelas (2013) considera novamente as motivações dos professores, sugerindo que parte dos seus objetivos quando procuram os museus dizem respeito à possibilidade de estes atuarem no apoio aos parâmetros impostos nos currículos escolares. Esta visão do museu como possível desdobramento das conteúdos trabalhados em sala de aula foi

questionada em entrevista pela equipe da Ação Educativa do Museu Lasar Segall (2013), quando diz que este não é o papel do museu:

A gente se pergunta qual o objetivo dos professores com a visita. Nos perguntamos “Será que o professor pensa que o que ele vai ter aqui é uma continuação do que acontece na sala de aula?” Não temos certeza. É feita uma entrevista prévia, perguntamos os objetivos, o que eles querem com a exposição, perguntando os interesses e tentando mostrar que o que vão encontrar no museu não é conteúdo escolar.

A preocupação das educadoras do Museu Lasar Segall é pertinente, sobretudo quando o conteúdo trabalhado nas exposições é muito específico e facilmente possa passar a impressão, aos professores das escolas que os conteúdos de sala de aula podem ser transpostos. A coincidência de temas não posiciona ainda museu e escola numa relação de igualdade no tratamento do conhecimento e nem da forma de abordar as estratégias de aprendizagem.

Também trazendo o ponto de vista dos professores, Marandino (2014) aponta como objetivos deles o aspecto interdisciplinar e a relação com o cotidiano que os estudantes possam estabelecer a partir das coleções dos museus, encarando o saber aprendido na escola como algo mais próximo e familiar. Essa característica é evidenciada no depoimento da professora Manuela Silva (2014), que durante a entrevista afirmou que estabelece a relação com Serralves pensando na pluralidade que o museu apresenta nas suas exposições.

Marandino (2014, p. 89) também sugere que a busca dos professores pelo museu se dá como alternativa à prática pedagógica, visto que compreendem os museus como espaços alternativos de aprendizagem. Do ponto de vista dos professores, portanto, os museus são ferramentas que auxiliam no processo educativo, sem substituir a escola de forma alguma, mas criando novos ambientes para a construção da aprendizagem.

A partir desta análise dos objetivos e das pretensões que os professores têm no ato de buscar os museus como parceiros e/ou de agendar visitas educativas, percebe-se que ainda se pensa muito no saber escolarizado dentro dos museus. O caráter de subserviência ainda está muito evidente, na medida em que a escola encara o museu como um espaço alternativo, porém reproduz dentro dele o saber imposto nos currículos e nos materiais didáticos. Reforça-se aqui a ideia de que é preciso evitar a escolarização dos museus, sobretudo no que diz respeito aos serviços educativos e às estratégias de recepção dos visitantes.

A articulação entre estas duas instituições e a criação de um espaço entre o sistema escolar e a rede de museus perpassa, no entanto, alguns preconceitos que travam o estabelecimento de um trabalho conjunto. O primeiro deles é referente ao caráter de dependência que as escolas têm para com os museus. O entendimento de que a escola está a serviço do trabalho realizado nos museus desfaz a relação de igualdade que é necessária para a efetivação desta parceria.

Santos Silva (2002, p. 10) informa também sobre um outro preconceito que “confunde a ação educativa com o ensino, ou educação escolar, o que tem por consequência ser-se incapaz de pensar aquela ação sob qualquer outra forma que não o trabalho escolar e, logo, de propor uma contribuição própria e específica dos museus como contextos e instrumentos de formação contínua”.

Também sobre esta questão, Adriana Mortara (1997, p. 51) defende que o museu precisa de ultrapassar a complementaridade da escola, compreendendo que tem especificidades próprias e que possibilita um processo educativo que acompanha essa individualidade enquanto espaço. A autora salienta ainda a relação com o objeto e que este pode ser meio de motivação, curiosidade e questionamento por parte do visitante.

Ainda nesta linha de pensamento, durante a entrevista à equipe da Ação Educativa do Museu Lasar Segall (2013), as educadoras apontaram existe o propósito por parte da escola de que o museu trate de conteúdos próprios da sua estrutura curricular, “O museu é um agregador, mas a escola entende como se o museu fosse ilustrar, como se o museu fosse um espaço onde é possível fazer aquilo que não dá para fazer na escola. Como se fosse uma perna, um apêndice”. O entendimento de que este não é o objeto do museu é uma mensagem que o setor tem tentado passar às escolas que procuram por parcerias.

O que se evidencia na realidade, ainda que existam estas diversas possibilidades de atuação e de engendrar ações de ligação, é que os museus e as escolas continuam desenvolvendo ações em paralelo sem deixar que a relação efetivamente ocorra. Marandino (2014, p. 89) afirma: “Percebe-se assim, em linhas gerais, que a relação entre o museu e a escola não é de continuidade, mas implica num confronto de expectativas dos sujeitos em jogo neste processo”. Os interesses de um órgão estão sobrepujados em relação ao outro e, desta forma, o caráter de subserviência não permite cruzamentos produtivos para ambos os espaços.

Ornelas (2013, p. 186) aponta que para que houvesse efetivamente uma parceria entre os museus e as escolas seria preciso que as aproximações fossem mais igualitárias.

Que desejável seria assistir à descida do museu do seu pedestal para encarar a escola como um lugar de aprendizagem tão válido como aquele. Partindo de uma posição igualitária, poderíamos passar a um trabalho conjunto para desmontar a relação de poder que existe, tanto num como no outro contexto, entre os que ensinam e os que aprendem, criando espaço para que todas/os possam ter uma voz ativa de forma democrática, aceitando a subjetividade de todas/os os intervenientes, que passam a ser visíveis.

Além deste olhar de horizontalidade e cooperação entre as instituições, Ornelas defende o posicionamento crítico das mesmas como um possível modelo para a ruptura desta visão que sobrepuja o museu em relação aos professores. A construção de parcerias, realizadas de forma transversal entre as instituições e pensando em um entrelaçamento de propostas de cunho autoral e crítico, produz um campo de trabalho produtivo para ambos os espaços, pensando no cumprimento dos objetivos anteriormente citados.

Balshaw (2008, p. 12) também reforça a ideia de que a parceria entre escolas e museus deve se centrar nas trocas, em uma escuta ativa e transformadora dos próprios processos:

Galleries and schools have to listen actively, engage and change, sometimes a bit and sometimes a lot, to achieve something which is both cultural - about the making and shaping of values taking place in the broader cultural world - and creative - about the making and shaping of new ideas and practices for the gallery as much as for the school.

Um contributo desta referência de Balshaw (2008) é pensar que as novas ideias e propostas surgem tanto na escola como no museu; assim sendo volta-se a reiterar a noção de que a parceria acontece na horizontalidade sem sobrepujar sujeitos em relação aos outros. Os papéis que cabem ao museu e à escola nesta relação não são os mesmos e respondem aos propósitos que cada um tem no encontro; não devendo haver confusão no posicionamento dos sujeitos neste meandro. Assim como o papel do educador de museus é diferente dos professores, o museu não se responsabiliza pelo ensino formal e o tratamento de conteúdos e a escola não assume competências que não lhe são pertinentes para a formação dos estudantes.

3.3 Musealização da escola e escolarização do museu

Esta questão abre para uma negação que é citada por diferentes autores, tal como Maria Margaret Lopes (1991): a necessidade de evitar a escolarização do museu. Em material preparado nos cursos de formação da 29ª. Bienal de São Paulo, Chiovatto (2010, p. 10) apresenta esta problemática, dizendo que

é preciso perceber que a estreita filiação do setor educativo dos museus aos sistemas de educação formal gera uma confusão entre ações que são, em si, distintas. Não se quer dizer com isso que não devam ocorrer sinergias, cooperações e construções conjuntas entre esses dois tipos de instituição, mas é preciso distinguir suas especificidades para que não ocorram situações simplistas, como a mera substituição do espaço da sala de aula pelo do museu.

Os processos educativos realizados no museu entre educador de museu e visitantes são distintos daqueles que se passam na escola entre professores e estudantes. Ainda que os sujeitos que atuem nestes dois campos sejam por vezes coincidentes, como no caso das visitas a museus realizadas pelas escolas, é necessário compreender as especificidades e os meandros que atravessam os espaços educativos.

Sobre esta prática pedagógica controlada das escolas em oposição ao trabalho educativo aparentemente livre dos museus, muito se fala sobre a resistência que os espaços museológicos precisam de ter para não incorporar modelos enraizados das escolas, reproduzindo em práticas educativas realizadas nas exposições apenas estratégias que respondam a um sistema escolar vinculado ao cumprimento de atividades curriculares.

A tentativa de não escolarizar os museus é mencionada como uma forma de compreender que as obrigações burocráticas a que o sistema escolar está preso não precisam ser copiadas nos serviços educativos. Maria Genoveva Moreira Oliveira (2011) problematiza esta relação, pensando em proposições a serem adotadas nos museus.

É necessário repensar os procedimentos adotados nos programas desenvolvidos com as escolas, superando as questões burocráticas, as limitações de tempo, a ânsia de mostrar toda a coleção do museu. Mais do que tornar conhecido e divulgado, o museu necessita de ser vivido, compreendido como um local onde a tradição pode ser conhecida, percebida, questionada e inventada, estimulando e apoiando, inclusive a criação de novos museus.

Visto que os museus são espaços que criam uma organização própria elaborada a partir do seu plano museológico, compreende-se que as atividades e os projetos propostos pelos educadores dentro do museu não precisam estabelecer este vínculo com a educação formal, pensando nas práticas dentro do museu de maneira diferente. A criação de um novo espaço de educação, que não se espelhe em procedimentos que não lhe são próprios, é pertinente para pensar o espaço educativo que cabe aos museus, sobretudo quando em relação com o público advindo do contexto escolar.

A respeito desta aproximação, Marandino (2014) aponta que muitos professores tentam reproduzir nos museus os modelos de práticas e as relações que acontecem nos espaços escolares e que na escola há uma tendência em se pensar os museus como espaços reprodutores do saber escolarizado. Esta é uma problemática encontrada na articulação entre escolas e museus, a transposição de modelos de relação que passam de uma instituição à outra, sem haver a compreensão de que os dois espaços podem se complementar sem se subordinar um ao outro.

A confusão entre que papel cabe a escola e ao museu apareceu durante a pesquisa de campo, quando, em entrevistas com os sujeitos da Escola e do Museu foi questionado: que elementos, atitudes ou estruturas da escola deveriam e/ou poderiam haver no museu? E o que do museu deveria estar presente na escola? Estas perguntas foram feitas com o intuito de refletir, buscando relacionar estas duas instituições e vendo o que uma poderia acrescentar e contribuir para outra.

Os primeiros a responderem a estas questões foram os alunos da Escola (2014). As respostas deles em relação à escola e ao que ela poderia agregar de elemento do museu foram em torno de elementos que existiam na exposição ou na área do parque, como árvores, a fonte em frente à Casa de Serralves, obras da artista Mira Schendel - a exposição visitada - ou a obra *Colher de jardineiro* instalada no parque dos artistas Claes Oldenburg e Coosje van Bruggen, instalada no parque. No sentido oposto, pensando o que Serralves poderia incorporar como elemento do que existe na escola, a maior parte deles apontou elementos ligados à prática de esportes ou sugeriu áreas para brincadeiras.

Diferenciando-se da maior parte das respostas, que figurou aspectos ligados à estética do Museu ou aos aspectos mais relacionados com momentos de recreação, houve duas respostas que equipararam o museu

como um espaço de educação. Uma das respostas foi *Um quadro*, pensando em criar em Serralves um ambiente como o da sala de aula, onde existe um espaço de registro textual ou imagético que é construído no percurso. Outro dos alunos disse que o elemento da Escola que deveria ser transposto para o Museu seriam *Explicadores*, se referindo aos educadores de Serralves.

As mesmas perguntas foram feitas à professora da turma e Manuela Silva (2014) começou respondendo que Serralves poderia ter menos formalidade nas suas atividades, que apesar de utilizarem estratégias para apelar a criatividade, ainda é um museu muito formal. Como sugestão para cumprir esta ideia, Manuela Silva propôs haver um espaço onde os professores atuassem, fugindo do formato das salas de aula e dos padrões exigidos pela escola, mas criando um espaço de ocupação no museu onde se trabalhasse com diferentes idades, onde os estudantes tivessem a oportunidade de atuar mais livremente. Ela ainda sugeriu a possibilidade dos professores darem aulas nos museus, e não utilizá-los simplesmente como espaço para visitas guiadas; mas que centrassem os objetos e o espaço das exposições como referência para suas aulas.

Por outro lado, pensando no que os museus poderiam adicionar às escolas, Manuela Silva (2014) sugere que as instituições de ensino formal poderiam criar uma estrutura como a de um museu em uma sala de aula onde os alunos fossem estimulados a pensar na composição e na montagem da exposição, bem como na recepção dos visitantes, articulando a escola como espaço de exposição e produção da arte, convidando artistas para visitarem o espaço escolar.

Estas questões foram também propostas à Liliana Coutinho (2014), pensando a partir do ponto de vista que se tem de dentro do Museu. Sobre o que a escola poderia emprestar ao museu no seu trabalho, a coordenadora do Serviço Educativo sugeriu a cumplicidade, o fato de ser um lugar permanente, onde se está em continuidade. Disse também que um aspecto, que poderia ser trazido das escolas para os museus seria o fato de ser um local que abre porta para muitos debates.

Em contraponto ao que foi apontado pela professora Manuela Silva, Liliana Coutinho disse que os museus poderiam emprestar às escolas um pouco da informalidade na aprendizagem; e salienta que isto não estaria relacionado com falta de rigor, pelo contrário, mas falando a respeito de como a arte e os museus de arte conseguem dar conta das singularidades de cada situação.

As respostas a estas duas perguntas trazem alguns pontos de discussão. O primeiro deles, por parte dos alunos, é que se percebe o quanto a transposição de um espaço para o outro se dá na dimensão do campo, quando a expectativa deles versa em torno de objetos que deveriam se deslocar de um campo ao outro. Dos museus eles queriam se apegar sobretudo nas obras e na complexidade e variedade de materiais que não vêm habitualmente nas escolas. Da escola queriam associar o espaço do entretenimento, dos momentos de brincadeira e descanso.

Já nos depoimentos de Manuela Silva e Liliana Coutinho percebe-se, primeiramente que as concepções se confrontam, quando as duas acreditam que o espaço da formalidade é o do outro, aquele onde não se está. Em contraponto, surgiram também propostas concretas de atividades e no estabelecimento de relações que determinam caminhos para o que pode vir a ser a relação entre o museu e a escola.

A ideia de apropriação que Manuela Silva (2014) propõe, ao sugerir que o museu destinasse um espaço para ocupação do professor apela para a autoria por parte deste sujeito, que muitas vezes não é explorado durante as visitas, ainda que tenha o já referido papel de multiplicador. O caráter da singularidade proposto por Liliana Coutinho (2014) também pode ser um caminho que possibilite esta aproximação entre as instituições, reconhecendo no outro uma frente de trabalho que não consegue ser desempenhada durante o trabalho.

A transposição de uma instituição para a outra acaba por revelar possíveis aproximações que existam na sua constituição, mas é preciso ainda reiterar as diferenças que existem entre a educação realizada nos museus e aquela operada nas escolas. As relações interpessoais se diferenciam nestes dois campos, uma vez que as escolas tradicionalmente operavam em uma lógica da informação e da aquisição de conhecimento, o que tem mudado em algumas instituições.

Em contraponto com a postura da escola tradicional, o museu se utiliza da informação, mas pensando em como dialogar estes dados com os visitantes. Esta postura referida dos museus é hoje entendida, por vezes, como um ideal a ser alcançado, mas que está ainda em construção e que se traduz, inclusive, nas nomenclaturas utilizadas para designar o profissional neste campo.

Apresenta-se neste ponto, todavia, um novo paradigma a ser tratado, o de pensar que não só é necessário evitar uma escolarização do museu, como também se verifica por vezes uma musealização da escola. Neste sentido, pensa-se no que diz Raquel Henriques da Silva (2008, p. 295) quando afirma que “o museu é por excelência um lugar primeiro de descontextualização, depois de recontextualização. O museu cria a sua própria contextualização com objetos que vêm dos contextos diversos de onde foram retirados”, se problematiza o espelhamento desta prática para os processos educativos. Por musealização, neste sentido, compreende-se a ideia tão recorrente na prática do colecionismo e da exposição de objetos e bens patrimoniais de criar uma aura de valioso nos objetos quando tirados fora dos seus contextos.

Escapando um pouco da relação com educação e com as instituições escolares, evoca-se a menção que Huyssen (1994, p. 36) faz ao termo, falando sobre a prática contemporânea de historicizar centros urbanos e valorizar tendências de retomada de tempos passados, afirmando que “O museu, neste sentido mais amplo e amorfo, se tornou o paradigma-chave das atividades culturais contemporâneas”.

Transpondo este conceito de musealizar, tornar museográfico, para o campo da educação, poderia se pensar em como os processos educativos realizados podem reproduzir modelos taxativos e catalogadores utilizados nos demais setores destas instituições. Tirar a educação do seu contexto central, pensando-a como algo fora, pode tirar dos sujeitos a possibilidade de participação que tanto se busca na prática da mediação cultural.

O papel educativo dos museus foi concebido, de acordo com João Pedro Fróis, Boyd White e Carolina Silva (2013, p. 18), como um “um auxílio humanizado à pedagogia da exposição”. Neste sentido, a exposição, o objeto museológico, está no centro e a educação serve apenas como instrumento, está subjugada a uma lógica de complementação. Por conta desta posição incerta do saber pedagógico dentro dos museus é que acontece esse espelhamento dos processos escolares tradicionais para dentro das práticas educativas, buscando encontrar justificativas que equiparem os museus às escolas.

Contudo, é preciso sempre ter em conta a figura hierarquizada que os museus representam e o quanto a sua legitimação enquanto espaço cultural acaba por reforçar o domínio de uma elite cultural que representa a ordem de um discurso, criando um regime de verdade determinado pela instauração de uma verdade. A educação nos museus, os sujeitos responsáveis por este papel, precisam de ter a consciência da

representação deste regime de poder centralizado na criação de verdades para buscar desfazer esta ordem ou, no mínimo, dar aos sujeitos a consciência de sua existência.

Diante da abertura que os museus aparentemente têm para a criação de suas propostas, a educação reprodutora de procedimentos já prevendo comportamentos e resultados, o que Paulo Freire (2011) chama de “educação bancária”, pode ser subvertida em ações mais coletivas e criadas durante processos através da discussão e do diálogo.

O próprio espaço do museu, através da sua expografia, dos objetos expostos, das salas diferentes da estrutura escolar, pode ser o agente provocador da mudança de postura adquirida durante os processos educativos. Neste sentido, a figura do educador de museus não centraliza mais o processo mediador, os próprios sujeitos participantes sentem-se instigados a se relacionar de maneira diferente neste espaço. Marandino (2014, p. 94) relata uma experiência de pesquisa com observação de visitas, onde diz que foi possível perceber uma mudança neste sentido. A autora relata que registrou ações diferentes quando notou que “os alunos, ao manipularem os modelos em pequenos grupos, trocam experiências, fazem tentativas e comentários sobre o ocorrido, confrontam informações, discordam ou se questionam, provocam uns aos outros, tendo como mediador dessas relações os objetos e modelos das exposições”.

No exemplo citado, não existe a figura do educador de museus e nem do professor da escola como centralizadores do processo de descoberta e de criações de sentidos que os estudantes fazem diante do objeto museológico. Hooper-Greenhill (2007, p. 21) fala sobre a ligação que os museus têm com os objetos, dizendo que estes podem ser o estímulo para o processo de aprendizagem, agindo no enraizamento de experiências abstratas, podendo permitir uma chamada ao conhecimento e despertar da curiosidade. A noção de mediação, a aproximação com o objeto museológico acontece na prática, enquanto o diálogo e as trocas entre os próprios alunos propiciam uma educação mais autônoma.

A respeito desta mudança de postura, por parte dos estudantes, dentro do espaço do museu, Carmen Lidón Beltran Mir (2009, p. 99) defende que isso se deve:

à atitude do estudante, mais aberta porque não recebe qualificações e a visita ao centro de arte está dentro da esfera que ele considera lúdico; à aprendizagem costuma ser experimental, através de práticas que favorecem a interpretação e a criação pessoal; o conhecimento é interdisciplinar, o que resulta mais próximo à vida real; aos temas são

atuais, as mesmas imagens ou semelhantes podem ser vistas na rua e nos meios de propaganda; e ao serem oferecidas motivações por meio de estratégias de curiosidade, jogo etc.

As diferentes estratégias incorporadas na mediação com os objetos artísticos, utilizando o lúdico e a construção de jogos, são apontadas como um convite à participação, à emancipação e ao engajamento dos estudantes. Neste sentido, os estudantes se apropriam do museu mais no sentido de algo que lhe desperta interesse e não cumprindo o protocolo de uma relação criada pela escola ou pelo professor.

Para que esta autonomia por parte dos estudantes, relatada na experiência de Marandino (2014) ocorresse, o processo educativo foi iniciado ainda em sala de aula, quando houve uma preparação por parte da professora para que os alunos buscassem uma postura de pesquisadores dentro do espaço museológico, no intento de responder a questões que previamente foram discutidas em sala de aula.

Independente da autonomia dos estudantes no envolvimento da visita ou na sua dependência de diálogo com o educador de museus, é válido apontar que a relação entre museu e escola não se encerra nas atividades realizadas em visitas guiadas ou dialogadas. Esta é apenas umas das possíveis modalidades de articulação entre instituições e aproximação entre alunos e objetos museológicos.

Além de vislumbrar outras possibilidades de contato que não se centrem puramente nas visitas ao museu, é preciso igualmente compreender que esta relação não se encerra no período dentro da instituição; o processo educativo se inicia antes mesmo da entrada na exposição e não se encerra no ato de sair do espaço museológico. As visitas são realizadas como ápice de um trabalho maior, que se baseia na aproximação ao objeto museológico, neste caso artístico, como uma ferramenta para construção de sentidos múltiplos. Leite e Victorino (2006, p. 35) assinalam estes momentos que transbordam o período dentro do museu:

A articulação museu-escola pode suscitar um trabalho em parceria que se desenvolve em várias etapas. É importante dar continuidade às aprendizagens. Há três momentos decisivos que devem ser valorizados: o momento que antecede a visita ao museu, tempo de preparar e planejar; a visita em si, orientada pelo professor ou por monitores do Serviço Educativo; o momento posterior à visita em que, de regresso à escola, se estabelecem articulações e desenvolvem atividades que podem ter na visita o seu ponto de partida, dando continuidade ao estímulo de um confronto com a arte.

O trabalho realizado na escola, com possível sensibilização e preparação para o contato que acontecerá dentro do museu, circunscreve a necessidade de compreender que a visita não atua como mera saída do espaço escolar, mas sim como um momento de desconstrução e criação que desenvolva novos significados para o aprendizado que se busca nas escolas quando em contato com as exposições.

A experiência dos estudantes diante do objeto artístico não está condicionada a um trabalho prévio. O que se busca não é uma preliminar explicação que justifique a visita ou crie explicações para o que se vê no museu. O objetivo do trabalho realizado posteriormente está na tentativa de que a visita se delinheie como uma experiência significativa para os visitantes e, neste intuito, o professor é uma figura central no diálogo com os museus.

Victorino, em documento da Fundação de Serralves (2004, p. 124), afirma: "Numa situação ideal era bom que os professores preparassem os alunos para o que vão ver e, depois de conhecerem este espaço e fazerem todas as perguntas, desenvolvessem na escola uma proposta que consolidasse aquilo que aprenderam ou despertasse para outras coisas". Neste sentido, a autonomia dos alunos continua existindo, mas mediada pelo contato do professor. Portanto, questiona-se as implicações deste empoderamento ainda cerceado e controlado, implicando um trabalho dos alunos sempre monitorado pela presença e atuação do professor.

É fundamental o entendimento por parte dos professores dos conteúdos que podem ser apontados durante uma visita e também do conteúdo que está em mostra dentro dos museus, sobretudo quando o agendamento e a procura pela instituição museológica acontecem mediados por este sujeito. Outro fator a ser considerado é que são os professores quem conhecem seus públicos, os estudantes, tendo uma relação anterior com aqueles que são os parceiros para criar formas de diálogo, acesso entre o que se é exposto e o repertório de interpretações possíveis.

Este início da mediação cultural demarcada nos professores foi inscrito em Pinto (2009) e é reiterado por Marandino (2014, p. 97) ao dizer que "é fundamental o papel do professor como organizador e orientador da visita. Esse trabalho deve ser iniciado, ainda na preparação da atividade, junto aos estudantes e deve ter continuidade no sentido de acompanhamento do processo".

Contudo, embora haja a consciência do professor de que os museus podem ser espaços promotores de uma formação continuada e os educadores de museus percebam as escolas como campos potenciais para o desenvolvimento de propostas, ainda existe uma lacuna existente na aproximação entre escolas e museus. A relação se constrói enquanto exercício já constituído, todavia a participação dos sujeitos no campo da relação permanece subjugada aos preceitos existentes no seu contexto.

3.4 Desencontros entre as instituições

No intento de não perder os limites que separam e distinguem o trabalho das escolas ou dos museus, sem recair em nenhum dos processos de musealização ou escolarização, é importante definir o que diferencia o trabalho realizado em cada uma destas instituições no que diz respeito ao papel educativo. Não querendo reduzir esta distinção em uma comparação dicotômica, o entendimento dos propósitos que balizam estes espaços oferece as ferramentas para pensar também de que forma eles se relacionam.

Uma aproximação preliminar pode passar a ideia de que os museus são mais abertos que as escolas, sem trabalhar a partir de preceitos definidos por ordem terceiras - neste caso, os currículos. Linda Duke (2010, p. 272) refere que “Museums, by their very nature structure, are able to provide experiences that school cannot”, propondo um pensamento que remonta ao que foi citado previamente como uma atitude a se evitar, o sobrepor de uma instituição em detrimento da outra.

As escolas são reflexo de um processo histórico preso na aquisição do conhecimento e baseiam suas relações na informação, como afirma Duke (2010, p. 272) “Museums are free from some of the strictures that have made schools so narrowly focused on the teaching information”. Contudo, a propósito desta oposição tão distante, questiona-se esta abertura dos museus, pensando-os como estruturas bastante formais no modo como pensam o conhecimento quando se trata do estudo de coleções e das políticas de aquisição de acervo, reverberando, por vezes, para os setores destinados à educação.

Normalmente se diferenciam estes dois espaços designando os museus como âmbitos não-formais de educação, enquanto as escolas seriam o ambiente do ensino formal. Hein (1998, p. 7) sugere esta separação, apontando elementos que reforçam esta teoria:

Schools provide primarily formal education; they teach a specific, hierarchical curriculum, and they usually have rules about attendance, time spent in classes, classmates, and requirements for successful completion. Museums, even when overtly engaged in education, usually offer informal education; they do not have a set curriculum that progresses from lower to higher levels, usually do not require attendance, and do not certify mastery of specific knowledge at the conclusion of a visit.

É necessário cuidado, uma vez que Hein (1998) menciona os museus como espaços informais de educação. Esta aceção é diferente de mencionar como não-formal. A educação informal, de acordo com Maria da Gloria Gohn (2006, p. 28), é compreendida como aquela que se constrói no âmbito da socialização, se recebe da família ou que não está institucionalizada. Já a educação realizada em ambientes que não são a escola, mas que procedem em torno de propósitos determinados são nomeadas como experiências de ensino não-formal. Para Maria del Carmen Valdés Sagüés (1999, p. 69), esta última referida “Es una educación intencional, metódica, con objetivos definidos aunque estos puedan ser muy variados”.

Pensando também nesta distinção entre espaços formais ou não-formais de educação, Chiovatto (2010, p. 12) elabora pontos que definem os museus como espaços educativos:

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

Contudo, Hein também problematiza esta diferenciação por vezes reduzida entre os dois espaços. Ainda que tenha levantado questões a respeito do fechamento dos currículos e das avaliações classificatórias nas escolas, em oposição a uma possível abertura e liberdade dos museus no engajamento dos públicos, Hein (1998, p. 7) indica que estas características não são permanentes ou visualizadas em todos os contextos.

Classrooms in progressive schools, committed to a developmental-active learning philosophy, may look very much like a discovery gallery in a science museum. Conversely,

there are museum programs that place the participants in isolated classrooms with a lecturer in front of the group, and these may share many attributes with a traditional school.

A diferenciação entre as instituições se dá, portanto, de forma mais particular e associada a cada espaço, não criando um protocolo definitivo que determine a distinção. Museus e escolas têm abordagens e metodologias que respondem a paradigmas não só da constituição enquanto espaço de educação, mas de acordo também com os sujeitos que trabalham na construção dos processos que desenvolvem.

Ainda pensando na cautela que é preciso ter com os posicionamentos diante dos museus e das escolas, Hein (2004, p. 420) cita novamente Dewey para falar sobre o potencial crítico em contraste com as posturas tradicionais.

Dewey's clear sense of the educational potential of museums can also be seen from his critical remarks about some museums. Dewey criticized traditional museums much as he criticized traditional schools. He recognized that in the public mind, museums, like schools, are seen as dusty places filled with rows of objects, neatly catalogued but devoid of the interactions that animate knowledge.

O modo de trabalho e os objetivos das instituições demarcam as distinções entre elas, tal qual assinala Marandino (2014), que refere que enquanto o objetivo primordial das escolas é educar e instruir, os museus estão focados em recolher, conservar, estudar e expor. Ideia que se põe em causa na medida em que as próprias escolas têm buscado uma transformação nas ações de ordem e escapando deste propósito de instruir.

No campo do foco de estudo, Marandino (2014) afirma ainda que a atividade escolar é centrada no livro e na palavra, já no museu o foco é no objeto, aspectos também questionáveis a depender das escolas e dos museus com que se trabalha. O objeto de trabalho é, muitas vezes, coincidente, as formas de abordar as questões é que diferem. Os públicos com que se trabalha também têm uma configuração diferente para a autora, porque enquanto a programação de atividades dentro da escola é feita para as turmas, um grupo previamente definido e por vezes com uma estrutura muito grande, os serviços educativos dos museus programam suas ações para grupos menores ou atividades individuais.

Novamente é preciso considerar que estes perfis delineados são generalizadores das instituições e, como considerou Hein (1998), existem escolas com um pensamento crítico em relação ao ensino e também museus que recorrem a abordagens limitadoras da experiência do visitante, assemelhando-se aos processos tradicionais de educação. O percurso histórico de constituição das escolas as definiu inicialmente como um espaço disciplinador, contudo correntes contemporâneas as possibilitam pensar a formação dos estudantes de maneira diferente.

Uma justificação para esta visão sobre as escolas diz respeito aos métodos avaliativos que são impostos ao sistema escolar, ainda muito preso a um método classificatório, de processos imperativos para obtenção de notas e que centram o foco na finalização dos processos. Falando a respeito do contexto da Inglaterra, Hein (1998, p. 4-5) aponta que são as escolas que primeiramente estruturaram modelos e padrões de avaliação de suas práticas:

Schools, like public museums, were part of the developing system of public expenditure for the masses. But, unlike museums, they quickly developed an accountability system - inspectors, tests, and standard curriculum as well as public discussion of what schools were for, how they should be run, and whether they were doing their intended job. By the late nineteenth century, the increasingly universal school system included an assessment system, as well as evaluations of schools and school systems. Museums, although equally public institutions in most countries, did not establish similar approaches to assessing impact on their clients. It was assumed that people would learn, be enlightened, and be entertained by their visits to museums without any reference to the study of visitors' experiences. The attitude that the response of the museum's audience is irrelevant still exists in many museums.

A elaboração de estratégias de avaliação e reconstrução dos processos desenvolvidos com o público é problemática pertinente nos museus, porém esta obrigatoriedade de subidas de níveis e classificação não existe neste contexto, o que parece tirar a obrigatoriedade em responder aos mesmos parâmetros impostos às instituições escolares e que permite uma maior abertura para a reconstrução dos meios, do processo.

Esta questão da avaliação é central neste trabalho e será discutida com maior ênfase e profundidade no capítulo 4. Por ora, entende-se que a abertura que os mediadores culturais e os serviços educativos têm na elaboração das estratégias de avaliação é resultado de uma liberdade que existe também na geração de projetos. Estes projetos, aliás, que podem ser construídos individualmente, em uma parceria direta com

uma determinada instituição. Neste sentido, tanto o museu pode procurar a escola para criar um projeto próprio - tal qual recorrentemente ocorre com instituições de vizinhança e comunidades próximas, como no caso do Museu Lasar Segall e da Whitechapel Gallery - como também o professor pode apresentar para o museu uma proposta de diálogo e criação de parceria.

Por mais que a relação seja estabelecida no campo das instituições, os sujeitos são importantes na efetivação das parcerias, visto que provém destes a procura pelo estabelecimento de um trabalho conjunto. Neste sentido, Santos Silva (2002, p. 10), na figura de Ministro, portanto adotando um discurso institucionalizado, valoriza a figura do professor que atua como um “multiplicador dos efeitos de cultivação da fruição estética” e que o trabalho em parceria com estes educadores amplia o alcance de resultados maiores.

Os professores atuam neste efeito multiplicador no sentido numérico que representam de ganho para os museus, agregando valor econômico para estas instituições e ao mesmo tempo atuam como formadores de público, oferecendo acesso aos bens culturais, visto que a primeira experiência da maior parte dos visitantes se dá através da escola, tal como afirma Barbosa (2011, p. 72).

Como benefício para os professores, os museus, muitas vezes, atuam como articuladores de oficinas e laboratórios de práticas artísticas, onde o professor de arte pode buscar formação complementar e dialogar com outros profissionais que representam esta área. O museu também oferece ao professor a possibilidade de trabalhar com os objetos diretamente, concebendo propostas educativas em contato com os conteúdos dos quais tratam e não por meio de reproduções ou esquemas criados em materiais didáticos elaborados por outros.

Dennis Atkinson (2011, p. 118) afirma que nesta relação de parceria há um crescimento para todos os envolvidos, pensando nos educadores dos museus como artistas e nos professores de sala de aula:

Both teaching (in schools, universities, galleries, museums, and other community sites) and art practice incorporate forms of action, affect and thought each functioning in their respective domains; the teacher working with learners, usually within institutional frameworks and the artist working with her “materials” (ideas, plastic materials, social situations).

Este duplo aproveitamento apontado por Atkinson, aponta um tópico relevante para a pesquisa, a prática que se percebeu de contratar para os museus artistas de formação que trabalham nos serviços educativos. Portanto, o que se identifica na prática é não somente uma diferenciação a respeito da nomenclatura utilizada na designação dos educadores dos museus, mas também divergentes formações, que acabam por modificar também o trabalho que é realizado nos espaços museais.

A formação continuada dos professores, realizada dentro do espaço do museu, os põe em contato com a arte em duas possibilidades de trabalho: na aproximação ao trabalho dos artistas expostos e também no diálogo com os educadores de museus, quando estes trabalham enquanto artistas dentro do museu, conforme se observa contemporaneamente em alguns museus.

Esta presença do artista dentro do espaço museológico provoca mudanças no trabalho educativo que é realizado com os públicos. A articulação de preceitos pedagógicos com conceitos pertinentes da criação artística é recorrente no âmbito dos museus e oferece novas possibilidades de trabalho na experiência dos visitantes com os museus.

4. Abordagens para a mediação e para os educadores

4.1 Educadores e artistas - Outras possibilidades para a mediação cultural

A respeito dos profissionais que trabalham nas instituições museológicas, os sujeitos incumbidos da tarefa de recepção dos públicos são, por vezes, denominados em Portugal, de maneira diferente do Brasil. Esta divergência não se restringe a aspectos da língua, mas traduz a forma como esta profissão é vista e, sobretudo, como a formação destes funcionários é realizada no país.

Enquanto que no Brasil a nomeação de monitores já está em desuso na maior parte das instituições, por conta do preconceito que o termo carrega e por evidenciar uma dependência do monitor de museus para realizar a visita, em Portugal, neste caso específico em Serralves, ainda se denomina desta forma, contudo, por vezes evidenciando uma distinção maior da função do educador de museus quando comparado ao contexto brasileiro.

Barbosa (2008, p. 30) refere que o termo monitor vem carregado de preconceitos, “Monitor é quem ajuda um professor na sala de aula ou é o que veicula a imagem gerada no HD, no caso de computadores. Atrelada à palavra, vai a significação de veículo e de falta de autonomia e de poder próprio”.

A formação profissional dos educadores de museus no Brasil - quando falando do ponto de vista dos museus de arte - versa sobre os cursos de licenciatura, variando em diferentes áreas das ciências humanas, conforme Valéria Peixoto de Alencar (2008), nomeadamente, artes plásticas, artes cênicas, história, letras e filosofia. A sua atuação dentro dos museus é pensada como uma atividade sobretudo educativa, onde pouco da sua formação prática ou da sua poética como artista é percebida dentro do espaço museal.

Esta construção do profissional de museus, no Brasil, como um sujeito que tem formação no campo da educação, aproxima-se do que Emily Pringle e Jennifer DeWitt (2014, p. 7) associam como recorrente nos Estados Unidos, quando afirmam que a função da educação no museu cabe a educadores e docentes:

Equally, this emphasis on connecting with practising artists across all learning programmes differs from the approach commonly adopted in many museums in, for

example, North America, where there is a strong tradition of teaching in the gallery undertaken by museum educators and docents (trained volunteer guides).

No contexto espanhol, conforme investigação realizada pelo *Grupo de Investigación Interuniversitário del Museo Pedagógico de Arte Infantil da Universidade Complutense de Madrid* (GIMUPAI), 80% dos educadores de museus tem formação em História da Arte. A inexistência de disciplinas neste curso destinadas à preparação e formação de professores ou educadores é problematizada por Acaso (2007, p. 78), quando sugeriu que “la mayoría de los profesionales que están trabajando cara a cara con el público desde los museos, o no tiene o tiene mu poucas nociones sobre educación artística”. Para a autora, este fator resulta em práticas educativas que não se sustentam numa base pedagógica sólida.

Já, em Portugal, a referência é mais próxima da que existe na Inglaterra, visto que, após o Processo de Bolonha, no país não há o curso de graduação nos moldes das universidades brasileiras, onde existe desde a formação inicial do estudante um centramento em aspectos pedagógicos, com disciplinas na área de didática e história do ensino e com práticas de estágio supervisionado por professores. A formação em ensino superior nas linguagens artísticas e nos demais cursos das ciências humanas são voltadas para a construção do profissional no campo prático de cada área do conhecimento. Neste sentido, Mônica Hoff (2013, p. 75) problematiza a inexistência de um pensamento artístico substituindo um pensamento pedagógico na mediação cultural:

Entretanto, na prática, e no que diz respeito principalmente ao contexto brasileiro, sabemos que essa congruência é ainda algo distante – pelo menos, na maior parte das experiências em mediação cultural realizadas no país. Ainda se fala da mediação como prática educacional. Assim, como se fala da curadoria como prática artística por excelência. Via de regra, a mediação ainda é percebida, e concebida, como uma ilustração da arte. Logo, como uma tradução “literal”. Se, por um lado, mudou a maneira de abordar o objeto (de estudo, de análise, de arte); por outro, permaneceu a distância em perceber-se como processo igualmente poético e discursivo. Ou seja, mesmo com o boom recente de práticas artísticas que se valem da pedagogia e que criam estratégias discursivas muito semelhantes, ou mesmo idênticas, à prática da mediação, ainda assim, são raras no território brasileiro as experiências em/de mediação que atuam numa zona de autonomia poética não condicionada a metodologias pedagógicas. E as metodologias artísticas – pergunto-me todos os dias ao levantar –, onde estão?

O contexto português diverge do brasileiro, neste sentido, uma vez que o primeiro grau da formação superior também é distinto. A pesquisa realizada por Ana Bárbara Barros (2008) aponta que nos museus da cidade do Porto prevalecem os profissionais oriundos da História, abrindo para diferentes variações deste campo, como a Arqueologia ou a História da Arte.

Esta diferença na formação dos profissionais que, posteriormente, atuarão nos serviços educativos dos museus se traduz na prática que é desempenhada por estes na interação com os visitantes. Porque, no contexto onde se situa Serralves, mais do que profissionais do campo da educação que atuam neste espaço diferenciado de formação, os sujeitos que trabalham nos serviços educativos são vistos como artistas que desenvolvem sua prática dentro do museu.

Esta mesma configuração foi observada em Londres, em entrevista na Tate Modern e na Whitechapel Gallery. A tendência de abordagem dos profissionais que compõe as equipes educativas dos museus tem-se distanciado do modelo de visitas guiadas, onde a necessidade da fala busca suprir os afastamentos dos visitantes em relação às obras. O mesmo vale para o contexto espanhol, conforme refere Acaso (2011, p. 161), quando diz que o perfil que aparece em maior demanda para cumprir a função educativa nos museus, na atualidade, é o perfil do artista “entendiendo la figura del artista como la de un productor cultural polifacético, que basa su producción en el lenguaje visual y que abre su campo de acción a otros contextos, entre los que pueden figurar la educación o el comisariado”.

Pensando no contexto de referência neste meio, o britânico, Sofia Victorino (2014) fala a respeito da não-existência do modelo de visitas guiadas no contexto da Whitechapel Gallery e da proposta que foi criada por não trabalhar com educadores na equipe:

Aqui na Whitechapel – um contexto totalmente diferente – não há uma equipe a fazer visitas guiadas. Há recursos pedagógicos colocados à disposição dos professores. Cabe ao professor interpretar e criar o seu próprio guião de visita, e propor aos alunos pistas de exploração. Se por um lado há uma maior responsabilidade para os professores, por outro este pode ser também um desafio importante para o museu pensar as oportunidades de formação que oferece aos professores, para que se sintam motivados a orientar o seu próprio grupo.

Esta autonomia do professor é muito diferente do que se evidencia na prática de muitos museus brasileiros. O contexto britânico incorpora esta possibilidade devido ao histórico que o trabalho educativo tem nestas instituições e que, neste caso, é adotado por conta da variedade e quantidade de público que a Whitechapel tem, anualmente.

Voltando ao caso de Serralves, a equipe atua no museu nesta configuração de um pequeno grupo que gere as funções administrativas do setor e coordena as práticas de formação dos educadores, enquanto que profissionais autônomos são colaboradores e realizam as atividades com os visitantes. Esse entendimento dos educadores como artistas ou como produtores na cultura contemporânea (visto que em Serralves a equipe de monitores também é composta por pessoas vindas da História da Arte, da Museologia e da Arquitetura) posiciona a prática como frente de trabalho e dá aos sujeitos uma grande autonomia para a criação de propostas, assim como uma possibilidade de forte autoria nos processos desenvolvidos com os públicos.

Esta autoria fica evidente nas visitas que foram observadas e seguem mais o modelo de visitas guiadas, visitas orientadas com educadores, que são de forma geral, oferecidas nos museus. A diferença entre as metodologias e as abordagens utilizadas pela variedade de educadores demonstrava não somente a particularidade e o caráter individual de cada profissional, mas inclusive uma presença de um discurso muito próprio e enraizado neste processo autoral.

Nesta perspectiva cabe entender o trabalho de criação dos educadores de Serralves como um processo de produção que toca em questões do contemporâneo e que convoca os estudantes a visitas dialogadas, desenvolvidas coletivamente num sentido de coautoria. Esta participação dos visitantes, neste caso vindos do contexto escolar, modifica cada proposta, quando realizada porque contempla os repertórios dos participantes de forma geral.

A posição de vê-los como artistas dentro do museu e não como professores que atuam no âmbito não-formal em vez de estarem nas escolas - o espaço dito formal de educação - apareceu como índice da pesquisa realizada por Pringle com os sujeitos que compõem a equipe do departamento educativo da Tate Modern. Terminologias associadas à profissão do professor são, inclusive, negadas e sofrem uma resistência

ao uso, tal como sugere Pringle (2014, p. 4) “When describing their pedagogic practice, these artists tended to define themselves in opposition to teachers. Although respecting the teaching profession, they resisted describing their practice as ‘teaching’, associating it exclusively with transmissive pedagogy”.

Para estes educadores entrevistados na pesquisa de Pringle, a associação com a metodologia adotada pelos professores é diminutiva do trabalho que fazem, como se os trabalhos fossem opostos. Esta relação reforça a ideia apontada anteriormente de que os propósitos de trabalho por parte dos museus e das escolas podem ser distintos, fragilizando possíveis relações entre os dois campos.

Contudo, Pringle apresenta o termo “teaching”, tentando diferenciá-lo das posturas vistas com preconceito como práticas dos professores, quando indica (2014, p. 3):

The term “teaching” is employed here, but not in relation to transmitting knowledge. Instead, the artist educator is steering learners to adopt an approach too artworks, which allows them to move from recognition to analysis and encourages visual and intellectual interpretive processes to happen.

Essa resistência com o vínculo aos termos utilizados nas escolas e a associação da palavra ensinar com uma transmissão de conhecimento, encarada de forma negativa minimizam os processos escolares, compreendendo-os sempre nos moldes de uma educação positivista. Contudo, é importante ponderar que as práticas escolares não estão necessariamente vinculadas a este modo de trabalho, assim como os museus não estão totalmente livres de recaírem em modelos fixados em conteúdos e práticas reprodutoras do conhecimento, tal como afirmou Hein (1998).

Howell (2009, p. 147) também considera que a prática educativa nos museus começou recorrendo a procedimentos de transmissão do conhecimento, moldado no modelo das escolas tradicionais e compreendendo o visitante como um receptáculo da informação:

Early education provision in museums was predominantly aimed at school groups. It used traditional “transmission” teaching methods to pass canonical facts from the “expert” educator to the “empty vessel” pupil through direct observation of artworks and question and answer sessions.

Também resistindo à relação com determinadas nomenclaturas, Andrew J. Pekarik (2010, p. 109) reforça a ideia de que existem receios na utilização dos termos relacionados com a educação escolar, “In my opinion,

the word 'education' should be used to mean much more than 'schooling' or 'training'. It should be used to describe something that extends for beyond the acquisition of certain predefined knowledge and abilities". Contudo, o preconceito com as metodologias trabalhadas nas escolas, com perpetuação de dinâmicas centradas nos conteúdos não exclui esta possibilidade de trabalho nos museus.

Ainda que neste contexto se problematizem as visitas escolares realizadas nos espaços museológicos, a prática da visita guiada e dos monitores de museus, aqueles que fazem visitas puramente expositivas de conteúdos e dados, ainda é recorrente, tendo sido observada até mesmo durante a pesquisa de campo. Por mais que o discurso da coordenação e os pressupostos publicados por Serralves sejam no sentido de compreender o Serviço Educativo como uma prática dialogada e construída com os públicos, as observações das visitas no Museu evidenciam que os educadores nem sempre valorizaram estes paradigmas.

Diário do meio (10.06.2014): O espaço da Tate para as ações educativas é muito diferente do que conhecia até então. As propostas também. Eles têm um espaço para recepção dos grupos e depois dois espaços para realização de workshops. Eu assisti uma parte de um, que estava sendo realizado por uma artista com um grupo de estudantes acompanhado por dois professores. Eles estavam vendo imagens e falando sobre processo de criação - parecendo retomar pontos que tinham sido abordados antes, talvez durante a visita na exposição.

Em confronto com esta ideia, Pringle (2014, p. 4) defende que a forma de trabalho do artista inclui ser ativo e estratégico:

There is some evidence that these artists exhibit the attributes of effective learners. These include being active and strategic, skilled in developing goals and reflecting on and understanding their own learning, which perhaps suggests why artists resist describing themselves as teachers.

Novamente, há a dissociação da figura do artista/educador em oposição ao professor, como se as metodologias fossem quase opostas. Efetivamente o artista pode trazer formas de perceber a aprendizagem que sejam enriquecedoras para o processo, o tornando mais prático; contudo, não há garantias de que o professor não se aproxime também deste modo de trabalho.

Pensando nas vantagens em ter um artista trabalhando neste processo educativo dentro do museu, indica-se a aproximação a modos de pensamentos que sejam próprios do campo da arte. A respeito deste processo de trabalho centrado na aplicação de formas mais próximas da criação artística, a educadora de Serralves Raquel Sambade (2014) sugeriu durante a entrevista:

Pessoalmente tento trazer para a minha prática profissional como monitora, e vou usar este termo porque institucionalmente é este que está estabelecido, aquelas que são as características que eu identifico na prática artística contemporânea. Portanto, se para mim as características principais da prática artística contemporânea têm a ver com o questionamento crítico, com a reflexão e com espontaneidade, eu tento trazê-las para dentro do que eu faço. Ainda que eu não seja artista, eu sou mediadora, eu tento que a minha prática seja condicionada por aquilo que são as principais características das práticas artísticas contemporâneas.

O depoimento de Sambade (2014) aponta esta aproximação aos procedimentos de criação artísticos ainda que, como a própria educadora reforça, ela não seja artista e nem tenha formação nesta área. Três aspectos são listados pela educadora como indícios das práticas artísticas contemporâneas e são estes mesmos pontos que a educadora trabalha como abordagens metodológicas para suas atividades com os públicos da Fundação.

Acerca do pensamento criativo transposto para a educação, Balshaw (2008, p. 11) complementa a proposição de Sambade quando afirma

Could it rather be that the special benefit of gallery education is that it supports creative thinking, as we often see it practised by artists. In fact, we might suggest that awkward questioning, rather than well mannered creative practice, is exactly the experience young people need to cope with our increasingly diverse and fast moving society.

A ideia da sociedade em diversa e constante mudança reverbera, portanto, para as práticas educativas dentro do museu, uma vez que se propõe atividades de acordo com o pensamento artístico e de forma articulada com o questionamento. Esta questão sobre a relação com a contemporaneidade será abordada com maior profundidade em um capítulo seguinte. Por enquanto, cabe discutir que a entrada dos artistas no campo dos museus apresenta propostas que seguem processos análogos à produção artística, como por exemplo, os processos de investigação.

Em diálogo com estas ideias, Pringle (2014, p. 1) refere que os artistas entrevistados pensam os processos educativos como formas de investigação e criação de sentidos: “What emerged very clearly from my work was that the artist I interviewed saw their practice as a process of conceptual enquiry and of making meaning”. Ainda usando o contexto da Tate Gallery, Michèle Fuirer (2015, p. 2) reforça a ideia de os educadores utilizarem estratégias empregues na investigação: “These included mapping out connections in a non linear fashion, borrowing references liberally from a wide range of different sources and disciplines, problem-solving in a heuristic manner and using open questions (whereas ‘true’ research might be defined by closed questions)”.

A interseção entre processos artísticos, educativos e investigativos confere ao trabalho destes novos moldes de educadores um diferencial no sentido que o museu se torna espaço de criação e produção crítica de um pensamento. A prática do questionamento e do diálogo estão presentes, tal como nos pressupostos defendidos para a mediação cultural na perspectiva compreendida anteriormente, conforme referem Pringle e DeWitt (2014, p. 3):

This methodology can be seen to resemble action research in some respects, and in line with that approach there is an expectation that form and content are open to constant reappraisal and, potentially, significant change. Equally, the focus on an iterative process of questioning, exploration and reflection leading to the construction of new knowledge and understanding can be traced back to a particular construction of artists’ practice.

Falando acerca da produção artística e valorizando a sua utilização dentro dos museus, Pringle (2014, p. 2) afirma que o conhecimento artístico é experimental, complexo e específico de um contexto e que os artistas valorizam a aprendizagem relacionada com o fazer, onde o conhecimento se realiza na prática. Pringle (2014) menciona ainda que os artistas consideram intrínsecos aos seus processos o questionamento, agregando valor imaginativo e de liberdade na exploração de focos de interesse para os estudantes ou visitantes dos museus, de maneira geral.

Pringle e DeWitt (2014, p. 7), reforçam a ideia de que a presença do artista dentro dos museus promove uma participação ativa e uma aprendizagem criativa:

Elaborating on this, they remarked that “artists’ practice brings diversity... strategies for creativity... opportunities for process’. Aligned with the views outlined earlier, these statements indicate that particular artists are seen to be central as they are deeply

familiar with a largely conceptual (i.e. creative, analytical and reflective rather than predominantly craft based) art process and that there are specific elements of this form of art making that correspond with a developmental process of making meaning. In other words, artistic practice for these interviewees is perceived as a form of creative learning, involving both expressive and cognitive dimensions, and that learning in the gallery comes about in part through direct engagement with these processes.

Discutindo acerca dos contributos no sentido contrário, não somente pensando no que a presença de artistas enriquece para a experiência educativa dentro do museus, mas também discorrendo sobre o quanto o trabalho dos artistas ganha com esta prática, Atkinson (2011, p. 117) pontua: “Overall the opportunity to work closely with galleries, artists and higher education institutions provides an opportunity for educators to interrogate their art practice and their approaches to teaching and learning within a supportive and critical community”.

Outra nomenclatura para designar os educadores dos museus foi ainda identificada durante a pesquisa prática, uma vez que Sambade trouxe para a conversa a possibilidade de pensar o trabalho do educador em relação ao de criação de um discurso, nomeando a função como “curadoria educativa”. Raquel Sambade (2014) questiona-se a respeito deste uso do termo curadoria, defendendo que a curadoria da exposição é um discurso e que, neste pensamento, o que os educadores fazem também é curadoria; na medida em que é criado um novo discurso (ou novos discursos) a partir daquele que já existe:

Para mim aqui é mais uma vez a questão que eu abordo em termos de curadoria. Aquilo que o Serviço Educativo faz é curadoria? Podemos usar a expressão curadoria educativa ou curadoria pedagógica? O coordenador do Serviço Educativo é um curador? Ou o monitor é um curador? Para mim, tanto o curador da exposição cria um discurso, quando desenha a exposição, como o curador educativo ou pedagógico cria um discurso em cima do trabalho do curador da exposição que é um discurso que propõe abordagens àquela exposição, àquele outro discurso. O monitor vai ter também este papel, que é um discurso que não é criado por si, mas é um discurso que pretende questionar, problematizar e em último caso pretende gerar um outro discurso, que é o discurso individual de cada pessoa que vem ver a exposição.

Contemporaneamente, tem-se adotado este termo curadoria educativa para designar o trabalho feito pelos departamentos de educação dos museus. No Brasil, esta terminologia passou a ser mais difundida a partir de 2007, quando a Bienal do Mercosul empregou o termo Curadoria Pedagógica para designar o coordenador do Projeto educativo de sua 6ª. edição, conforme Luiz Camnitzer (2009). A proposição da

utilização deste termo remonta também ao trabalho realizado em instituições inglesas, onde alguns serviços educativos passam a tratar seus colaboradores como curadores educativos e a desenvolver estratégias num sentido diferente.

Helen Charman faz referência a este termo, afirmando que os curadores educativos criam camadas de interpretação a partir do trabalho apresentado no museu. Charman (2014, p. 6) diz que curadores educativos criam “a layer of interpretation between the art work and the audience. Participation in this gamut of interpretation strategies is not obligatory but its variety signifies a recognition of the different needs of interpretative communities, indeed, of their existence”. Esta ideia vai ao encontro do que Sambade problematiza, ponderando se as escolhas que o educador faz dentro do museu podem ser consideradas um trabalho de curadoria.

Para Michael Brenson (2004, p. 100), esta prática de intitular os educadores como curadores é um desafio para a estrutura hierárquica que distinguia aqueles que trabalhavam com as pessoas, o educador, e aquele que desenvolve trabalho focado nas ideias, o curador. Para o autor esta possibilidade de desenvolvimento de ações a partir de um ponto de vista educativo apresenta propostas mais imaginativas do que as elaboradas no presente, desenvolvendo possibilidades de trabalhar com diferentes camadas de interpretação.

As referidas camadas de interpretação podem induzir que o conhecimento adquirido no contato com as obras de arte é acumulativo e construído com subidas de níveis possíveis de leitura. Esta compreensão das camadas de interpretação remonta às *Visual Thinking Strategies* desenvolvidas por Abigail Housen. O desenvolvimento desta abordagem metodológica tem sido recorrente no trabalho de museus, como acontece, por exemplo, no Milwaukee Art Museum, onde se sugere esta abordagem como forma trabalho no espaço dedicado à pesquisa que foi criado para os professores¹⁵. As VTS são propostas como ferramentas para encorajar os públicos a participar de um processo de construção da visita baseado nas suas interpretações.

¹⁵ Projeto de pesquisa “Teacher resources”, disponível no link: <http://teachers.mam.org/collection/teaching-with-art/visual-thinking-strategies-vts/>.

A proposta de Housen (2007) refere que o processo do pensamento estético opera em um sistema de níveis cognitivos que inclui a crítica e a criatividade. Neste sentido, a aprendizagem se constrói em criar formas de ver, incentivando o visitante dos museus, neste caso em específico, a observar. Buscando perceber como as pessoas se relacionam com objetos artísticos, a autora (2007, p. 180) propôs, na década de 1970, a elaboração de quatro estágios de observação onde os públicos são categorizados em determinados perfis de visitantes: descritivo/narrativo/construtivo, classificatório, interpretativo e re-criativo.

Esta proposta de leitura de imagem circunscreve o aspecto das camadas de discurso supramencionadas, quando se compreende que os distintos estágios trabalham com formas diferentes de se relacionar com as obras por meio de perguntas. Desta forma, construir o processo educativo dentro do museu ganha verticalidade nas possíveis leituras quando distintos estágios são contemplados nas visitas e no diálogo entre mediador e públicos.

Outra perspectiva para compreender a ideia de camadas de interpretação remonta à ideia de rizomas, com aberturas de tópicos e ramificações de conceitos a partir de um tema central. O grupo de pesquisa Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas, coordenado pela professora Miriam Celeste Martins, se dedica na investigação desta abordagem, encontrando em Deleuze a compreensão de um conhecimento rizomático, que encontra no enraizamento as possíveis leituras, tornando mais complexas as referidas camadas.

Quando se posiciona o trabalho educativo dentro dos museus como mediação cultural tem-se em conta a referência da perspectiva crítica da educação que promova emancipação dos públicos. Este processo é concretizado quando os educadores de museus atuam centrados na prática que se efetiva por meio do diálogo e na abertura ao questionamento. Neste sentido, as abordagens metodológicas são base para a construção dos exercícios, mas sem um caráter dogmático para a elaboração de etapas, uma vez que elas também dependem da atuação dos demais que participam da ação.

O questionamento aponta para a possibilidade de pensar o trabalho do educador como um campo aberto de escolhas, onde diferentes metodologias são incorporadas, “Questioning is an active process that involves an exchange between learners”, conforme lembra Fuirer (2015, p. 4). A escolha do uso da explicação como

forma de trabalho reduz a pluralidade de leituras que o artefato museológico, neste caso o objeto artístico, pode abrir a cada espectador. Contudo, é importante considerar que uma visita se fundamenta no estudo que os educadores fazem a respeito dos conteúdos transversais ao objeto.

A prática educativa assente na construção coletiva e no diálogo pressupõe a utilização dos conteúdos e dos conhecimentos que provêm da formação destes profissionais incumbidos da recepção dos públicos. Contudo é importante considerar que a forma como se abordam estas referências denuncia abordagens que abrem ou não para a participação dos visitantes dos museus.

4.2 Entre a informação, a explicação ou o diálogo

Partindo da noção de que a transição entre as terminologias, para designar o profissional que atua junto ao público nos museus denota diferenças nas metodologias empregues nesta prática, compreende-se que as formas de trabalho do educador com o visitante podem ser pensadas e direcionadas de diferentes formas. O entendimento da abordagem de educação em museus referida neste contexto conduz para a forma como se trata da avaliação e por este motivo é que interessa questionar: Que abordagens utilizam os educadores de museus com seus públicos?

Sobre estes formatos de visitas, Oliveira (2011, p. 21) menciona três tipologias diferentes de visita que se realizam nos museus. A primeira delas é referente a este tipo de visita centrada na fala, que é chamado pela autora de “visita palestra”. A segunda baseia-se no princípio do diálogo, mas ainda pensando na direção da conversa, porque se refere a situações quando acontecem perguntas, mas já voltadas para as respostas que se pretende ouvir; este tipo é chamado de “discussão-dirigida”. A terceira forma apontada por Oliveira diz respeito ao trabalho da descoberta e da busca de uma experiência significativa para os participantes, na medida em que cria uma singularidade, tornando aquele momento particular. Esta última é chamada de “visita descoberta”. Todas elas, segundo Oliveira, recorrem à participação e envolvimento do público, mas em medidas e de forma diferentes.

A prática do educador de museus está sendo constantemente modificada no seu campo de atuação, mas ainda que a atuação esteja em remodelação por parte de alguns museus de referência neste trabalho,

muitos espaços continuam trabalhando com a noção de que a visita à instituição cultural deva ser pautada na ideia de que se está neste ambiente para apreender dados. A prática de recepção do público baseada na explicação dos objetos expostos no museu deixa ao espectador a percepção de desconhecimento em relação ao que se está vendo. Quando o visitante não se sente apto a realizar suas próprias leituras, acaba recorrendo ao educador que desempenhe a função de monitor, de um explicador.

Sobre essa questão da explicação, Fernando Cochiarialle (2006, p. 14) afirma que “A explicação assassina a fruição estética, já que ao reduzir a obra a uma explicação mata sua riqueza polissêmica e ambígua, direcionando-a num sentido unívoco” e Pablo Helguera (2011, p. 66) reforça que “A incorporação desses modelos de informação numa visita guiada, ainda que possam ser relevantes em certos momentos, mal utilizados resultam em oferecer uma explicação determinista do conteúdo de uma obra”.

Por compreender-se a utilização das explicações como forma de atuação limitadora de uma aproximação com o objeto museológico é que tem havido resistência a este método de trabalho. A explicação não permite leituras múltiplas, não possibilita a pluralidade de interpretações que podem ser decorrentes dos visitantes – sobretudo quando realizam visitas em grupos, porque no diálogo com os outros vão desdobrando os diferentes comentários.

Quando a exploração do visitante passa por definições, aspectos, formas, aproximações e relações do que já conhece com o que está vendo dentro do museu encontra uma única abordagem, uma resposta definitiva para uma pergunta que é tão aberta, a interpretação é encerrada. Tal como uma questão de múltipla escolha presente em um exame de avaliação, onde são apresentadas cinco alternativas, mas apenas uma dela pode ser selecionada.

Mas um objeto museológico, uma obra de arte não possui um único meio de acesso, uma resposta correta. Quem está diante da obra de arte é que responde pelas múltiplas interpretações. Querer encerrá-las em uma explicação encerra as possibilidades de abertura do olhar. Ainda de acordo com Cocchiarialle (2007, p. 15), é importante considerar que o educador de museus “deve ser menos a pessoa que transmita conteúdos e mais alguém que estimule o público a estabelecer algumas relações de seu próprio modo”.

Ao resistir na utilização de processos de explicação em suas visitas, os educadores não precisam de abdicar da informação como fundamento da prática educativa nas exposições. A tentativa é de não fechar o percurso da visita numa procura por respostas, mas sim de pensar nas leituras como um campo de perguntas. Perguntas que são feitas dos públicos aos educadores e também dos educadores aos públicos. A descentralização da figura do educador é um propósito a ser alcançado.

A perspectiva museológica adotada pela instituição também é determinante destas práticas e da recorrência por uma metodologia baseada na utilização da informação ou da recorrência à explicação. Eneritz López Martínez (2009, p. 70-1) apresenta as distinções identificadas no posicionamento do educador de museus, quando se compara a museologia tradicional, a nova museologia e os estudos de museus, dizendo que a posição do profissional responsável pela recepção dos públicos responde aos parâmetros estabelecidos por cada uma destas linhas.

Martínez (2009, p. 70-1) sugere que do ponto de vista da função educativa, em cada uma destas linhas, a museologia tradicional pensa que educar é expor e que a educação entra no campo da contemplação e da admiração; e que a figura do educador é inexistente ou comparável ao guia, alguém que não necessariamente tem formação para determinada função e que reproduz dados adquiridos a partir de uma linha de estudo. A autora considera também que, do ponto de vista da nova museologia, “educar é comunicar, transmitir, reproduzir ou difundir”. A educação é compreendida como um processo linear, onde se pensa que o museu ensina algo ao visitante. Dentro desta linha, os serviços educativos teriam a responsabilidade de “fomentar políticas de acesso e teriam um papel dinamizador”.

Ainda de acordo com Martínez (2009, p. 70-1), a função educativa pensada pelo prisma dos estudos de museus é compreendida como parte fundamental desde a missão do museu, e não um complemento para as demais atividades. Assim, a educação dialoga com práticas construtivistas, sendo nomeadas de mediação crítica, como um ato de reflexão. Neste sentido, a mediação cultural e os demais processos educativos realizados estariam situados ao mesmo nível dos outros departamentos do museu.

Adotar a mediação cultural como prática, articulando os saberes dos indivíduos envolvidos na visita com os conceitos nomeados a partir de referências do artista, do contexto histórico, da proposta curatorial e de

outros aspectos que o objeto exposto no museu envolve, responde, portanto, a esta perspectiva dos estudos de museus. O que se valoriza neste contexto é que o diálogo como opção, a construção por meio da mediação cultural, não desvincula a informação dos processos educativos; é preciso diferenciar a explicação da informação. Com este propósito, Fuirer (2015, p. 5) afirma: “It is a challenge to provide the right amount of guidance, without providing too much direction. Direction is needed to help learners, but too much direction detracts from their sense of ownership of the learning”.

A partir do momento em que os educadores de museus adotam esta postura construída coletivamente e programam as visitas aos museus como práticas dialogadas, passa a existir uma resistência à noção de informação. Não que seja preciso trabalhar somente com base em dados e datas, mas o educador de museus utiliza-se deste material como base para as provocações que pode fazer aos públicos, tal qual refere Duke (2010, p. 275):

When art museum educators talk about developmental approaches, this is the kind of capability they aim to support in visitors. Their approach isn't in opposition to art historical information; rather, it is dedicated to giving visitors a sense of empowerment to make creative use of the viewing experience by merging bits of information with perceptions of the object at hand.

A informação ajuda na leitura da obra de arte, porém é preciso cuidado na utilização destes dados. A resistência à informação não se pode basear na sua oposição a uma ideia de transmissão de conteúdos, tal como Martí Manen (2012, p. 27) quando diz que “Una exposición que busque la emoción en la recepción estará muy lejos de otra en la que prime la información y la transmisión de contenidos”. O sentido não é este de contradizer emoção em relação a informação, mas no posicionamento crítico que se tem diante dos dados que se obtêm do objeto trabalhado.

O trabalho que se utiliza da informação consegue dar conta das camadas de interpretação que surgem do repertório do visitante em diálogo com o que é apreendido dentro do espaço do museu. Escapando da lógica explicativa e oferecendo ferramentas para relacionar as leituras de uma obra com suas próprias vivências, a estratégia da informação como recurso de trabalho da mediação cultural modifica a função do educador de museus. Em um artigo que registra diálogo com Danielle Rice, Phillip Yenawine (2002, p.

3-4) menciona como “information surround” o que é na realidade o arsenal de dados que possibilitarão a leitura crítica daquele objeto artístico.

Viewers dig deeply into the information contained in the image, which is very important to me. Understanding art, not to mention having aesthetic experience, starts with engaging deeply in what is presented to us by artists. What the process I teach omits is what I call the "information surround": facts and opinions about the picture that are not apparent in the image, such as information about the artist's life. Or how the object was made, which is often only visible if you are acquainted with artistic practices. Or meanings ascribed by those who know art history, such as stylistic implications or even art-specific symbolism.

Contudo, a informação precisa de ser distanciada da construção de significados e o trabalho do educador de museus não deve ser confundido com o papel de facilitador, uma vez que estes é que podem limitar as relações de aproximação e confronto com o objeto. A respeito desta relação e das armadilhas passíveis de se recair na associação de significados, Duke (2010, p. 273) indica que “When looking for meaning in a work of art, one may notice contradictory information and use reasoning to link various bits of sensory evidence to resolve or accept the conflicts”.

Por este motivo, é que no momento do início da visita, quando o educador recepciona os visitantes na porta do museu e procura por caminhos para conduzir a visita, é importante buscar possíveis relações que possam ser tecidas com o conteúdo das exposições e que possam desdobrar as informações previamente obtidas em meios de entrada para os públicos. O papel do educador não é apenas de coletor de propostas de leitura ou de respostas certas, conforme problematiza Rice (2002). A ideia de que a experiência da visita se inicia neste processo de conversa e no levantamento de informações não deve se confundir como a enunciação de todo tipo de respostas, como se este tipo de configuração da informação é que fosse pretendido com a mediação. Rice (2002, p. 5) problematiza:

It also seems a little disingenuous to have a museum professional abdicate all responsibility for correcting misunderstandings or conveying any of the ideas and interpretations that they may have collected and processed over time. By acting just as a gatherer of the viewer's ideas, you don't really engage in an active dialogue with them, or give them an opportunity to agree or disagree with you. While I understand your desire to "empower" the novice viewer, the situation seems rather one-sided.

A construção do processo de visita com o educador do museu se constrói nessa conversa, não recorrendo a procura por respostas certas que enquadrem o olhar de todos no mesmo sentido ou no empoderamento do visitante. Neste intento, atuam muitos áudio guias fornecidos pelos museus, ferramentas de leitura, objetos mediadores que cercam o visitante de verdades que se julgam necessárias para conseguir compreender o que diz a obra. Visitas com educadores podem seguir outro caminho, partindo de leituras individuais que são inseridas na conversa, sem recair na dinâmica unilateral e na busca por um processo de experiência significativa.

Imanol Aguirre (2006) também recorre ao conceito de experiência proposto por Dewey (2010), e mencionado previamente, para propor que a educação em museus se oponha a uma tradição acadêmica que concebe os trabalhos artísticos como obras que ordenam discursos fechados em significados, construindo-se como relatos abertos a uma investigação. Aguirre (2006, p. 9) diz:

Propongo que nos acerquemos a la obra de arte, no como a un texto cifrado que podemos llegar a desvelar, sino como a un condensado de experiencia generador de infinidad de interpretaciones, porque la esencia y el valor del arte no está en los artefactos mismos, sino en la actividad experiencial a través de la cual han sido creados y son percibidos o usados.

A prática da recepção dos grupos, habitualmente nomeada de acolhimento, é uma ferramenta importante no sentido de encontrarem as referidas entradas de acesso que abram espaço para a introdução do repertório dos visitantes. O acolhimento confere o exercício da entrada, mas também da criação de uma relação entre mediador cultural com aqueles que acabaram de acessar ao espaço. A construção dos roteiros possíveis para a visita, com a criação de narrativas próprias dos sujeitos, passa a se delinear com maior definição a partir do conhecimento dos visitantes e é uma prática recorrente também por dar a possibilidade de conhecer as motivações da visita que cada grupo traz ao procurar o museu. “Every group needs a purpose, a shared reason or goal that unites members and defines their collective pursuits. From motivating participation to guiding content and action, purpose shapes every aspect of group life”, como sugere Silverman (2010, p. 115).

O reconhecimento dos objetivos, que cada grupo tem no agendamento de uma visita começa a oferecer as ferramentas para a construção das visitas a partir do conhecimento do que traz familiaridade entre o que

estará exposto no museu e o repertório dos visitantes. Contudo, é importante pontuar que esta aproximação e relação de familiaridade pretendida não se confundam com a produção de narrativas falseadas na criação de sentidos para os públicos. Os dados da obra existem, o repertório dos visitantes está presente desde o ponto de partida durante o acolhimento, mas a visita não precisa recair na justificação de discursos baseados nestas informações. Helguera (2011, p. 66) problematiza esta aproximação forçada como mecanismo adotado durante as visitas:

A tentação imediata é a de encontrar um eixo narrativo que opere como dispositivo para restaurar a aura de “familiaridade” da situação e que ajude a racionalizar o “enigma” visual. O desafio a ser enfrentado com o recurso da narrativa para esclarecer o conhecimento de uma obra é conseguir empregá-la adequadamente. Com a narrativa é possível cair facilmente no reducionismo, ora gerando a impressão de que uma obra pode ser “explicada” com uma história ou a ideia da obra não ser mais do que o produto de uma série de anedotas que justificam sua existência e seu valor artístico.

A explicação não somente cria uma única leitura da obra, como por vezes constrói narrativas que não estão presentes na constituição do objeto museal. Partir dos dados para a constituição de uma conversa abre de maneira mais coerente para as entradas de acesso citadas. Tal como consideram Gaea Leinhardt e Karen Knutson (2004, p. 4) “It cannot be argued that learning is *not* a process of accommodation of new information and ideas. But it *can* be argued that there may be more to the story and more that is of interest to educators to be considered”¹⁶. Desta forma, a informação auxilia na construção de sentidos nas leituras que os objetos expostos darão ao espectador, oferecendo arsenal para que a conversa se desenvolva a partir do referencial que o visitante traz e encaminhando para conexões, aproximações e distanciamentos com os aspectos envolvidos na exposição e nos objetos à mostra.

Outra característica que põe em causa a utilização das informações é a tomada de posição que se tem na escolha dos dados, visto que é preciso considerar que estas informações são sempre pontos de vista, são sempre carregados de sentidos que traduzem discursos, como discutido anteriormente. Uma informação não é neutra, ela é a denotação de um recorte que tem autoria; utilizar determinadas informações traduz um discurso, ainda que subliminar, que o educador seleciona, ainda que não conscientemente.

¹⁶ Destaques das autoras.

Gilles Deleuze (1987, p. 10) diz que

Num primeiro sentido, a comunicação é a transmissão e a propagação de uma informação. Ora, o que é uma informação? Não é nada complicado, todos o sabem: uma informação é um conjunto de palavras de ordem. Quando nos informam, nos dizem o que julgamos que devemos crer. Em outros termos, informar é fazer circular uma palavra de ordem.

Compreende-se, portanto, que a informação não é menos incisiva ou castradora que a explicação. Toda a informação é um conjunto de palavras de ordem e, ao comunicarmos escolhendo determinados dados, nós fazemos entender que aquilo é uma verdade. A ordem passa a existir, por mais que seja na perspectiva incorporada hoje de trabalhar na dimensão do diálogo com os públicos nos museus.

Mas ainda que não se esteja explicitamente falando da informação, é preciso demarcar que o território da educação nos museus nunca é neutro. O educador pode apresentar as possibilidades de leitura, tentando ser abrangente na sua metodologia de trabalho, mas isso não elimina a tomada de posição que todo discurso perpassa. Fica evidente, neste sentido, que a mediação, a conversa do educador com os visitantes, é sempre um ponto de vista, um enquadramento que não dá conta do todo.

Jorge Larrosa também apresenta uma perspectiva pessimista em relação à informação. Na tentativa de uma definição de experiência, se posiciona extremamente contra a relação entre este conceito e a informação. Para o pedagogo, a experiência é cada vez mais rara e este fato é associado ao excesso de informação. Segundo Larrosa (2013, p. 21), “A informação não é experiência. Além disso, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”.

Pensando a partir da comparação entre o trabalho realizado em museus de arte e em museus de ciências, Duke (2010, p. 272) problematiza a questão da proposição de atividades que se figurem na obtenção de aprendizados baseados nas lições, afirmando “The aim of museums should not be to create lessons, but rather to create thoughtfully designed learning experiences”.

Quando se distancia da noção de obtenção de conhecimento e se defende que a visita ao museu seja para os visitantes – e também para os educadores dos museus – uma vivência significativa, aproxima-se muito do conceito que Larrosa emprega para a experiência. De acordo com Larrosa (2013, p. 21) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Esse atravessar que acontece no sujeito, essa experiência é que os setores educativos objetivam quando propõem ações para o público, intencionando que a visita ao museu tenha sentido próprio para as pessoas, sejam estes positivos ou negativos.

O encontro entre educador e públicos, neste caso professores e estudantes, torna a visita aos museus uma prática de troca e diálogo, em que os sujeitos que participam, ouvem, debatem, interagem e acrescentam ao repertório do outro. Dessa forma é que, efetivamente, se procede à relação igualitária e horizontal entre museus e escolas. Victorino (2008, p. 12) diz que “A aprendizagem não-formal que se realiza no museu - liberta de critérios e conteúdos prescritos - envolve a aceitação de múltiplas interpretações e respostas em interação com diferentes vozes, contribuindo para a afirmação do museu enquanto espaço cultural aberto ao debate”.

Contudo, Claire Bishop (2012, p. 266), ao pensar em estratégias de ativação do empoderamento e da participação dos espectadores dentro do museu pondera que o diálogo não neutraliza as relações de poder estabelecidas no museu; no sentido da pedagogia crítica, a construção dialógica se situa na tensão entre autoridade e liberdade, sem confundir autoridade com autoritarismo.

Concordando com o posicionamento de Bishop (2012), John Reeve (2000, p. 101) também considera que as relações de diálogo construídas entre os sujeitos presentes nos museus se constroem na busca de um equilíbrio:

Parmi les défis que musée doit encore relever figure l'équilibre entre autorité et autonomie (rapport conflictuel entre les enseignements "déférents", encore couramment dispensés par les musées, et le parcours individuel "autodirigé" de l'élève), entre rigidité des structures et souplesse, entre la profusion des données et les notions d'accessibilité et de réceptivité.

A partir do momento em que a proposição dos setores educativos de museus é a de provocar experiências, realizando visitas onde a troca é preponderante na relação entre os sujeitos envolvidos, a ideia do diálogo passa a ser foco principal da prática do educador. Esta postura crítica exige a construção de narrativas que conduzem para a referida experiência, situando a tensão mencionada por Bishop (2012) e Reeve (2000).

Antes mesmo desta ideia de provocar experiências, Freire (1970, p. 79) trouxe a ideia de que ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém, aprendemos uns com os outros, mediados pelo mundo. São as relações criadas nos contextos e nas trocas que se estabelecem aprendizagens partilhadas. Esta noção de que todos aprendem coletivamente pode ser associada ao que se busca no trabalho do mediador cultural. A mediação propõe-se como uma prática construída coletivamente, de maneira crítica e multilógica, valorizando o repertório dos sujeitos envolvidos no encontro com as imagens e os objetos. Desta forma, todos aprendem coletivamente e na construção que se procede na troca com os demais.

A noção de que não há a figura que concentra o conhecimento ou a figura que absorverá a aprendizagem remete a Jacques Rancière. No livro *O espectador emancipado*, Rancière traz concepções que passou a delinear em *O mestre ignorante*, porém desta vez na relação entre público e obra de arte. Este público referido é um espectador de teatro e de performances, mas muito do que é dito pode ser transposto para as artes visuais e sua exposição, assim sendo, para os museus. Rancière (2010, p. 11) propõe que o espectador seja arrancado do embrutecimento.

O espectador deverá ser subtraído à posição de observador que examina calmamente o espetáculo que lhe é proposto. Deverá ser desapossado desse domínio ilusório e arrastado para dentro do círculo mágico da ação teatral onde trocará o privilégio do observador racional pelo de um ser na posse das suas energias vitais integrais.

Essa ação cobrada pelo autor, a saída da passividade que a posição de observador subjuga, pode ser deslocada para o campo da educação de museus e no quanto hoje se pretende que os visitantes sejam participantes do processo de mediação, e não apenas espectadores passivos que absorvem aquilo que é passado. A saída da passividade pode ser compreendida como um desdobramento das ações de engajamento e potencialidade que foram propostas anteriormente. A respeito deste espaço de diálogo, Elizabeth Merritt (2012, p. 103) os nomina como espaços seguros onde a postura se modifica para uma construção partilhada.

Muitos museus aspiram ser “locais de diálogo”, criando “espaços seguros” onde pessoas com diferentes perspectivas podem se reunir para uma discussão civilizada (e cívica). E agora os museus estão tendo que ouvir que, no século 21, eles podem ter de se adaptar à tendência da autoridade compartilhada, deixando de ser especialistas exclusivos e tornando-se moderadores e facilitadores do aprendizado e da descoberta.

Contudo, ainda que a relação dialógica tenha sido apresentada como possibilidade para compartilhar as experiências, é preciso cuidado ao se referir aos educadores como facilitadores do aprendizado. Esta questão é central no texto de Merritt (2012) que apresenta a dicotomia entre o educador de museus se posicionar como facilitador num extremo ou como advogado no outro. Ainda que se considere que, em algumas instituições, o papel educativo se posicione em um destes extremos, nesta investigação considera-se que o mediador cultural possa atuar de outras formas, promovendo diálogos sem ter que criar ferramentas de facilitação ou atuar no sentido de ser um defensor do museu e dos conteúdos que este expõe.

A noção de mediação cultural pressupõe que no ato da experiência haja diálogo entre sujeito e objeto de conhecimento e, criando uma triangulação entre estes dois vértices, exista um educador. O mediador posiciona-se como um contextualizador, buscando o encontro entre o repertório que o próprio público possui com as referências imagéticas e teóricas que ele tem acerca dos elementos que compõem a obra, do artista, do tema, do enredo e dos aspectos formais - a utilização das mencionadas informações obtidas através do estudo prévio dos conteúdos transversais àquilo que está exposto.

Helguera (2011, p. 68) alerta também para o cuidado que o mediador cultural precisa ter na construção das visitas:

O ofício do mediador é resistir a essa força que provém do público e que costuma ser expressa através de frases como “explique a história dessa obra”, ou “o que isso significa?” ou “qual foi a intenção do artista?”. O mediador deve trabalhar com essas perguntas para poder proporcionar dados pertinentes acompanhados de novas perguntas e comentários que ajudem o espectador a compreender que não existe uma simples explicação de uma obra, e sim uma diversidade de componentes – formais, históricos, contemporâneos – que, no seu conjunto, lhe outorgam seu significado.

A utilização de questões durante as visitas é muitas vezes compreendida como uma abertura à escuta e um convite à participação dos públicos em uma conversa; contudo este exercício nem sempre valoriza a aproximação dos visitantes. As perguntas podem ter o caráter apontado por Helguera (2011), de buscarem os dados e as informações; ou podem ainda conduzir o pensamento dos visitantes para aquilo que se pretende falar, gerando uma sensação de que a construção é coletiva, quando na verdade a escuta é usada como artifício para a condução de um discurso ainda operado pelo educador do museu.

Pensando ainda a respeito da utilização de questões e seguindo o que Rancière (2010, p. 16) afirma, o mediador precisa atuar o tempo todo, dando aos públicos as incertezas, questionando-os na proposta de fazê-los ver o que ainda não conhecem:

Trata-se da própria lógica da relação pedagógica: nela, o papel entregue ao mestre é o de suprimir a distância entre o seu saber e a ignorância do ignorante. As lições do mestre e os exercícios que dá a fazer têm por finalidade reduzir progressivamente o abismo que os separa. Porém, infelizmente, o mestre só pode reduzir o afastamento na condição de o recriar constantemente. Para substituir a ignorância pelo saber, tem de caminhar sempre um passo mais à frente, reintroduzindo entre ele e o aluno uma nova ignorância.

A distância para aquilo que não se sabe precisa ser frequentemente retomada, para que se encontre o saber. Nesta lógica pedagógica proposta por Rancière, o ignorante não é apenas aquele que não sabe o que o mestre domina, mas, sobretudo, é aquele que não sabe como chegar ao que ignora. O próprio desconhecimento é um “objeto de saber”.

Buscando aproximações entre esta concepção de aprendizagem baseada na questão do mestre ignorante, podemos pensar que o mediador cultural precisa oferecer aos públicos constantemente perguntas que coloquem diante deles as questões necessárias para se chegar ao saber. O espectador precisa de fazer parte da atuação e ser alertado do afastamento que existe entre o que ainda não se sabe e o conhecimento.

Esta noção posiciona o mediador como um provocador, um debatedor, uma pessoa com quem se deve dialogar, mas não como um sábio que tudo domina. Ainda que esta figura tenha conhecimento do que está presente dentro do museu – as supramencionadas informações – a articulação dos saberes e da ignorância busca ser igual para todos. Pringle e DeWitt (2014, p. 13) indicam que o aprendizado no espaço expositivo se utiliza do conhecimento dos educadores, absorvendo também a informação posta pelo objeto visto:

Learning in the gallery is seen to be transformative, but it is the learners who on a micro scale engender their own transformation by building on and sharing their expertise, by rupturing and questioning, while being supported by the learning team, rather than by passively absorbing information about the artworks.

O aspecto transformativo já enuncia que a construção da aprendizagem não se centrará apenas na transmissão de algumas informações e na memorização de dados. Compreender que o objeto com que se trabalha pressupõe a transformação, propõe-se como um desafio, inclusive para os próprios educadores, que

se posicionam como mediadores entre os visitantes e os objetos expostos dentro do museu, modificando até mesmo o seu repertório.

Sónia Borges (2014), educadora de Serralves, mencionou este aspecto das mudanças incorporadas às visitas durante a conversa, quando afirmou que a preparação para uma exposição em Serralves só parece finalizada quando o período da mostra se encerra. De acordo com a educadora:

A exposição dura três ou quatro meses, e a sensação é de que quando nós terminamos a exposição é que nós estávamos preparados para começar a fazer visitas. Porque os próprios grupos nos dizem coisas, e estamos ali a criar ligações e a criar os nossos percursos, portanto não vamos a todas as obras da exposição, e já acabou. No início, na nossa primeira visita à exposição é um terror, eu sinto-me tão nervosa (e já faço isso há tanto tempo!). Nós ainda estamos frescos com muita informação, e nós não usamos toda essa informação na visita, não faz sentido. Depois é: o que é que faz sentido de passar? Quando é que faz sentido passar essa informação? Porque eu não vou sentar todos no átrio, despejar tudo o que sei e dizer “Pronto, agora é que vamos ver”. Não, as coisas são ditas em sítios específicos, e isso nós estamos sempre mudando.

A noção da utilização da informação é também citada pela educadora como parte do processo de pesquisa e formação para atuar na exposição, contudo pensado como ponto de partida para os possíveis diálogos que surgirão posteriormente. Ao conteúdo estudado, pertencente aos contextos e aos artistas presentes, vão sendo adicionadas novas leituras e percepções do próprio público, que não só ressignificam a experiência da visita que está em desenvolvimento, com os sujeitos ali presentes, mas também as subsequentes, na medida em que o educador adiciona camadas de leituras às suas.

Lidón (2007, p. 69) diz que um educador de museu de arte pode utilizar “los objectos culturales para hablar de conceptos, de valores, de tradiciones, de ideas, de descubrimientos científicos, de sistemas socio-políticos, de herencia cultural, de expresión estética como base del aprendizaje experiencial”. Neste sentido, diferentes campos da informação podem ser trabalhados para associar ao percurso da visita pontos de vista do próprio educador, bem como leituras dos visitantes que vão transformando o processo.

O aspecto transformativo está presente também como reflexão das abordagens utilizadas nas visitas. Diferentes estratégias são pensadas e criadas propriamente para cada visita, mas elas são reconsideradas na medida em que o público responde ou não às provocações pensadas nos processos de diálogo dentro do museu. Esta reconstrução é também compreendida no contexto da pesquisa como uma estratégia de

avaliação do processo, uma vez que partem da reflexão e modificam as condutas. Percebe-se que a própria mediação é reflexiva em si mesma, reconfigurando as práticas educativas realizadas na sequência.

Procurando que esta construção seja de todos e possibilite a transformação durante o processo, os educadores de museus abrem-se para o que Oliveira (2011) denomina como *visita descoberta*. Esta abordagem pode ser efetivada na construção de um diálogo frente ao objeto museológico, quando de uma conversa se pensa a educação em posição de pesquisador, tornando-se protagonista no processo da visita.

Os mediadores culturais podem adotar diferentes estratégias de ação e o diálogo é entendido como uma possibilidade. De acordo com Susana Gomes da Silva (2009, p. 135):

A estrutura em diálogo, partindo de um conjunto de questões alargadas e abertas a múltiplas respostas, estabelece desde o primeiro momento que a relação do visitante com o museu e o educador é ática, crítica e paritária. Aqui o trabalho do educador é o de introduzir e gerir o debate, promover a reflexão, lançar questões, mediar, redistribuir as questões surgidas no seio do grupo, ajudar a construir momentos de síntese e consolidação, deixando claro que o papel ativo pertence a cada um dos sujeitos envolvidos no processo (ele incluído), e o processo de construção efetiva só existe enquanto esse papel for desempenhado por todos.

Neste trecho estão apresentadas muitas camadas do que pode ser entendido como o papel do educador de museus. O educador é compreendido nesta investigação como quem promove o debate, levanta questões e se situa entre os saberes envolvidos. A relação entre mediador cultural e públicos é de igualdade, conversando para promover construções de sentidos individuais e coletivos. Helgueiras (2011, p. 68) refere que o intento é atuar no campo dialógico, visto que “Nele, o mediador constantemente deve tentar integrar os visitantes numa troca e numa reflexão sobre a obra, e com base em seus comentários e reflexões, ir oferecendo dados e outros tipos de informações para assim construir colaborativamente a interpretação da mesma”.

O diálogo permite este trabalho; sem fazer uso de processos explicativos, o educador se dispõe a aprender em cada visita, tal como apontou Borges (2014). Se os objetos museais - neste contexto específico, as obras de arte - oferecem múltiplas leituras, o mediador pode continuamente conhecer novas formas de ver a mesma imagem. Fuirer (2015, p. 5) refere que “Dialogue in front of the artwork, a direct form of address,

is at the centre of making meaning for the individual and the group. Talk opens up a space for the generation of new ideas and creates an active form of engagement with the artwork”.

O debate e a diferenciação entre um educador de museus que atua usando os subterfúgios da explicação, dominando o campo teórico das informações, ou o que atua articulando saberes no diálogo, ainda está em construção. Uma parte considerável do trabalho que é realizado ainda permanece no museu, nas salas dos setores educativos ou nas escolas, nas salas de aula. É importante que seja alargado o ato de pensar sobre estas questões e que se busquem problemas não taxativos para cada metodologia e abordagem de trabalho.

Este pensamento dialógico e crítico em relação à educação em museus tem substituído os demais, porém é importante lembrar que existe ainda, uma ponderação a ser feita acerca da postura que os setores educativos têm tomado no campo, na prática. Por mais que o campo da educação em museus tenha procurado se reestruturar, é importante lembrar que ainda é recorrente conhecer o trabalho de setores educativos de museus atuando de forma diretiva e unidirecional, se utilizando da explicação como estratégia de ação.

O diálogo abre espaço para que todos os sujeitos participem durante o processo da visita, se colocando e criando sentidos próprios para sua experiência. Como Freire (1970, p. 47) refere:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Aqui se propõe também uma visão alargada deste processo de troca e escuta, pensando no diálogo para além do tempo das trocas realizadas somente nos museus. A proposta de articulação entre museu e escola anunciada anteriormente mencionava a necessidade de a parceria ser realizada por ambos os espaços. Aqui defende-se também que processos de continuidade dão mais lugar para a permanência das conversas transbordando o período das visitas realizadas no museu. Para isso, se propõe pensar os trabalhos realizados por projeto como possibilidade de um diálogo alargado entre escolas e museus.

5. Trabalho por projeto

Uma proposta para os serviços educativos de museus

Esta continuidade apontada como uma possível realização efetiva da parceria entre museu e escola é aspirada por meio dos projetos desenvolvidos para que o diálogo aconteça em muitas ações dos museus, neste caso em específico nos projetos com escolas. Serviços educativos de museus que propõe um programa de ações contínuas com as escolas, pensando nos desdobramentos que as visitas às exposições podem possibilitar, atuam nesta tentativa de engendrar políticas de troca e parceria entre as duas instituições.

Os pressupostos econômicos de atingir um grande número de participantes continuam ocorrendo, contudo há uma tentativa de que não só as escolas venham aos museus, como também acontece que os museus saiam de suas instituições para efetivamente conversar com as escolas e compreender o que esta comunidade educativa oferece como contributo para a prática educativa dentro do espaço museológico.

Sónia Borges (2014) enunciou esta emergente necessidade, afirmando em entrevista:

Utopicamente, o que era fantástico, era que nós pudéssemos ir mais vezes às escolas. Há muitos entraves para as escolas saírem, questões de dinheiro, de transporte, de horário, de programa a cumprir, não sei quantas dificuldades para os próprios professores marcarem saídas da escola, é complicado. Então aquilo que seria fantástico era ao invés de só a escola ir ao museu, nós também irmos à escola. Muito utopicamente, porque não conseguimos chegar a todos, não temos equipe para isso, mas depois por outro lado também é bom virem cá, pela própria experiência do museu.

As dificuldades mencionadas como limitadores do possível deslocamento, que efetivaria a parceria entre escolas e museus, não cerceiam completamente as possibilidades de diálogo, mas conferem um desafio maior para a criação de propostas. O que é compreendido como utopia na aproximação física entre as instituições, consegue ser creditado na elaboração de projetos de proposição de atividades que desdobram ações de um espaço em relação ao outro.

A abordagem de trabalho por projetos pressupõe a construção de ações que vislumbrem mais uma valorização do processo do que uma obtenção de um produto, pensamento que abre espaços de entrada

tanto para que os museus desenvolvam atividades voltadas para este público escolar, quanto que as escolas aproveitem a formação que podem obter a partir do museu. Chiovatto (2010, p. 12) valoriza a abordagem por projetos como possibilidade de trabalho, visando desdobrar a ação do museu para além da visita educativa:

Embora apresente princípios, objetivos e métodos prévios, deve atuar de modo a responder às expectativas das pessoas e dos grupos envolvidos, das avaliações realizadas (mesmo durante o processo) e dos interesses surgidos a partir da ação, reorganizando-se constantemente. Por ter um caráter não-cumulativo, estruturando-se, no mais das vezes, em um único encontro, a ação educativa em museus deve ser pensada a partir das características institucionais e das expectativas e perfis de seus visitantes, tendo seus conteúdos voltados à construção de sentidos acerca da instituição e de seus bens patrimoniais, testemunhos da cultura material das sociedades.

Pensando a partir da perspectiva dos espaços formais de educação, a abordagem por projetos na sala de aula permite uma maior abertura para uma aprendizagem ativa e autônoma. Ativa, porque as temáticas escolhidas a partir dos interesses dos próprios sujeitos, permitem que estejam mais centrados no seu próprio processo de aprendizagem; e autônoma, utilizam porque a concepção de trabalho por projetos convida a essa atuação voltada para uma transformação pessoal.

Estes dois pontos são, por vezes, apontados como diferenciadores do processo educativo adotado no ensino tradicional, onde a abordagem de projetos surge “partindo de uma crítica à objetividade positivista e ao reducionismo quantificador, e procura apreender a especificidade do objeto de estudo”, de acordo com Elvira Leite, Manuela Malpique e Milice Ribeiro dos Santos (1989, p. 82). Também considerando características que diferenciam o trabalho de projeto dos demais processos de ensino, Leite e Victorino (2008, p. 21) dizem que a metodologia de projetos “Integra métodos qualitativos para a ação - aprender fazendo, transformar a ideia em ato -, predispondo os educandos para o desenvolvimento e a aquisição de saberes em várias vertentes: ao nível dos conceitos, das atitudes e dos valores”.

Leite, Malpique e Santos (1989, p. 80) afirmam ainda que a autonomia é um fator relevante “no sentido de independência no trabalho em grupo referente a decisões, embora sempre sujeita a um constante desenvolvimento no evoluir do processo, relacionando com fatores contextuais, exigências sociais e aspectos de ordem afetiva”. De acordo com as autoras, a autonomia está implícita no processo de aprendizagem,

onde os educadores têm um papel atuante, mas o grupo também age no sentido de aquisição de conhecimentos numa construção pessoal e coletiva.

As estratégias criadas no trabalho por projeto interpelam a uma coletividade maior, resultado da já referida troca que acontece durante os processos. Este ato coletivo e a possibilidade de interlocução com os demais indivíduos com quem se partilha a experiência foram mencionados pelos alunos que atuaram na pesquisa de campo. Identificou-se um exemplo desta qualidade nas estratégias coletivas quando os alunos da Escola de Leça da Palmeira foram questionados sobre pontos positivos do trabalho no Projeto com Serralves e a possibilidade de trabalhar em grupo, conforme aconteceu em algumas das propostas desenhadas com o Projeto.

Outro apontamento que os alunos (2014) mencionaram como positivo, no trabalho e também relacionável com a dinâmica da abordagem por projetos, foi a mudança na configuração da sala de aula. Em alguns encontros, na escola, modificou-se a distribuição das mesas de trabalho, que estão sempre em duplas e enfileiradas de frente para o quadro, mas que foram reconfiguradas para estruturas circulares ou de grupos. Depois de um primeiro encontro com esta mudança na distribuição das mesas, os alunos solicitavam sempre a reestruturação do espaço, o que não era possível todas as semanas, dependendo da atividade que seria proposta neste dia.

A abertura dos processos educativos pensados em projetos de trabalho é percebida não somente nas mudanças espaciais da sala de aula ou na postura esperada por parte dos alunos, mas sobretudo na forma de tratar os conteúdos. A transversalidade de áreas, que habitualmente permeia os tópicos trabalhados nas disciplinas, acaba por tentar dissolver os limites que existem entre as diferentes áreas de conhecimento ou os diferentes professores. Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998, p. 61) referem que parte das funções dos projetos se articulam na criação de um campo para tratamento das informações de forma investigativa e que relacione diferentes conteúdos em torno dos problemas.

A desestruturação de um modelo rígido e o questionamento dos modelos enraizados em que a escola acaba por recair, são já tentativas que justificam o trabalho por projetos, neste sentido de diluir limites entre disciplinas, tal como sugerem Leite, Malpique e Santos (1989, p. 77) . O que está *fora da caixa*, além do

currículo, entra no conteúdo na mesma conversa, permitindo uma horizontalidade no relacionamento entre disciplinas, fugindo de uma hierarquização de tópicos.

Para a concretização deste tipo de abordagem, Renata Fernandes e Valéria Garcia (2006, p. 5) valorizam o uso de diferentes tipos de linguagens (escrita, pictórica, fotográfica, videográfica), afirmando que estes recursos podem, inclusive, ser retomados “como suportes da memória, disponíveis para consulta e para ser recuperados em outros momentos, re-presentando os contextos, os sentimentos, as relações envolvidas e provocando novas interpretações e leituras atuais”.

A chave deste processo é a transversalidade que a comunicação proporciona, quando há uma partilha de interesses, ou até mesmo o conflito, que permita haver discussão e construção de sentidos, o que torna aquela experiência, aquela aprendizagem, singular diante dos demais que não passam, não atravessam. Leite, Malpique e Santos (1989) sugerem que o trabalho de projeto “faz apelo mais ao pensamento divergente do que ao convergente” e, segundo as autoras, “O pensamento divergente é pluridimensional, plástico e adaptável e, por isso, o indivíduo diversifica as perspectivas, os processos e utiliza registros de muitos conhecimentos diferentes”, retomando a ideia de transversalidade de áreas.

O envolvimento dos sujeitos é imprescindível para a realização dessa proposta, o que nem sempre acontece. A construção de conhecimentos neste sentido é efetivada internamente, com o desenvolvimento dos sujeitos participantes. Tal como mencionam Hernández e Ventura (1998, p. 63), a organização por projetos de trabalho “se baseia fundamentalmente numa concepção de globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que surjam na aprendizagem”.

O trabalho por projeto, quando proposto pelo museu, não se configura sempre da forma como foi mencionado acima, mas articula alguns destes preceitos. O primeiro deles é o da continuidade, quando não se limita no momento de uma única visita. Projetos que escola e museu estabelecem juntos permeiam etapas, formações e exercícios que criam uma relação de reciprocidade, onde há a procura sequencial de uma instituição pela outra e o retorno sistemático, que permite uma construção de narrativas, próprias de

cada espaço, entrelaçadas pelos sujeitos que a realizam. Neste sentido, Fernandes e Garcia (2006, p. 5) sugerem que o processo de criação realizado conjuntamente fortalece os vínculos entre os trabalhos e as atividades, enquanto que sua continuidade tornam significativo o processo, visto que os sujeitos se reconhecem no que produzem ao mesmo tempo que se veem refletidos no que foi feito pelos demais.

A vantagem de ter o processo educativo realizado no museu, não se encerrando na visita às exposições, ganha sentido neste aspecto, quando há estas idas e vindas de conversas e conteúdos pertinentes a cada um dos sujeitos. Assim, o diálogo entre museu e escola ou entre visitantes e obras não acaba no período de uma hora, em que há esta relação direta, ele ganha a possibilidade de se prolongar para outras etapas, contaminando o processo no outro âmbito, estendendo o tempo de ação e deixando marcas das trocas realizadas nos sujeitos envolvidos.

Leite e Santos (2002, p. 81) defendem que esta estratégia

Centra-se no trabalho de grupo, porque acredita que no grupo se confrontam perspectivas, se tomam decisões negociadas, se amadurece, se aprende a ser tolerante, a confrontar ideias, a valorizar a cooperação, a ter e a resolver situações de crise, a aceitar o outro como co-construtor do projeto.

Para as autoras, o trabalho em grupo aprofunda questões da socialização e permite a construção de saberes a partir do diálogo e da troca. No mesmo propósito, Hernández e Ventura (1998, p. 144) afirmam que uma das premissas básicas da proposta pedagógica por projetos é situar a relação de aprendizagem partindo de um contexto comunicativo; retomando a ideia de diálogo anunciada como possibilidade para a mediação cultural.

Além da contingência de debate que o trabalho em grupo propõe, Leite e Santos (2002, p. 81) também sugerem que esta metodologia incita um trabalho de cunho investigativo, onde há abertura para o questionamento - ideia partilhada desde a criação do Museu de Serralves e que foi mencionada anteriormente - nesta perspectiva:

Os alunos são motivados a questionar, a utilizar métodos e técnicas de investigação nomeadamente entrevista, inquérito, observação, recolha de dados e tratamento dos dados recolhidos, a problematizar as questões em estudo, a ter preocupações de rigor e a procurar respostas abertas suscitadoras de novas questões.

A construção dos processos que se abrem para este espaço de pesquisa e de uma partilha coletiva pressupõem também que os sujeitos envolvidos tenham consciência das suas ações e em que objetivos elas estão sendo trabalhadas. De acordo com Hernández e Ventura (1998, p. 103) “um dos procedimentos para que isso se realize é que a turma possa visualizar, em todo momento, a referência do índice, o ponto em que o trabalho se encontra (o que foi realizado e o que falta realizar?)”, retomando a ideia de transparência que foi adotada na pesquisa de campo.

A realização de etapas de trabalho que respondam a objetivos pré-determinados, e que estejam de acordo com o que os indivíduos participantes intencionam aprender, abre espaço para a criação de um senso de responsabilidade, envolvendo o processo educativo. A consciência aliada ao compromisso, além do interesse e do trabalho de investigação, incumbem nos sujeitos um protagonismo nos seus processos de aprendizagem. Esta responsabilidade é anunciada por Jean-François Halté (1989, p. 74) como pressuposto-base para o trabalho de projetos. Esta tomada de consciência das etapas propostas para o projeto, gera um senso de responsabilidade nos participantes, que compreendem que as atividades geridas são parte de um todo maior e que este fragmento está presente no processo para concretizar objetivos traçados princípio, propostos a partir dos próprios indivíduos.

O cunho investigativo desta abordagem é centrado no estudo de problemas, construindo hipóteses de pesquisa que se utilizem de diferentes disciplinas para o desenvolvimento do projeto. Leite, Malpique e Santos (1989, p. 77) afirmam que “Quanto mais subjetivo, vago, mais geral, for o âmbito do problema mais difícil se torna a sua abordagem”. Desta forma, a transversalidade de linguagens complexifica as possíveis entradas e pluraliza as respostas possíveis de se encontrar com a temática.

A investigação confere aos projetos um caráter processual, visto que as etapas vão sendo elaboradas conforme as necessidades surgem, no cumprimento de procedimentos instaurados pelos alunos e professores coletivamente. Desta forma, os objetivos são eixo estruturante, mas também estão diluídos durante as etapas e permitem-se a serem repensados durante o percorrer do tempo. Leite, Malpique e Santos (1989, p. 77) referem que “Objetivos não pré-existem na planificação; surgirão, no entanto, no desenrolar do projeto, consoante as intenções e as prioridades, e é o grupo que os irá definir”.

Percebe-se, portanto, que as metodologias de trabalho são pensadas e propostas por diferentes autores e mesmo provindo de diferentes campos das ciências da educação, elas pressupõe a realização de etapas que consideram a identificação de um tema de pesquisa, a determinação de um problema, a formulação de momentos de pesquisa intercalados com a realização e produção de resultados e, também, a concretização em processos de avaliação. Este último tópico será analisado mais profundamente no capítulo 10, já os anteriores foram observados durante a pesquisa de campo em Serralves.

5.1 O trabalho por projeto em Serralves

Adotando esta metodologia como forma de trabalho, o Serviço Educativo da Fundação de Serralves criou, em 2001, um projeto destinado às instituições escolares, articulando conceitos trabalhados nas exposições que o museu realizava e questões recorrentes ao parque com possíveis temas pertinentes à atividade em sala de aula. O Serviço Educativo da Fundação de Serralves (2014, p. 14) justifica a escolha por este método de trabalho dizendo que:

Desenvolvem-se neste projeto atitudes de cooperação na troca de ideias, de experiências, de energias mescladas, de realidade e de ficção, convocando valores de cidadania, tais como: aceitação do encontro e desencontro de ideias para criar entusiasmos; tomar decisões depois de ouvir cada um e todos; saber projetar um trabalho; estar aberto à pesquisa; valorizar as diferentes expressões, de acordo com as idades, proveniências e experiências de cada participante; aceitar a imprevisibilidade como um ponto de partida.

Pensando na estrutura do setor da Fundação destinado à recepção dos públicos, compreende-se que a escolha por esta abordagem de trabalho responde aos preceitos do próprio Serviço Educativo, visto que entre os objetivos enunciados por Leite e Victorino (2008, p. 11), para o trabalho desenvolvido no Serviço Educativo está “reforçar a articulação museu/escola através de um trabalho continuado e em parceria”, além de “integrar momentos de formação, de partilha de conhecimentos e experiências que estimulem uma aproximação criativa e dinâmica à cultura contemporânea”.

Victorino (2014) afirmou, em entrevista, que um dos objetivos iniciais da concepção do Projeto com escolas era permitir que muitas instituições se pudessem envolver. O número de participantes não surgia como premissa, mas como propósito de tornar o museu parte da rotina destes espaços. Em resposta a essa

vontade de incluir professores de distintas áreas de formação, alunos de todas as faixas etárias e escolas de variadas cidades nos arredores do Porto, o modelo do projeto buscou sempre centrar-se em temas de interesse global, mobilizador do maior número de participantes. Ainda de acordo com a antiga coordenadora do setor (2014), “O Projeto com escolas não foi pensado no sentido de todo homogêneo, mas no de uma plataforma de encontro que se dá à medida dos encontros produzidos”.

A proposta do projeto, adotada neste contexto possibilitou que as escolas e o Museu estabelecessem um diálogo e que ações realizadas num campo influenciassem o outro. Em publicação assinada pela equipe do Serviço Educativo (2013, p. 14) refere-se a importância dessa relação entre museu e escola:

É pertinente que Serralves saiba mais da escola, não para substituir o que nela se ensina e aprende, mas para a complementar, para estimular a curiosidade pelo que não se conhece, para motivar o interesse por temáticas inscritas na vida contemporânea: dar a conhecer que o conceito de cultura é mais vasto do que os valores, os significados e as crenças pelos quais as crianças, adolescentes e jovens habitualmente se regem para preencher as suas vidas.

Esta noção de que o trabalho do museu e da escola são complementares na constituição de um projeto como este que Serralves desenvolve, é importante para dar a conhecer também o espaço de atuação da função educativa para além das paredes do museu. Contudo, o que se observa na prática é que a relação é muito centrada nos elementos da própria Fundação, havendo pouca escuta de Serralves para as escolas - salvo experiências pontuais.

Na apresentação do Projeto, há uma informação de como esta dinâmica possa ocorrer, quando se diz que “No decorrer do processo de trabalho, os professores têm a possibilidade de entrar em contato com o Serviço Educativo para partilhar dúvidas, solicitar apoio específico e/ou apresentar, para avaliação intermédia, o andamento dos trabalhos em curso”, conforme Leite e Victorino (2008, p. 18). Todavia, o que se observa é que esta procura é pouco recorrente e o projeto se centra sobretudo nos dois pólos, inicialmente com a proposição e preparação e depois com a apresentação dos resultados. Esta falta de contato durante a construção dos processos pode ser justificada na dificuldade dos professores de incluírem atividades extras no calendário escolar.

Durante o período da pesquisa de campo, a então coordenadora do setor, Liliana Coutinho, inclusive, assinalou em entrevista (2014) que esta será uma das premissas para os projetos subsequentes, a criação de pontos de situação onde os professores apresentem relatos do processo e partilhem o que está sendo desenvolvido nas escolas:

Gostava de criar também alguns momentos onde pudéssemos fazer alguns pontos de situação com os professores sobre o que está a acontecer. Porque senti que alguns estavam um pouco perdidos. Tendo um ponto de situação podemos ajudar em dificuldades que estão a ter no processo, no que se está a fazer, ou sobre o projeto final a entregar para a exposição. E até mesmo, acho que estes encontros não deveriam ter a tônica no projeto final porque a intenção deste projeto é o caráter contínuo. Mas acho que estes pontos de situação, uns dois ou três momentos, poderiam ser feitos de uma maneira informal, querendo saber o que se está a passar, como o projeto está a decorrer.

Este procedimento é compreendido como uma estratégia de reflexão, foco central desta pesquisa, e tem grande importância na construção de um efetivo processo de diálogo entre museu e escolas. A realização de propostas de continuidade necessita destes pontos de situação como uma ferramenta para compreender as ações que são realizadas dentro e fora dos meios de aprendizagem.

O Projeto com escolas de Serralves é proposto anualmente, respondendo ao calendário letivo, quando o Serviço Educativo faz a proposição de um tema gerador como convite para escolas e professores que quiserem participar com o intuito de provocar processos de trabalho. As temáticas propostas a cada ano permitem articulações entre diferentes conteúdos programáticos e propõem a participação de diferentes professores, de acordo com Leite e Victorino (2008). Elas são escolhidas pela equipe do Serviço Educativo do Museu, sem haver interferências ou sugestões por parte dos professores neste momento da concepção do projeto.

A pluralidade de ações prevista desde a gênese do museu e da interseção de áreas de trabalho, que a Fundação compreende também está presente na realização do Projeto anual. De acordo com Leite e Victorino (2008, p. 15) em publicação que registrou um período de seis anos deste projeto, “Privilegia-se o cruzamento de conteúdos e linguagens e fomenta-se o interesse de crianças e jovens pela arte e pela natureza, que em Serralves se revelam de múltiplas formas, oferecendo um terreno fértil em motivações”.

O engajamento da comunidade escolar, em torno do museu, acaba sendo motivado por meio deste projeto que, ano após ano, foi criando nos professores, nas escolas e nos próprios alunos a certeza de uma relação com a Fundação em torno do tema anual. Victorino (2014) afirmou em entrevista que a consolidação do projeto provocou uma viragem, na qual as instituições escolares e os professores tomaram o protagonismo na relação com Serralves:

Com o passar dos anos o Projeto criou raízes nas próprias escolas, e esse é um dos aspectos que considero muito importante no trabalho do Serviço Educativo - ou de qualquer processo educativo no espaço do museu ou num espaço de arte contemporânea como Serralves. A ideia de reciprocidade, o momento em que a dinâmica se altera, e em que passam a ser as escolas e os professores a colocar questões, a estruturar antecipadamente as suas abordagens, a incorporar o projeto nas suas práticas pedagógicas.

A criação de um espaço de relação e a certeza da proposição anual de um processo de trabalho desenvolveram nos professores a consciência de que todos os anos podem desenvolver esta dinâmica com Serralves. Neste sentido, a adesão de escolas e professores se torna uma constante ao longo dos anos, quando o processo se consolida na estrutura do Museu e da Fundação, que se preocupam em criar novas propostas processuais.

Sobre as escolhas do fio condutor que permeia todas as atividades do projeto, Leite (2013, p. 20) afirma que “As temáticas do Projeto com escolas suscitam diferentes leituras e interpretações de acordo com as idades e identidades dos seus destinatários: são provocadoras, questionadoras e apelativas, para que a informação se transforme em saber e este em atos de criação”. Há sempre a preocupação em contemplar variados perfis de professores, por meio da sua formação variada, e também diferentes faixas etárias dos alunos, do Jardim-de-Infância ao Ensino Secundário, pensando que as atividades respondem a processos de cada ano escolar.

Os temas são indicados no início de cada ano letivo e servem como eixo condutor para as atividades propostas pelo Serviço Educativo. Os temas trabalhados a cada ano foram: Meu lugar, minha cidade - Habitares Serralves em 2001-2002; Narrativas de viagem em 2002-2003 e 2003-2004; Coleções imprevistas em 2004-2005; Retratos em 2005-2006; Jardins portáteis em 2006-2007; Imagens à lupa - Documentos, reportagens, ficções em 2007-2008; Livros à solta em 2008-2009; Máquinas em 2009-2010; Cidades -

Percursos, intervenções, afetos em 2010-2011; Quarto: lugar de abrigo, identidade e evasão em 2011-2012 e Lugares imaginários - Utopia transição em 2012-2013.

Além do cruzamento de disciplinas e da transversalidade de áreas, outros preceitos enunciados pela abordagem por trabalho de projeto estão presentes em toda a estrutura, como a questão da autonomia compreendida por Leite e Victorino (2008, p. 15): “Procura-se introduzir mais-valias no processo de ensino-aprendizagem, com vista a promover uma maior autonomia na concretização das propostas, na condução do projeto e na vivência dos espaços culturais”. Esta autonomia é realizada no Projeto de Serralves, sobretudo na forma como as escolas desenvolvem atividades a partir das ideias do Serviço Educativo, mas sem que haja um acompanhamento do processo por parte do Museu.

Outra pretensão do Projeto anual com escolas é promover as dinâmicas de trabalho coletivo e em grupo, tal como sugerem Leite e Victorino (2008, p. 15): “Em cada projeto anual pretende-se estimular o trabalho em equipe, partindo dos cotidianos, interesses e desejos dos participantes, bem como das escolhas por eles assumidas”. Esta partilha é construída não somente dentro dos próprios espaços escolares, como se efetiva nas trocas entre diferentes escolas, quando em diálogo durante as etapas de construção do projeto.

Seguindo uma estrutura semelhante ano a ano, os projetos integram vários momentos, que se estruturam do seguinte modo: encontro em Serralves dirigido a educadores e professores para divulgação e discussão do projeto; seminário para reflexão sobre as temáticas a abordar; um conjunto de oficinas dirigidas a educadores, professores e alunos; visitas guiadas ao Museu e ao Parque de Serralves; e exposição final para apresentação dos trabalhos (Leite; Victorino, 2008).

Os encontros iniciais são a consolidação de criação do espaço de trabalho, onde ocorrem apresentações do calendário anual de exposições e apresentação do tema gerador para aquele ano. A elucidação da programação do Museu é importante, na medida em que os professores podem programar o trabalho conforme o interesse pelo trabalho por alguma exposição ou artista em específico e planejar atividades que estabeleçam diálogo com o museu.

O seminário de formação tem também um papel relevante no direcionamento que o Serviço Educativo escolhe adotar para as temáticas, uma vez que são proposições muito abertas. Nestes momentos, quatro

diferentes oradores são convocados e preparar uma comunicação aos professores onde criem um possível desdobramento para o tema adotado.

As oficinas do Projeto com escolas são oferecidas em duas modalidades: para professores e educadores e também oficinas para alunos. De acordo com Leite e Victorino (2008, p. 17), “As oficinas em Serralves são espaços vocacionados para atividades criadoras: exploram conceitos, tecnologias e expressões com vista à realização de trabalhos que revelam o imaginário de cada grupo”.

Na observação do Projeto de 2013-2014, foi percebido que a divulgação das sinopses das oficinas é feita diretamente para os professores, através da produção do Serviço Educativo, e depois a participação era ativada a partir do interesse de cada professor. A professora Manuela Silva, por exemplo, não participou de nenhuma das oficinas oferecidas no âmbito da programação do projeto realizado em 2013-2014; justificando que não dispunha de tempo em sua carga horária de trabalho, para despender neste intento.

O acompanhamento mais sistemático das oficinas oferecidas aos professores permitiu perceber que a procura é bastante centrada no interesse destes e que há frequência na repetição dos profissionais. Em conversas informais observadas entre os professores e os monitores de Serralves, foi perceptível que esta constância é presente não somente de uma oficina para outra, mas também ano a ano.

A fidelização da participação de alguns professores é evidente, visto que são sempre os mesmos que estão demonstrando o interesse em participar das oficinas; mas ao mesmo tempo Serralves e o Serviço Educativo não pareceram tomar medidas para o convite mais sistemático a fim de ampliar a rede de professores nas oficinas. O convite foi feito no início do Projeto e, ainda que a quantidade de participantes fosse minguando a cada oficina, não pareceu haver procura por justificativas nesse sentido. O que se observou foi uma programação repetitiva de etapas desenvolvidas em anos anteriores do Projeto, sem um esforço para diversificar atividades ou complexificar o relacionamento com os sujeitos vindos das escolas.

Sobre as metodologias empregues nas oficinas, o que se verificou foi que as propostas surgiam por parte dos educadores, dos artistas que trabalham como monitores no Museu que trabalhavam em duplas ou individualmente. A noção de que a criação das propostas vinha de cada educador ou cada dupla fica explícita na forma como são diferentes entre si e como mostram uma produção autoral anteriormente

mencionada, reforçando a compreensão de que dentro do museu trabalham artistas e produtores, com interesses e poéticas próprios que acabam reverberando para as propostas práticas realizadas com os públicos.

Conforme a estrutura do projeto, a etapa posterior às oficinas diz respeito à realização da exposição final dos resultados desenvolvidos ao longo do ano letivo. Visando uma unidade entre os trabalhos para além da temática, anualmente Serralves dispõe de materiais que serão a base das produções dos alunos. Estes materiais geram um comprometimento do museu, na medida em que são fornecidos gratuitamente e provocam um envolvimento da escola por serem motivo para a produção de algo que será compartilhado não só com a comunidade escolar, mas também com os públicos do Museu.

Para esta etapa do desenvolvimento de um resultado “Valoriza-se a diversidade de questões formuladas, de trajetos e expressões, pondo em evidência os processos, a capacidade de apreensão e organização dos conhecimentos, e a criatividade nos materiais produzidos”, indicam Leite e Victorino (2008, p. 15).

De acordo com a teorização por trás da dinâmica de trabalho de projeto, os resultados não tencionam ser um resumo das atividades ou a concretização e finalização do processo. A exposição dos resultados permite um momento de troca entre os participantes do Projeto, gerando encontros e diálogos que elucidam ao museu e às escolas como todos desenvolveram o ponto de partida em seu próprio contexto.

Existe a sugestão de Serralves (2013, p. 6) para que ocorra uma apresentação prévia dos trabalhos, “para dar a conhecer o projeto à comunidade educativa local e suscitar o desejo de novas concretizações, noutros contextos, com outros grupos”. Neste sentido, os resultados criados a partir da provocação do museu começam a reverberar mesmo para aqueles que não fizeram parte do Projeto, mas que conhecem o contexto onde foram desenvolvidos.

A exposição final em Serralves tem também um caráter reflexivo e avaliativo quando torna públicos os trabalhos que foram feitos pelos alunos e professores em contato uns com os outros e a mostra dentro do Museu. Por ter este aspecto avaliativo, a exposição final será discutida com maior afinco no capítulo 10 deste trabalho.

5.2 Serralves no bolso: O Projeto anual com escolas 2013-2014

O tema do Projeto realizado em 2013-2014, período em que a pesquisa foi realizada, as etapas foram acompanhadas e o processo desenvolvido, intitulou-se *Serralves no Bolso*. Aproveitando a comemoração dos 25 anos da Fundação e os 15 anos do Museu, o Projeto se voltou para analisar internamente a instituição.

Esta referência ao Museu e à Fundação não é uma prática recorrente; a escolha dos temas preocupa-se, geralmente, com um olhar para diferentes abordagens e com uma abertura que crie possibilidades de partida para o desenvolvimento de atividades e a discussão com diferentes faixas etárias e com variadas disciplinas, conforme objetivo existente desde a criação do projeto. No texto de apresentação do material impresso, que foi disponibilizado para os visitantes da exposição final do Projeto 2013-2014, o Serviço Educativo (2014, p. 1) justifica a escolha pelo olhar para a própria instituição:

O Projeto Anual com Escolas 2013-2014 é dedicado a Serralves. Com o título “Serralves no bolso”, desafiamos as escolas a aproximarem-se de nós, a olharem-nos demoradamente, a apropriarem-se do que viram e identificaram, devolvendo-nos esses diferentes olhares. “Serralves no bolso” abordou as várias valências e experiências proporcionadas nos espaços da Fundação de Serralves - da arte contemporânea à arquitetura, assim como o Parque - propondo a partir daí exercícios de reflexão, imaginação e representação. De olhos bem abertos e com espírito criativo, quisemos que nos revelassem e propusessem diferentes leituras de Serralves, construindo formas imaginadas, funcionais ou lúdicas que dialogassem com o território existente, apresentando respostas a questões colocadas no percurso deste Projeto.

A data comemorativa para a instituição foi o pretexto para ter Serralves como objeto de análise e esta escolha foi positiva para o projeto de investigação, na medida em que a temática reiterava o foco da pesquisa de campo, citando constantemente o tópico trabalhado durante o desenvolvimento das propostas na escola e no museu. Este olhar para a própria instituição ainda acabava por ser motivo também para desenvolver o princípio da transparência (Azkarate, 2009) e para a consciência do processo de pesquisa (Hernández; Ventura, 1998, p. 103) que se desenvolvia paralelo ao Projeto com escolas.

A metáfora da expressão “no bolso” recorria à interpretação do sentido “de apropriação, de pertença”, de proximidade, tal qual foi mencionado pelo Serviço Educativo na documentação da exposição final (2014). O que está no bolso seria aquilo que carregamos; ou porque é imprescindível para chegar, ou porque é o se

carrega de memória ao sair. Com este tema, o objetivo do projeto deste ano foi de despertar “uma convivência assídua e exploratória entre o Museu, o Parque e a Escola, estimulando a descoberta e a criação de relações de pertença com Serralves” conforme menciona a equipe (2014, p. 1).

A apresentação do Projeto (2014)¹⁷ que foi entregue aos professores justificava o porquê da escolha pelo tema:

Os espaços físicos cruzados com histórias reais e ficcionadas, se a imaginação for fértil, provocam o imaginário, a curiosidade e o desejo de saber, de agir, de comunicar. Pela diversidade de conteúdos inscritos nos lugares que fazem Serralves, estes merecem ser visitados, apreciados, questionados, estudados, vividos com os sentidos bem despertados para criar vontade de saber mais. Acredita-se que num tempo de dedicação a esta proposta poderemos ficar mais sensíveis, atentos, conhecedores, mais abertos para a aventura de viver novas experiências fortalecendo aprendizagens dos campos educativo e cultural.

As escolas que integraram o Projeto durante o ano letivo 2013-2014, realizando atividades a partir do tema proposto e apresentando material para a exposição final em Serralves, abrangeram alunos do pré-escolar ao ensino secundário dos distritos de Aveiro, Braga, Bragança, Porto, Viana do Castelo e Vila Real. Ao final do ano letivo, foram 42 escolas participantes, com 93 professores atuantes no Projeto.

Tal como nos anos anteriores, o Projeto contou com diferentes etapas de execução. A primeira etapa do Projeto 2013-2014 aconteceu com o Encontro Anual de Formadores, com a apresentação por parte de Suzanne Cotter, diretora do Museu, sobre as exposições e atividades que aconteceriam durante o ano letivo¹⁸. Este primeiro passo teve um papel importante na constituição do projeto, uma vez que a apresentação foi feita pela diretora do Museu, pensando na criação de uma camada de discurso como a anteriormente mencionada. Na mesma medida em que esta participação tem importância porque a diretora

¹⁷ Material de orientação da proposta do Projeto com Escolas 2013-2014 entregue aos professores e disponível no Anexo A deste trabalho.

¹⁸ O “Encontro Anual de Formadores” se realiza todos os anos no início do ano letivo. Neste encontro é apresentado o programa de atividades do Serviço Educativo de forma geral, onde se inclui a apresentação do Projeto Anual com Escolas. A Direção do museu faz uma apresentação do programa de exposições entre outubro e junho e a Direção do parque faz a apresentação do seu programa para este mesmo período.

dedica tempo a uma conversa com os professores, existe a evidência de uma posição hierárquica, visto que a direção não se fez presente em nenhuma das outras etapas do projeto.

O encontro seguinte com os professores foi centrado na coordenação do Serviço Educativo do Museu e na criação de um processo dialógico com os professores. Neste momento o tema do Projeto anual com escolas foi apresentado e os professores souberam que *Serralves no bolso* seria o eixo central, o foco dos trabalhos a serem realizados durante o ano letivo.

Neste encontro, assim como no anterior e nos demais que ocorreram a seguir, os professores receberam certificação de participação, o que acaba por ser motivador da parceria. A valorização da figura do professor e o entendimento de que a parceria com Serralves faz parte também de uma formação complementar oferecem retorno às atividades realizadas. Este retorno por parte do museu pode ser compreendido como um reconhecimento, mas também como um convite a mais para que se estabeleça esta relação entre professores e museu, visto que sem este tipo de documentação muitos professores não poderiam estar presentes na formação ou participarem do Projeto.

A etapa seguinte, o terceiro encontro, foi o Seminário de formação do Projeto, o último grande encontro com os professores, onde diferentes convidados realizaram apresentações acerca do tema, nomeadamente das três áreas que Serralves trabalha: o ambiente, a arquitetura e a arte contemporânea. Evocando a ideia do projeto, o Serviço Educativo (2014, p. 15) explica que “Alguns sinónimos de pertencer, para além do mais imediato que indica que alguém é proprietário de algo, são: caber, cuidar, tocar, tomar nas suas mãos. Para que a experiência em Serralves surgisse em todas estas dimensões foi necessário, primeiro, pôr em contato, dar a conhecer”.

Este seminário foi a última oportunidade de encontro entre todos os professores interessados em realizar o trabalho em parceria com Serralves. As demais etapas eram mais específicas e exigiam uma participação mais ativa por parte dos professores, uma vez que consistia no conjunto de oficinas onde poderiam se inscrever.

Bem como nos anos anteriores, as propostas das oficinas não foram criadas com o intuito de ilustrar o tema anual do Projeto, mas a partir da vontade de oferecer aos sujeitos ferramentas para pensar conceitos

transversais à temática. O desvinculo das propostas com a temática do Projeto anual se justifica também no cronograma de trabalho de museu, quando a apresentação do Serviço Educativo precisa ser anterior ao fechamento da calendarização das exposições do Museu.

As oficinas para os alunos são, desde a sua divulgação, orientadas para determinados perfis de público, contando com a faixa etária para quem foram elaboradas. Estas eram realizadas durante a semana, conforme disponibilidade de agendamento das turmas no período das aulas. Já as oficinas para professores são para qualquer formação e aconteciam sempre aos sábados, com carga horárias distintas, dependendo da programação das mesmas.

Outra dimensão do trabalho de Serralves que foi acompanhada durante o ano letivo e que também diz respeito ao Projeto com escolas foram as visitas guiadas. Denominadas desta forma pelo Museu, as visitas são realizadas diariamente em torno das exposições em cartaz, da arquitetura do museu, da Casa de Serralves, das obras instaladas na paisagem e do parque. Elas não são limitadas ao Projeto e nem são uma etapa obrigatória para a participação no mesmo, ou seja, a parceria com Serralves e a inscrição da escola no Projeto anual não pressupõem a realização de uma visita guiada.

Este fator foi apontado desde o primeiro contato com Serralves, quando houve a informação de que o Projeto não está centrado nas visitas e que nem todas as escolas participantes a realizam. Evidentemente que é valorizada a vinda da turma, acompanhada do professor, ao espaço do museu, contudo o que ficou claro desde o princípio foi que esta não seria uma etapa obrigatória no processo de trabalho. Este critério é estipulado visando que mesmo escolas com grande distância em relação a Serralves ou onde a saída da instituição se torna inviável possam participar na articulação com o museu. Victorino (2014) respondeu a esta questão em entrevista:

Dado trabalharmos com um universo tão grande de escolas, e tendo em conta as pressões em conseguir transporte e obter autorização para sair da escola, não queríamos que o fato de um grupo não poder vir ao Museu fosse impeditivo da sua participação. Claro que idealmente queríamos que todos pudessem visitar uma exposição de arte contemporânea, e que esse fosse um ponto essencial. No entanto, o Projeto com escolas não estava ligado a uma exposição em particular. Funcionava mais como apelo a uma aproximação à arte contemporânea, à experimentação do artista, que é sempre um testar de limites, e a essa dimensão de curiosidade e de descoberta.

A professora Manuela Silva (2014) também se referiu aos entraves da saída da escola e afirmou que tem trabalhado, há alguns anos com alunos sem os levar em visita a Serralves, porque esse deslocamento é dificultado pelos trâmites de responsabilidade por tirar os alunos da sala de aula, além dos gastos com o transporte. Neste ano, a saída de estudo a Serralves foi realizada por conta da investigação do doutoramento e da importância que esta etapa teria para a realização do Projeto observado neste contexto de pesquisa. Contudo, não houve visita com os educadores de Serralves, porque neste momento as visitas orientadas acarretam um gasto de €2,50 por aluno. A entrada no museu continua gratuita, conforme é para todos os estudantes até ao nível de mestrado, mas o acompanhamento de um dos profissionais vinculados ao Museu e o diálogo com relação aos objetos expostos precisa ser pago individualmente.

Esta taxa representa um paradoxo na questão do acesso, quando o Museu cerceia os grupos de terem um trabalho de parceria com um educador formado na instituição e que constitua uma proposta pedagógica coletiva. Ainda mais preocupante é pensar na cobrança desta taxa quando se está trabalhando com escolas que estabelecem uma relação de parceria com o Museu, inclusive criando formas de divulgação e promoção do trabalho realizado na instituição. Considerando que a este valor ainda se acresce, em muitos casos, o pagamento do transporte para o deslocamento entre museu e escola, compreende-se que este pode ser um índice de exclusão dos visitantes, um dificultador do acesso e da entrada na instituição cultural.

Independente do processo de trabalho da turma acompanhada, as visitas foram observadas durante o período da investigação, tentando contemplar o acompanhamento com diferentes educadores e com diversas faixas etárias e perfis de público. Na pesquisa de campo buscou-se observar visitas nas exposições realizadas durante o período, além das realizadas no Parque da Fundação e também oficinas realizadas no âmbito do Projeto.

Esta escolha foi benéfica no sentido de evidenciar a diferença de trabalho que se observa com cada profissional, contudo não oferece uma constância que permita uma análise comparativa dos processos realizados no Museu. Foi confirmada a falta de uma unidade enquanto grupo, pensando o Serviço Educativo como um coletivo em torno de uma corrente comum, visto que a autonomia dos educadores e seu perfil individual são muito evidentes no contato com os visitantes.

O que se viu na prática educativa observada no acompanhamento das visitas foi que existem discursos muito diferentes por parte dos educadores; a questão da contemporaneidade parece ser o fio que une todos os processos, mas para além disso não restam elos de ligação. Enquanto alguns educadores se mostram bastante abertos e utilizam estratégias de mediação, com objetos e materiais criados para as visitas, outros recorrem ao imperativo da fala, discorrendo longamente sobre aspectos da obra do artista e pretensões do trabalho artístico, abusando do uso de chavões do campo da História da arte.

Outro aspecto que foi central no desenvolvimento das atividades foi a criação do objeto final que deveria ser entregue a Serralves. Neste ano, os materiais fornecidos foram: três papéis A3 dobrados quatro vezes, criando uma espécie de desdobráveis, um retângulo de cartolina dimensão A4 e uma figura humana à escala 1/50. Estes deveriam ser os materiais utilizados para os resultados e que foram entregues no Seminário de Formação dos professores, no início da parceria.

A unidade em relação aos materiais é recorrente ao longo dos anos em que o Projeto de Serralves se desenvolve. A existência de uma mesma base para iniciar os processos de trabalho dos produtos que serão expostos no Museu possibilita, na exposição final, identificar como professores e alunos iniciam de um mesmo ponto de partida e criam propostas muito diferentes entre si. Pelo resultado criado em diferentes anos esta unidade não parece trazer um constrangimento, mas ser um propulsor da criatividade dos sujeitos participantes, uma vez que os materiais presentes não constroem resultados semelhantes.

A orientação do Serviço Educativo (2014) para utilização do material e para a entrega das propostas em *Serralves no bolso* dizia que cada turma abordaria os três temas (arte, arquitetura e ambiente) e deveria entregar dois itens para Serralves: os cartões desdobráveis com campo frente e verso, onde se poderia trabalhar com escrita, desenho, recorte ou pintura; e um objeto tridimensional com dimensão A4 a partir do cartão entregue.

De acordo com o material disponibilizado (2014) a “forma tridimensional será concebida à volta dos conteúdos do Parque ou da história e arquiteturas da Casa e/ou do Museu, ou de Obras de Arte Contemporânea escolhidas entre as que estão expostas de janeiro a junho, no Museu”. A equipe do Serviço

Educativo ainda reforçava que era possível o entrelaçamento de linguagens e temáticas no mesmo objeto artístico.

5.3 O desdobramento do Projeto de Serralves dentro da escola

No intuito de visualizar o trabalho desenvolvido a partir da proposição do Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves, sendo realizado no âmbito escolar, busquei observar o Projeto anual com escolas do ponto de vista dos demais sujeitos que atuam no espaço fora do museu, nomeadamente os professores e os estudantes.

Compreender que o processo educativo de um grupo que visita o museu se inicia antes mesmo da entrada na instituição, sobretudo em um projeto como este desenvolvido por Serralves, possibilita pensar que repertórios existem e serão desenvolvidos durante o tempo de fruição na exposição e posteriormente com o desenvolvimento dentro da escola, por isso optou-se pelo acompanhamento do processo de um grupo de alunos, orientados por uma professora, dentro de uma escola parceira do Projeto.

Conforme mencionado anteriormente, a observação do desenvolvimento das etapas do Projeto de Serralves dentro da escola, ganhou novas dimensões pelo interesse de parceria da professora. A minha participação como investigadora foi tomando um espaço maior a cada etapa e proposições foram feitas, de modo a interferir na condução do percurso de trabalho com os alunos da Escola Básica de Leça da Palmeira.

A respeito do processo de trabalho na escola, as atividades foram realizadas com o propósito de dar a conhecer o Museu, pensando em como os alunos poderiam criar meios próprios para se relacionar com Serralves. Nos primeiros encontros, foram realizadas atividades de apresentação onde o pretexto era criar um repertório de imagens que mostrasse o que os alunos pensavam a respeito de Serralves.

Uma primeira atividade diagnóstica foi feita em desenho, onde foi pedido que criassem a forma como imaginavam que seria o Museu. Sem uma orientação prévia, apenas sabendo que trabalhariam, ao longo do ano em torno deste tema, eles passaram a criar imagens sobre como seria Serralves visto de fora e depois o que conteria dentro do espaço. Desconhecendo completamente a dimensão do museu, seu foco de

trabalho, sua localização e sua arquitetura, os estudantes foram convidados a desenhar como imaginavam que Serralves era por fora e, posteriormente, por dentro.



Imagem 12: Conjunto de trabalhos feitos pelos alunos. Reprodução.

Neste exercício surgiram ideias sem base em uma identificação com a representação do museu, prédios muito coloridos, inserções da bandeira de Portugal e da União Europeia (associando ao conceito de edificação patrimonial estar vinculada com iniciativas governamentais), casas residenciais e até mesmo um castelo. Esta prática foi reativada no momento da visita, quando os alunos foram ao Museu e questionei-os se tinha alguma proximidade com os desenhos feitos inicialmente. Todos concordaram que não e um deles respondeu: “Aqui é tudo muito branco!”.

Este exercício desencadeou uma série de atividades que aconteceram nos encontros seguintes, sempre buscando uma identificação dos alunos sobre o contexto que iriam conhecer. A provocação também teve um papel de registro para que os próprios pudessem comparar suas prévias intenções com o que foi encontrado depois.

Na sequência, foi elaborada uma atividade que teve como ponto de partida a figura humana em escala reduzida (um boneco comumente utilizado na elaboração de maquetes arquitetônicas) fornecida por Serralves. Conforme o elemento entregue para a turma dispunha de uma mala, partiu-se deste detalhe para a constituição do percurso que se seguiu. Buscando o início do contato dos alunos com o Museu, foi perguntado: “se este personagem fosse um de vocês visitando o museu, o que haveria dentro da mala?”

Num jogo coletivo de indicação de respostas foram apontados os itens que para os alunos seriam imprescindíveis numa visita ao museu, como cadernos de anotações, máquinas fotográficas e canetas. Outros itens comumente levados em passeios e saídas de estudo da escola também foram indicados, como fones de ouvido, lanches, garrafas de água e celulares. Muitos dos alunos participantes do Projeto não tinham ainda vivenciado uma visita a um museu e pela associação com o conteúdo exposto em Serralves, sabendo que o Museu trabalha com artes, foram listados também como possíveis itens imprescindíveis para a visita: tintas, pincéis, argila e inclusive um quadro.

Diário do meio (23.01.2014): Uma das alunas não parava de conversar e a professora pediu que ela anotasse a lista no caderno dela. Eu disse que seria ótimo e ela fez isso. Na lista estavam: máquina fotográfica, nada, projetos, telemóvel, PSP, pinturas, quadro, pincel, folhas, tablet, caderno de



Imagens 15 a 20: Atividade com mapas realizada no âmbito do Projeto anual com escolas. Imagens da investigadora no dia 13.03.2014.

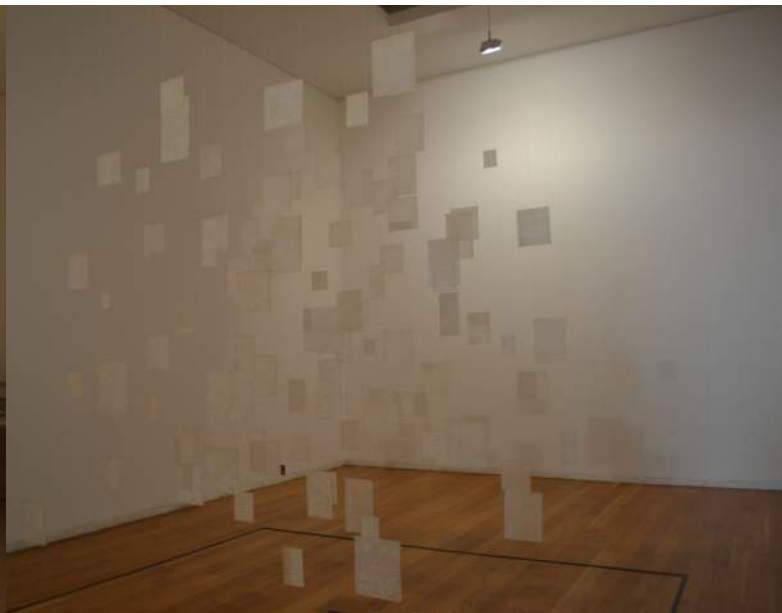
situada a Escola de Leça da Palmeira, na freguesia de Matosinhos, muitos deles não haviam estado na zona do Porto ou próximo a Serralves. Pensando na questão territorial e novamente buscando um encontro com a questão da viagem, que foi trabalhada na utilização da mala e dos demais itens, os mapas foram recursos gráficos utilizados como início de uma atividade.

Os mapas foram usados na atividade inicialmente como possibilidade de conexão geográfica entre o Museu e a Escola, mas também ofereceram a possibilidade de os próprios alunos trabalharem na construção dos objetos mediadores da experiência. Para isso, cada um dos alunos recebeu quatro tipos de mapas com diferentes recortes territoriais que apresentavam o entorno da escola, o entorno do museu e a ligação geográfica entre estes dois espaços. A proposta era que pensassem em possíveis caminhos e apropriações das imagens, criando, ao final seus próprios mapas. Poderiam ser feitas quaisquer interferências nas imagens, utilizando recortes, colagens, canetas coloridas, escrita ou outro elemento que surgisse a partir de propostas da turma.

Muitos utilizaram marcações gráficas, apropriando-se do nome de ruas que conheciam ou já tinham percorrido. Alguns quiseram assinalar suas casas nos mapas, apontando em marcações visuais distâncias a serem percorridas diariamente e sua relação com o deslocamento até ao Museu. Questões de escala também surgiram na comparação entre a área ocupada pela Escola em Leça da Palmeira e a extensão territorial de Serralves.

Uma das alunas da turma utilizou recursos de colagem para desenvolver em um dos mapas uma tridimensionalidade, compondo uma espécie de ponte, um viaduto, que no seu trabalho conectaria o Museu à Escola por meio de um caminho direto. No seu relato, a aluna disse que seria muito bom ter uma ligação direta com o Museu e poder lá voltar muitas vezes. A ansiedade no acesso ao espaço museológico, na antecipação da viagem que se faria foi manifestada com a construção desta plataforma.

Outra intervenção nos mapas feita por um aluno tentou dimensionar o tempo que levaria o deslocamento entre os espaços. O percurso foi fragmentado em pequenos trechos e hipóteses temporais aleatórias foram imaginadas para cada uma destas divisões que ligavam a Escola ao Museu. Ao final, este aluno somou





Imagens 21 a 28: Exposição Mira Schendel em Serralves. Imagens da investigadora no dia 18.03.2014.

todos os tempos e, por orientação da professora, ficou responsável por averiguar se sua hipótese estaria certa, se as horas necessárias para a ida da escola para o museu seriam exatamente aquelas.

A ressignificação do sentido do mapa, percebendo o seu uso na dimensão temporal, foi trabalhada desde o dia de realização da atividade até à chegada ao Museu. A viagem foi realizada e os objetos cumpriram o propósito de atribuir sentidos para o percurso, criando significações para o caminho. Os mapas individuais foram apresentados a todos, no final do processo de criação, e houve uma valorização para as diferentes leituras que surgiram a partir da proposta comum a todos, objetivo inicial da atividade. As particularidades de cada trabalho foram compreendidas como processos de leitura individual, pensando que as intervenções eram motivadas por pretexto do repertório de cada um.

Outras atividades de ordem plástica foram realizadas, algumas pensando a escrita como centro, visto que a professora Manuela Silva leciona aulas da disciplina de Língua Portuguesa e estes períodos de desenvolvimento do projeto faziam parte de sua metodologia. Estas atividades eram desenvolvidas visando a criação de um repertório de palavras que pudesse ser enriquecedor na forma como os alunos se envolvessem com o Projeto.

A relação com a escrita não foi um problema encontrado durante o desenvolvimento do projeto, uma vez que, durante a maior parte do período de realização do Projeto, a exposição que esteve em cartaz no Museu de Arte Contemporânea foi da artista Mira Schendel. O trabalho de Mira Schendel faz uso de muitos elementos gráficos, da inserção e repetição de letras em pinturas, desenhos e gravuras, da criação de imagens a partir de elementos tipográficos e da formação de gráficos elaborados a partir de máquinas de escrever. Estes elementos foram pensados no projeto desenvolvido na sala de aula como um possível entrelaçamento entre a linguagem e as artes visuais. Partir de elementos que já são do domínio dos alunos, como as letras, para conversar sobre a produção foi uma possibilidade trabalhada neste período.

A etapa seguinte foi compreendida como o centro do desenvolvimento do projeto com os alunos da Escola de Leça da Palmeira, devido à importância que teve para a investigação e também para os sujeitos envolvidos. A visita ao Museu de Arte Contemporânea de Serralves foi realizada, conforme supramencionado, sem o acompanhamento e o diálogo com um dos monitores de Serralves. A turma fez a

visita em conversa com as professoras Manuela Silva e Vanda Alves e comigo, enquanto parceira do Projeto; contudo, sem haver a criação de um discurso ou a concepção de como seria a conversa realizada com cada grupo. O que se criou foi um momento inicial de conversa com a turma inteira (como um acolhimento) e depois o percurso foi realizado em três grupos menores.

Dentro do Museu, o foco foi para apenas uma das mostras que estava em curso, uma exposição retrospectiva da artista Mira Schendel. Esta escolha aconteceu em parceria com a professora, ainda no início do Projeto na escola, visando a relação que a artista tem com elementos da escrita. Uma vez que a professora leciona aulas de Português, pareceu uma forma de criar um vínculo ainda maior. No planejamento da atividade ficou definido que o foco da visita seria maior para os trabalhos onde a artista utiliza elementos gráficos. O interesse dos alunos coincidiu com esta proposta e a visita foi realizada privilegiando algumas seções da exposição.

Depois de percorrer a exposição e o Museu, o período de vivência se estendeu pelo jardim da Quinta de Serralves, passando pela Casa e por áreas do Parque. Neste percurso, os alunos encontraram obras da coleção do Museu que estão expostas na área livre da Fundação e ainda puderam vivenciar de espaços de paisagem desenvolvidos para o parque. A sequência desta etapa da visita foi direcionada para exercícios de reflexão sobre a mesma e também para o desenvolvimento dos trabalhos que seriam posteriormente expostos em Serralves, juntamente com os resultados das demais escolas participantes.

Houve uma preocupação de que o processo de trabalho não estivesse puramente vinculado com a produção destes resultados, contudo também se pretendeu que o material enviado fosse uma evidência de todo o percurso que foi traçado durante o desenvolvimento semanal do projeto *Serralves no bolso* em sala de aula. Esta preocupação responde à noção de trabalho por projetos que foi dissertada, onde são valorizados os processos de trabalho muito mais que os resultados. A existência de um produto não nega o processo, porém a falta de relação entre o museu e a escola durante a criação, desde as oficinas até a entrega, não garante que aquele processo seja efetivamente parte de um trabalho realizado pelos alunos, conjunta e reflexivamente.

Sobre essa participação e interferência do professor, o material de orientação de Serralves (2014) menciona: “Na sala de aula, em pares ou pequenos grupos, todos poderão combinar e concretizar suas propostas, com um acompanhamento continuado da parte do/da educador/a ou professor/a que impulsiona, motiva, apoia, provoca questões, avalia, seleciona, encontra critérios consensuais (...)”. Esta participação do professor é convocada, mas não enunciada como uma substituição ao trabalho dos alunos para que se exibam bons resultados.

Esse padrão de eficácia e a procura por resultados desejados pelos professores é outra questão que põe em causa a realização de um produto final para exposição no museu. A aprovação dos objetos entregues perpassa muitas etapas de avaliação e o que se percebe, no momento da exposição, é sempre um resultado muito positivo em relação aos processos. A recorrência de bons resultados, que comprovem um envolvimento muito grande por parte dos participantes, é cobrada por todos aqueles que estão envolvidos e, por fim, o processo parece ser muito lapidado neste sentido. Novamente, esta questão será discutida com maior profundidade no capítulo 4, onde se discutem os aspectos reflexivos dos projetos educativos.

Por outro lado, para não salientar apenas aspectos negativos desta visibilidade, é de grande relevância que haja no museu este espaço de exposição e de valorização do trabalho realizado nas escolas, porque esta é uma prática que recorrentemente permanece interna às instituições, sem ter divulgação e um momento de troca.

Ainda que a proposição de uma associação pedagógica entre museu e escola não seja uma prática adotada recentemente, a divulgação de resultados ou relatos que registrem como estes processos aconteceram ainda não é recorrente. Muito do trabalho realizado pelos alunos, pelos professores ou mesmo pelos educadores dos museus permanece apenas discutido entre os indivíduos participantes do processo. As instituições centralizam a prática como algo interno e poucas investigações divulgam particularidades destes processos.

O trabalho realizado pelas escolas, posteriormente ou anteriormente à visita ao museu, fica poucas vezes evidenciado e é, geralmente, apresentado somente na instituição onde se realiza. Acredita-se que nem os museus consigam saber de que forma os desdobramentos a partir das visitas escolares se procedem fora das

suas paredes. Este processo acaba, por vezes, sendo tratado de maneira pontual pelo professor, dentro de sala de aula.

A relação com o museu dá ao professor a oportunidade de dialogar com a arte de maneira diferente, dividindo sua produção com os alunos, com os sujeitos que atuam no espaço expositivo; mas também garante a possibilidade de troca com seus colegas professores, que, por vezes, permanecem focados no seu próprio processo sem conseguir dialogar. Desta forma, a relação entre museu-escola se desfaz da postura dicotômica, dando abertura também para uma relação professor-professor.

Outro fator positivo a ser evidenciado deste projeto, e sobretudo desta etapa de apresentação, diz respeito ao enquadramento que se dá ao processo de trabalho dos alunos, aproximando-os do fazer contemporâneo. Tal como se discutiu acerca da figura do educador e seu enquadramento como artista dentro dos espaços expositivos, a utilização de saberes e práticas próprios da contemporaneidade dão a possibilidade de os estudantes e os professores criarem novas práticas de trabalho dentro das escolas.

A questão da postura investigativa é um preceito que a abordagem de trabalho por projetos oferece e que se aproxima do fazer contemporâneo; bem como o caráter reflexivo e transformador do próprio processo. Estas formas de trabalho, associadas à dinâmica escolar, possibilitam novos enquadramentos da prática educativa, neste caso no campo da arte/educação, que podem atuar no sentido de estreitar os laços entre museus e escolas.

Parte III. A contemporaneidade e a educação em museus



Imagem 29: Professores trabalhando em proposta da oficina Fora da caixa/Dentro do bolso

Um trabalho educativo está sempre inscrito dentro do tempo em que se realiza, influenciado não somente pelos sujeitos atuantes no processo, mas também pelos contextos onde se desenvolvem as práticas. Neste sentido, as abordagens de aprendizagem e as propostas de diálogo, realizadas dentro dos museus, são hoje influenciadas pelas problemáticas da contemporaneidade.

As atuações em museus deveriam responder a estas questões do tempo em que estão inscritas, trabalhando problemáticas propostas pelos públicos em resposta aos objetos expostos. Diante desta questão, Lidón (2007, p. 53) propõe pensar as seguintes perguntas: que problemas a cultura contemporânea têm desencadeado para uma visão renovada da educação artística? Que implicações existem no educar hoje? Nesta seção se propõe discutir se o museu de arte pode ser uma plataforma capaz de gerar ocasiões para desenvolver as capacidades que a cultura contemporânea exige.

Primeiramente, propõe-se discutir de que momento histórico se está falando, pensando no conceito de contemporâneo e o situando no campo dos museus. O percurso de transição de posturas enraizadas no modernismo para a entrada de novos posicionamentos foi delineada a partir dos seus reflexos dentro do campo educativo, considerando o conceito de mediação cultural e compreendendo como os museus foram influenciados por uma postura vinda do construtivismo.

O capítulo seguinte propõe pensar em como o trabalho educativo se relaciona também com campos de investigação dentro do museu, pensando em práticas circunscritas no contexto contemporâneo e em como a ação educativa é influenciada pelo tempo em que se situa. Desta forma, será também discutida a relação entre mediação cultural e arte contemporânea, refletindo se o objeto com que se trabalha é determinante da prática educativa que se desenvolve com os visitantes. Questiona-se até que momento é que os processos reflexivos estão efetivamente presentes no diálogo com os públicos, pensando na prática construída de forma dialética entre mediador cultural e visitantes.

6. O tempo, o museu e a educação

6.1 O contemporâneo no contexto museológico

“The discursive change, we might say, one that switches from diachrony to synchrony”.
Rosalind Krauss (1990, p. 7)

É com esta frase apresentada como epígrafe desta seção que Rosalind Krauss anuncia no texto *The Cultural Logic of the Late Capitalist Museum* o fim do museu moderno, dizendo que a mudança que demarca esta transição é uma substituição da discursividade em torno da História da Arte, quando a diacronia é substituída pela sincronia.

Para Krauss (1990, p. 7) este “museu enciclopédico” tinha a intenção de contar uma história, pensando na visita dos públicos, baseada em saberes próprios do domínio do museu e que se consolidavam no campo da História da Arte, no caso específico dos museus de artes. A autora sinaliza esta mudança de postura, dizendo que o museu passa a ser transformado em nome de uma procura em provocar uma experiência para os visitantes que não se funda neste domínio do tempo.

Pensando no que é o contemporâneo, Giorgio Agamben (2009, p. 59) também fala em diacronia, usando o termo “não-coincidência”, e refletindo que contemporâneo não é aquele que vive num outro tempo; refletindo sobre esta relação com o tempo, Agamben (2009, p. 58-9) situa o sujeito contemporâneo e diz que

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e aprender o seu tempo.

Essa dissonância entre estar e perceber o seu tempo é uma característica associada à citada presença na contemporaneidade; o desencontro com o tempo e, em consequência, com a história, situam aquele que é

contemporâneo. O que se identifica deste pensamento não é uma negação da história, até porque é incoerente querer desconsiderar esta perspectiva quando os processos históricos são partes constitutivas do que se tem no momento; mas sim compreender que esta transitoriedade de tempos e o entendimento da história é que oferecem a clareza do tempo presente.

A compreensão dos outros tempos, aqui demarcados pela linha da história, permite o entendimento e a presentificação no presente - o tempo do sujeito. Agamben (2009, p. 62-3) diz que contemporâneo é o sujeito que percebe o seu tempo não na busca pelas luzes, mas na procura do escuro; para o autor “Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhado apenas nas trevas do presente”.

Dentro desta perspectiva, a contemporaneidade se propõe como uma relação com o tempo, que busca a sincronia e o distanciamento com o propósito de compreensão deste. A contemporaneidade “(...) é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo”, como refere Agamben (2009, p. 59).

No estar presente dentro do tempo, mas se posicionar fora dele para compreendê-lo, é que se configura o desafio do sujeito contemporâneo, na relação entre proximidade e distanciamento temporal é que se encontram as questões acerca deste tempo. A percepção deste escuro não é realizada numa forma de inércia ou passividade, afirma Agamben (2009, p. 63), mas implica uma atividade e uma habilidade particular em conseguir ver em um tempo o que existe do outro. Este compromisso não tem lugar somente no tempo cronológico porque é nele que algo surge e se transforma.

Para além disso, não é possível associar simplesmente o termo contemporâneo com o tempo presente porque para Agamben (2009, p. 70)

(...) presente não é outra coisa senão a parte de não-vivido em todo vivido, e aquilo que impede o presente é precisamente a massa daquilo que, por alguma razão (...), neste não conseguimos viver. A atenção dirigida a esse não-vivido é a vida do contemporâneo. E ser contemporâneo significa, nesse sentido, voltar a um presente em que jamais estivemos.

O desencontro com o agora em uma percepção cronológica é que permite compreender o presente e o tornar contemporâneo. Porque contemporâneo não é aquele que identifica a escuridão do presente e o responde com uma determinada luz, mas é aquele que divide e interpela o tempo na tentativa de transformá-lo e colocá-lo em relação a outros tempos, como ainda sugere Agamben (2009, p. 72).

Transpondo esta reflexão em torno do termo contemporâneo e do que ele provoca aos sujeitos do presente para dentro dos museus, talvez seja possível construir um conceito de museu contemporâneo que não necessariamente seja o que trata de objetos produzidos no presente. Neste sentido, Bishop (2014, p. 6) repensa em como estas instituições se estabelecem no presente, identificando um posicionamento de engajamento em relação ao momento histórico, quando diz “Today, however, a more radical model of the museum is taking shape: more experimental, less architecturally determined, and offering a more politicized engagement with our historical moment”.

Repensando esta categoria de contemporaneidade, Bishop (2014, p. 6) fala em dois modelos diferentes: o primeiro deles compreende a ideia de presente, na condição de tratar do momento atual como o horizonte do pensamento que, de acordo com a autora, é a concepção adotada pela arte hoje, na incapacidade de compreender a constituição da presente época histórica. Neste sentido, é como se contemporâneo fosse tudo aquilo que não é presente - associação distante do conceito proposto por Agamben.

No segundo modelo, a contemporaneidade é percebida como um método dialético e um projeto político com um entendimento mais radical da temporalidade. É o que Bishop (2014, p. 6) intitula como contemporaneidade dialética: “Time and value turn out to be crucial categories at stake in formulating a notion of what I will call a ‘dialectical contemporaneity’, because it does not designate a style or period of the works themselves so much as an approach to them”.

Um das consequências deste segundo modelo é a necessidade de se repensar os museus, as categorias de arte e as relações produzidas com os espectadores destas instituições. A indicação de um trabalho que não seja centrada em uma abordagem histórica que justifique a produção dos objetos museológicos e que busque uma relação dialética com outros tempos é a que é proposta como contemporaneidade no contexto aqui tratado.

Neste sentido, a história é referida como base da compreensão do tempo que se vive, tal como proposto por Agamben (2009). A constituição dos museus com esta postura contemporânea não recai no relato cronológico de fatos, mas na reflexão constituída a partir dos marcos temporais na determinação do agora. Sobre este assunto, Hans Belting (2015, p. 21) refere:

The temporality of museums, so distinct from the flux of everyday time, was for a long time tantamount to the history of their collection or to a history that is manifested in their collection. Today, they must rethink their mission when they are expected to represent the rapidly changing world in the mirror of single art works. Their fate is still with their audience whose identity claims have become the main concern in cultural terms. They need the presence of history, to be sure, of history that matters for a local community or a nation. History, however, has to be represented or rediscovered, and sometimes reinvented, as it is threatened by a global traffic of goods and ideas.

A criação de uma condução das exposições nesta estrutura dos museus, os posiciona em diálogo na sua própria constituição, uma vez que o artefato museal não é entendido descolado do seu tempo e nem mesmo do seu processo histórico. A atitude contemporânea abre para uma meta-museologia, como se, ao mesmo tempo em que se inscreve dentro do espaço do museu identificando interpretações a partir de seus objetos, também existisse para os sujeitos a consciência dos processos que determinam estas interpretações.

Buscando exemplificar, Bishop (2014, p. 6) indica três museus que estão descentralizando-se do modelo citado por Krauss como ultrapassado, sendo apresentados como exemplos de realização prática do seu conceito de contemporaneidade dialética. Os três museus são: o Van Abbermuseum, em Eindhoven, Holanda; o Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, em Madrid, Espanha e o Musej Sodobne Ometnosti Metelkova, em Liubliana, Eslovênia.

Para a autora, estes museus estão realizando um trabalho diferenciado em relação à arte e fugindo do movimento dominante presente nestas instituições. Bishop (2014, p. 56) diz que “These museums create multi-temporal remapping of history and artistic production outside of national and disciplinary frameworks, rather than opting for a global inclusivity that pulls everything into the same narrative”. Neste sentido, há um desligamento do tempo corrente dos objetos com as leituras que se fazem deles nos processos curatoriais.

A complexidade aqui trata de diferenciar museus de arte contemporânea do que são museus com uma postura contemporânea, tendo a ressalva de que estas duas tipologias não precisam ser dissidentes. Manen (2012, p. 12) indica que a arte contemporânea apela para uma postura questionadora, “De todos modos, la exposición de arte contemporáneo trabaja con contenidos que se encuentran en constante modificación y posta en crisis, con lo que las formas aprendidas tocará desprenderlas”. Contudo, nem sempre uma postura que incorpora a crise como ferramenta precisa vincular-se à produção artística pós década de 1960.

Mais do que se construir ferramentas de análise para o trabalho museológico a partir da arte contemporânea, o que se propõe é pensar como um posicionamento crítico passa a ter espaço dentro dos museus, convocando a construção de novas estruturas. Rice (2002, p. 2) diz que “In contemporary critical thinking, the museum can no longer claim to be a neutral backdrop for the display of art, because it is understood instead to be a highly complex institution that participates in the social construction of culture and in the legitimization of power”.

As estruturas de poder estão presentes nos museus desde a construção de narrativas das exposições até ao trabalho de recepção dos públicos, isto não é negado como existente. Esta postura contemporânea está contudo construída a partir de um museu que compreende que não existe neutralidade nos seus discursos e que a complexidade é maior do que explicitamente os objetos com os quais se trata.

Mesmo dentro da produção artística existem dissidências na terminologia que situa o contemporâneo, porque há um distanciamento maior do que o temporal para determinar o conceito. Não é porque um objeto é produzido neste tempo, situado cronologicamente no hoje, que se enquadra dentro do que se determina e conhece como “arte contemporânea”. “The contemporary becomes less a question of periodization of discourse than a method or practice, potentially applicable to all historical periods”, como refere Bishop (2014, p. 59).

Um exemplo prático desta diferença de nomenclatura está no Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado, em Lisboa, que concentra obras da transição do século XIX para o século XX, momento em que o Museu foi criado. Neste caso, a instituição reserva e expõe obras daquele tempo, não se aproximando hoje

nem à proposição de contemporâneo de Agamben e nem ao propósito da arte contemporânea intitulada pelos críticos e curadores.

Em sua tese, Noronha (2013, p. 164) fala a respeito do processo histórico de constituição deste museu e menciona que somente em 1994 é que “o MNAC passará a confrontar-se com as transformações plásticas, conceituais, políticas que caracterizaram a arte contemporânea nacional e internacional desde a década de 1960”. Tardia, esta aproximação ainda não corresponde às proposições feitas para um museu com esta postura contemporânea, nem em conteúdo abordado e nem na prática.

A este respeito, Bishop (2014, p. 15) menciona uma série de museus que foram sendo renomeados ao longo dos anos e de exemplos como o do Museu de Luxemburgo que se intitulou o “museu dos artistas vivos” em oposição clara ao Louvre, que se dedicava à exposição de obras dos artistas tidos como históricos. A partir de uma necessidade de negar titulações uma leva de “New museums” foi surgindo neste intento de atualizar nomenclaturas que já não correspondiam com o tempo vigente. Mesmo dentro desta provocação, é possível situar museus com foco na produção contemporânea que acabam recorrendo a exposições de artistas modernos, geralmente visando o grande público que uma destas mostras pode trazer ao museu.

A perspectiva, convém lembrar, não é circunscrever as coleções como eixo da determinação da contemporaneidade, o que se propõe é identificar posicionamentos, escolhas e trabalhos que se aproximem do anacronismo e do deslocamento que são propostos por Agamben na procura de determinar o que é ser contemporâneo e de que forma isto influencia o que é desenvolvido dentro dos museus.

E mesmo no entendimento do tempo contemporâneo para o campo da museologia existem distinções na determinação de que momento é que se fala. Neste sentido, Bishop (2014, p. 19) propõe que as teorias acerca do contemporâneo se dividam em dois campos: o primeiro deles defende que este é a sequência do pós-modernismo, vindo a substituí-lo depois do seu fim, e o segundo argumenta que o contemporâneo surge em oposição ao pós-modernismo, promovendo uma relação disjuntiva com a temporalidade.

As duas modalidades de contemporâneo são observadas em diferentes exemplos de museus, não se restringindo à oposição binária entre uma ou outra. Ainda remontando a Bishop (2014, p. 23), podemos discutir esta temporalidade ao pensar que mesmo os museus com uma coleção tida como histórica também

podem ter uma postura diferente, quando se tornam um campo fértil para realizar um trabalho que se situe no não-presente e multi-temporal eixo da contemporaneidade.

Ainda hoje, quando museus revisitam suas coleções para trabalhar com exposições temporárias que respondam a um determinado tema, existe o exercício em torno deste anacronismo dos objetos, que fazem referência às exposições de média e longa duração, mas utilizando recursos que ressignificam os objetos num tempo contemporâneo.

Uma concretização desta ideia acontece no projeto de residência de artistas que a National Gallery de Londres realiza, convidando à produção contemporânea de obras que se baseiam na coleção do museu; abrindo espaço para que os artistas entrem nos arquivos e reservas técnicas da instituição e produzam algo que será exposto nas suas salas. O Museu Victor Meirelles, em Florianópolis, também propõe esta relação, quando convida artistas contemporâneos para o projeto “Diálogos com a Desterro”, onde uma obra é produzida em relação a uma pintura do artista brasileiro. Nos dois casos, estas inserções de novos discursos são utilizadas como recurso e convite para que os artistas criem outras entradas para uma obra e, por vezes, atraiam novos públicos ou o retorno dos visitantes.

Este diálogo com a produção contemporânea ressignifica parte da produção exposta no museu e situa este anacronismo para os visitantes. Em entrevista, Sofia Victorino (2014) demarca esta tentativa e repensa nos limites temporais e na sua diluição como forma de trabalho para os serviços educativos, dizendo que “os próprios espaços têm interrogado as fronteiras entre o histórico e o contemporâneo. Há diferenças entre dispositivos de apresentação mas não acredito em fronteiras rígidas. Cada vez mais há um encontro”.

Anunciando uma questão que será ainda discutida e apresentando mais um exemplo prático do anacronismo criado pelos museus no diálogo entre produções tidas como histórias e obras contemporâneas, há também o caso da exposição de longa duração do acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, inaugurada em 2012. Com uma nova estrutura de exposição da coleção de arte do século XIX, a curadoria optou por eleger temas para mostrar obras em relação; prática que remeteria a outras experiências de museus como o MoMA não fosse pela também inserção da Ação educativa, que dispõe de espaços ao longo da mostra onde propõe uma série de questões e expõe também uma obra contemporânea.

Neste exemplo da Pinacoteca, não somente a prática curatorial se viu questionando os procedimentos expositivos da cronologia, como também a Núcleo de Ação Educativa criou dispositivos de mediação autônomos, que podem ser acedidos pelos públicos. Fazendo parte da exposição e propondo exercícios de mediação entre as obras a partir de perguntas, estas estratégias abrem espaço para práticas contemporâneas que estão além das obras nomeadas desta forma.

Tal como mencionado anteriormente, esta prática da exposição seguir uma divisão por temas já não é atividade desconhecida para o campo. Buscando enquadrar-se em formas mais contemporâneas de exposição e fugindo da perspectiva cronológica, alguns museus elegem temas onde as obras da coleção possam ser apresentadas em confronto ou relação de proximidade. Sobre este recurso prático adotado pelos museus, Bishop (2014, p. 24) refere: “Of course, most museum have only experimented with their holdings to the extent of devising thematic hangs, in the belief that an abandonment of chronology is the best way to refresh permanent collections and make them more exciting and contemporary (in the presentist sense)”.

A substituição da narrativa cronológica não é uma garantia de que o museu tome consciência dos discursos que estão expostos, mas é uma possibilidade de recriação dos discursos que até então eram construídos. Com estas proposições, os museus tentam minimamente articular novas correntes de pensamento, tentando escapar da sua condição de depósito de memórias, conceito de Huyssen (1994, p. 37), quando diz que “Fundamentalmente dialético, o museu serve tanto como uma câmara mortuária do passado - com tudo o que acarreta em termos de decadência, erosão e esquecimento - quanto como um lugar de possíveis ressurreições, embora contaminadas e mediadas pelos olhos do espectador”.

Por mais salvador que soe o termo “ressurreição” citado por Huyssen, o que se propõe é que os objetos expostos dentro dos museus com esta postura contemporânea ganhem novas dimensões que vão além do aspecto expositivo e contemplativo. Por isso, as tentativas de museus históricos de tornar mais atraentes as suas exposições, quando as ressignificam com obras contemporâneas, podem ser um indicativo de uma construção diferente.

Tratando não do conteúdo que expõe, mas propriamente do museu contemporâneo, este se vê desafiado por diferentes premissas próprias da cultura onde está inscrito. Tal como refere Lisa Graziose Corrin (1998, p. 171), a primeira delas

it would embrace the necessity of and implicit tension in engaging contemporary culture. Curators currently working within hierarchic, encyclopedic museums often find themselves forced to defend the legitimacy of the study, presentation, and creation of contemporary culture as a serious pursuit. They are frequently confronted by resistance to conjecture of disruption of the practical wisdom that museums, if they want to please “the public”, should avoid displaying objects yet to be tarnished by the patina of history. This position dishonors audiences by presuming they are somehow unwilling and deficient in their ability to engage critically with contemporary art by filtering their engagement through their own life experiences.

O que se percebe é que esta tensão histórica atravessa o processo de trabalho dos museus em geral, compreendendo que o tempo presente interfere nas relações que se criam independente do conteúdo que se aborda. A tensão existe mesmo para os museus que se centram na exposição da produção de arte contemporânea, porque como sugere Belting (2015, p. 8) “Museums of contemporary art are no longer built with the idea of exhibiting art’s history, but make the claim to represent an expanding world in the mirror of contemporary art”.

Porque, mesmo que se esteja discutindo um conceito de contemporâneo que extrapole o objeto do qual se trata, é preciso considerar que os próprios processos de determinação, entre aquilo que se situa dentro da “arte contemporânea”, formulam uma série de desafios para os processos de musealização. Tal como aponta Manen (2012, p. 12), “La definición de la exposición necesita de esta permanente puesta en crisis, necesita ser flexible para evitar convertirse en una herramienta superada”. Para o autor, ao se trabalhar com arte contemporânea a exposição precisa de antemão contar com uma crítica interna, na qual se questionam seus preceitos.

Pensando no processo de formação dos museus de arte contemporânea, Noronha (2013, p. 140) sugere que estes têm hoje um papel político que inclusive questiona as próprias estruturas legitimadoras destas instituições, quando o “comprometimento com a atualidade e renovação situa-se na realização de um papel político por meio de uma conversação cultural entre muitos participantes”.

Em política fala-se no comprometimento com a mudança e sobretudo com a crítica que acontece por parte do exterior, da sociedade que usufrui da instituição, mas sobretudo internamente, valorizando uma análise que escape do mero julgamento, mas centrado na elaboração de processos reflexivos para o que se realiza dentro do museu. Neste sentido, inclusive, Corrin (1998, p. 171) refere que “The contemporaneous museum would also view itself as a laboratory and site of debate, where the language of visual culture and its institutions are part of ongoing evolution in terms.

Retomando a proposta de Manen (2012), de autocrítica, a ideia de Bishop (2014) de que mesmo os museus históricos podem ter um posicionamento contemporâneo e a defesa de um papel político que Noronha (2013) refere, é possível formular uma proposta do que é este museu com esta outra postura, visto que o pensamento crítico pode estar presente mesmo quando o objeto não convida a este posicionamento. O que se identifica aqui é que o questionar-se está no cerne da questão de como os museus podem trabalhar nesta perspectiva contemporânea; se existe uma postura de autorreflexão, é possível estruturar o trabalho mais próximo destas perguntas que movem o trabalho de alguns museus.

6.2 O papel educativo: do museu moderno ao museu contemporâneo

Estas novas posturas presentes nos museus se construíram com base num processo de trabalho que conduziu para as problemáticas presentes hoje. As mudanças ocorreram em algumas instituições a respeito das exposições, suas coleções e as formas de expor o acervo. Em paralelo, diferentes posturas educativas são identificadas durante o modernismo e a contemporaneidade, conduzidas ou não pelo tempo em que se situam.

As mudanças de postura em relação aos visitantes e sua participação dentro dos museus estão presentes em contextos diversos, incorporando inquietações da cultura contemporânea e da forma de se relacionar com o conhecimento. Neste sentido, posicionamentos oriundos de bases tradicionais passam a ser ressignificados em trabalhos que pretendem ter uma postura mais crítica em relação aos objetos expostos, bem como para a própria prática. Por isso, propõe-se pensar: como o tempo contemporâneo se faz presente nas propostas educativas dos museus?

Por trabalhar recorrentemente com o público escolar, durante muito tempo os museus se viram reproduzindo saberes e práticas oriundos deste campo, tomando os processos tradicionais de educação em sua prática. Tal como considera Pekarik (2010, p. 109), a tentativa de aproximação das instituições escolares - inclusive justificando o investimento de planos governamentais - levou os museus a serem vistos, no âmbito da educação contemporânea, intimamente ligados aos tipos de resultados que estão associados com a educação escolar.

Contudo, contemporaneamente, os museus, nomeadamente os museus de arte, têm desenvolvido práticas que não buscam mais raízes nas ciências da educação, mas talvez mais próximos de procedimentos artísticos - tal como discutido anteriormente. “We can view some contemporary art practices as desterritorialising events and processes which rupture and reorganize relations between artist, practice and viewer thereby precipitating transformative vectors in the field of art practice”, de acordo com Atkinson (2011, p. 75).

As novas correntes educacionais trazidas para o campo dos museus se propõem como um desafio para a participação dos públicos, tal como refere Hooper-Greenhill (2004, p. 572)

The development of new narratives in art museums demands new ways of thinking about collections and audiences, and new ways of integrating the two. The challenges of narrative, voice and difference go to the heart of the power relationships that currently operate in art museums. Finding ways to integrate audience and their words means finding new ways of balancing power and knowledge. The function of the museum as a communicator cannot be separated from cultural issues of knowledge, power, identity, and language.

Neste momento importa salientar que a educação nos museus, desde o seu princípio, foi pensada como um auxílio à pedagogia da exposição, de acordo com Fróis (2008, p. 66). Mais do que uma ferramenta de apoio ao que se pretendia contar com as mostras e coleções, a representação do museu sempre esteve vigorada no que Hooper-Greenhill (2004, p. 557) refere como um posicionamento hierarquizante e mitificado. Para a autora, a visão do museu se associou de muitas formas com este estatuto de mito, distanciando o público de um efetivo acesso aos bens expostos. Para pensar este período, remonta-se a Rancière (2009, p. 37), quando sugere que:

A ideia de modernidade é uma noção equívoca que gostaria de produzir um corte na configuração complexa do regime estético das artes, reter as formas de ruptura, os gestos iconoclastas etc., separando-os do contexto que os autoriza; a reprodução generalizada, a interpretação, a história, o museu, o patrimônio... Ela gostaria que houvesse um sentido único, quando a temporalidade própria do regime estético das artes é a de uma co-presença de temporalidades heterogêneas.

A homogeneização dos processos, das correntes, dos contextos e até mesmo dos públicos marcou este período moderno, quando a criação de um discurso focado em uma verdade era posto em prática, não havendo dentro dos museus a noção das pluralidades postas. Na construção de um museu detentor de certezas e idealizador de máximas, onde cabia o espaço da dúvida e do posicionamento crítico?

Estas posturas de criação de verdades e perpetuação de uma visão de pedestal por parte do museu acabam por justificar processos educativos baseados na informação e que foram discutidos no capítulo 4. Dentro deste paradigma da modernidade, muitos museus recaem nesta estrutura de relação com os visitantes, desenvolvendo processos de transmissão de conteúdos, porque é assim que perpetuam sua autoridade intelectual e permanecem na produção do capital cultural proposto por Bourdieu (1989). Neste momento cabe salientar o tempo verbal, quando não se diz que o modelo modernista foi superado e substituído pelo que aqui se nomina como posturas contemporâneas.

Para algumas instituições, as mudanças nas estruturas sociais, na cultura e na identidade pessoal são concomitantes com as mudanças da ordem do controle e das funções que determinam o campo do conhecimento. Hoje os museus são sujeitos a diversas exigências que lhes permitem desempenhar novos papéis, contudo ainda procuram demonstrar sua viabilidade e seu valor em novos contextos onde as verdades não são mais um dado adquirido. De qualquer forma, é necessário considerar que o modernismo construiu um ideal de museu que se distancia em partes do que se percebe como museu hoje.

Os museus públicos foram instituições criadas durante o Iluminismo e dentro de uma racionalidade e de propósitos sustentados por esta era. Posteriormente, como supramencionado, foram abertos como espaços para o público onde o objetivo era a disseminação do conhecimento (Hooper-Greenhill, 2004, 559) e nesse momento a intenção educativa era de conceber uma sociedade civil desenvolvida com corpos dóceis ao saber dominante.

As concepções relacionadas com o conhecimento determinavam também as formas de exposição presentes dentro dos museus e sua postura com seus públicos. O entendimento dos museus como arquivos universais que guardavam toda espécie de saber foi determinante para a constituição da estrutura que se criou para estas instituições, como refere Hooper-Greenhill (2004, p. 559-60): “The modernist museum was intended to be encyclopedic, to draw together a complete collection, to act as a universal archive. It was structured through deep-rooted binary divisions. Its spaces were divided between those that were private and those that were public”.

O modelo de comunicação adotado era a transmissão do conhecimento, dentro da perspectiva da História da Arte nos casos dos museus de arte. O museu moderno adotava uma visão Iluminista onde o visitante acumulava e absorvia uma gama de informação oferecida com o objetivo de instruir. John Reeve e Vicky Woollard (2006, p. 5) consideram que, neste contexto, “the relationship could have been considered simple and one-dimensional; the museum was all-powerfull and the uncontested authority”. Desta forma, a transmissão do conhecimento era compreendida como um processo linear, unidirecional e autoritário de mensagem do comunicador para o receptor.

O sentido da educação realizada dentro dos museus era reduzido a esta relação de recepção da mensagem entendida como verdade acerca do que se visualizava dentro do espaço expositivo. Com esta concepção, o responsável pela comunicação era o educador do museu, aquele que detinha o discurso que deveria ser passado sem modificação para o visitante, que recebia passivamente os dados transmitidos. Sobre esta conduta, Hooper-Greenhill (2004, p. 561-2) indica

The transmission model of communication can be used to explain the moral imperative that underlay much of the use of culture during the 19th century. As museums were established, one of their most prominent functions lay in the field of education. Education was understood as a process of imparting information and, through this, values, such as to constitute the subject as an ideal citizen.

A concepção de educação, além de tratar do conhecimento como único na construção das verdades, também entendia seus visitantes de forma homogênea, uma vez que estes eram sempre definidos como “público geral”. A passividade desta compreensão de transmissão de informações tornava o processo muito insípido, negando aproximações ao cotidiano dos visitantes, naturalizando processos como globais e gerais para todos

eles e ordenando o pensamento a partir de um paradigma positivista, ignorando os pontos de vista individuais.

O caráter uniforme dos públicos passa a ser reconsiderado, compreendendo que diferentes perspectivas são trazidas e que as relações criadas dentro do museu dão espaço para leituras diversas. Numa visão utópica e vislumbrando um futuro, Padró (2009, p. 55) diz

Caso os visitantes, entendidos como “público”, se desloquem ao centro da instituição, a educação ajudará na captação de público e na difusão dos conteúdos do museu. Quando se pressupõe que há um equilíbrio entre os objetos, ideias e visitantes, a educação terá um papel protagonista. Se o museu, porém, considera-se um centro de desconstrução, de suposições ou controvérsias, a educação contribuirá para apresentar o museu como um lugar em contínua construção.

A ideia de se criar uma nova forma de atuação passa a ser construída e, diante desta problemática, Acaso (2011, p. 31) lança a questão: “¿cómo cambiar el paradigma modernista en el que la educación se encuentra anclada y conectar con la realidad social posmoderna, transformando el museo de meta en micronarrativa?”. A inquietação foi partilhada por mais profissionais de museus, professores ligados à investigação em artes, educação e museologia e novas perspectivas passaram a ser delineadas no intento de se construírem outros paradigmas em relação à educação em museus.

Com a gradual substituição deste modelo modernista de museu e a entrada de novas linhas de pensamento do âmbito da educação passou-se a considerar outros pontos como relevantes para as relações com os visitantes. Os desafios de uma educação em museus a partir de pós-modernismo incluíam sobretudo a voz, a narratividade e a interpretação dos públicos. “In this way the gallery becomes a place where visitors can challenge, question, engage, reflect and embrace uncertainty in order to learn”, conforme referem Pringle e DeWitt (2014, p. 10).

O desafio de substituir a autoridade do museu modernista é assumida pela contemporaneidade e a identidade dos visitantes passa a ser foco de análise destes espaços que buscam saber quem são seus públicos e que estratégias são possíveis para atrair cada vez mais pessoas para suas exposições. Essa tentativa é vista com desconfiança por Nora Sternfeld (2010, p. 1) "Moreover, the educational tasks of the museum - we owe these ideas to the reflexive turn of the New Museology - has first and foremost been a

technique of power, aimed at absorbing and internalizing bourgeois values”. Portanto, ao mesmo tempo que se incluem propostas de incentivo a uma participação dos públicos e dinâmicas de escuta e construção de sentido a partir do outro são inseridas nos contextos museológicos, o poder do discurso continua presente.

Os públicos passam a ser entendidos em sua particularidade e suas intenções passam a ser ouvidas dentro do museu. Tal como consideram Reese e Willard (2006, p. 5) “The shift over the past three decades has been towards museums recognizing that the public is made up of many diverse groups who are keen to articulate their needs and make their views known, even through choosing not to visit”. Ainda a este respeito, Corrin (1998, p. 171) aponta que um dos desafios do museu contemporâneo é assumir que esta abstrata construção chamada “o público” é na realidade um complexo e multifacetado grupo de indivíduos dispostos a participar do museu em igualdade de posições.

Esta participação, que passa a ser convocada por parte dos visitantes, delinea traços do que será este museu contemporâneo, aberto às construções realizadas a partir dos consumidores da cultura que produz. A particularidade da experiência ser modificada a cada tempo pelos indivíduos que fazem parte de sua comunidade é que o constitui como contemporâneo do tempo em que se inscreve, e não condicionado a uma tipologia defensável de acervo.

Com um crescimento e uma abertura à participação dos públicos, Hooper-Greenhill (2004, p. 563) refere que um processo de recriação das memórias passa a ser construído e os museus tratam do passado com maior profundidade, tentando abarcar as vozes silenciosas, identidades culturais que foram esquecidas (e ignoradas) no passado. As políticas de construção do poder ainda estão presentes, mas tentando dar espaço para a construção coletiva do conhecimento e o estabelecimento de relações de troca.

O sentido de cultura se modifica de maneira geral e, dentro dos museus, o conceito é entendido como uma construção oriunda de processos de comunicação, onde a identidade individual não pode ser ignorada. Estratégias de interpretação passam a fazer parte do estudo dos museus, que querem atingir seus possíveis visitantes e abrir espaço para que o sentido dos objetos seja criado através das leituras destes. Processos fundamentados na filosofia e na hermenêutica passam a ser considerados em algumas instituições,

fundamentados nas pesquisas realizadas por Hooper-Greenhill (2004) e buscando uma efetivação de mecanismos de interpretação.

As estratégias de trabalho privilegiam processos de construção de sentido, como sugere Hooper-Greenhill (2004, p. 566) quando diz que “The process of constructing meaning from a pairing, for example, is circular and dialogic. We are in a question-and-answer mode, a continuous process as the answers build on those questions that have already been asked and answered”. Sendo assim, os significados são construídos em processos circulares, com modificações feitas constantemente ao longo do percurso. O círculo hermenêutico lembra que os significados não são estáticos e existem novas possibilidades a cada aproximação em relação ao objeto museológico.

No sentido da criação de significados dentro dos museus, Hooper-Greenhill (2004, p. 568) propõe que existem comunidades interpretativas, onde a construção dos significados alia a informação com a experiência em uma complexa rede de mediação. “An interpretative community can be identified where the same systems of intelligibility are being used, where the same categories of understanding are employed and the same entities are recognised”. Desta forma, não só a interpretação passa a ser construída pelos sujeitos participantes dos processos educativos, como elas fazem parte de um coletivo criado nas trocas e no diálogo construído dentro do museu.

A noção de comunidades de interpretação reitera as modificações que os museus passaram, sobretudo na recepção dos seus públicos. As mudanças, de acordo com Brenson (2004, p. 100), tornam os museus menos distantes, menos arrogantes, menos intimidantes e menos seguros, provocando uma mudança na relação dos públicos com as instituições, que passam a fazer parte da rotina cultural dos visitantes. O autor afirma ainda que os museus gostam de usar palavras como hospitalidade, abertura, diálogo, parceria e comunidade para descrever suas identidades, quando afirmam que as exposições são um espaço comum que promove a participação daqueles que as visitam. Contudo, é com grande ressalva que o Brenson (2004, p. 103) aponta estas palavras.

So the transformation of the museum into a hospitable, multipurpose space, not in conflict with but fully integrated into the economic and entertainment fabric of the country, in which more and more people can find meaning in art, needs to be considered with care. These changes are filled with potential. By welcoming and engaging a broader

public, museums can become civic spaces with active and influential voices in the perception and formation of culture. But the preoccupation with hospitality, accessibility, and popularity can also lead museums to exploit the public, deceive themselves, betray art, discard the artist, and put the museum in the service of political and economic interests that do not want imaginatively testy art to be shown or the difficulty and edginess of familiar art to surface.

Os museus se veem, portanto, nesta tensão entre se abrir ao acesso do público e construir práticas dialogadas em oposição com a passividade de se posicionar a serviço de uma função apolítica, o que remonta a Freire (2011), porque não existe educação pautada em uma posição neutra, ela é sempre política, mesmo quando se trata da consolidação da existência de algo existem perspectivas diferentes.

A construção de processos educativos inscritos na contemporaneidade também enfrenta os mesmos problemas que a gestão dos museus e as concepções modernistas tentam ser superadas. Para Fróis (2008, p. 66), o desafio de uma vivência que ultrapassou o modernismo está na elaboração de interpretações que aprofundem a aprendizagem:

Num ambiente de vivência da pós-modernidade, a possibilidade de as obras de arte existirem como tal reside no facto de serem dadas a ver e apresentadas para a interpretação, de existirem na sua própria finalidade como objectos para a inteligibilidade. Aqui junta-se-lhe uma dificuldade: a de apetrechar o objecto artístico com um conjunto de repertórios de interpretação, possibilitando a abertura a um público mais vasto, a criação e o aprofundamento da sua dimensão pedagógica.

Para o autor, esta prática é concretizada se o museu cria para os visitantes espaços e tempos particulares para a interpretação. Contudo, ele também demarca que existe relutância na criação de espaços de crítica ao próprio discurso expositivo. Neste momento fica a questão: será que os museus realmente superaram os modelos modernistas conseguindo tornar os processos educativos individuais e construídos coletivamente?

A intenção de uma postura crítica se concebe na desconstrução da mencionada mitificação do museu, questionando o poder dos discursos. Este questionamento é necessário não somente para os públicos, mas também para os educadores dos museus. De acordo com Fróis (2008, p. 66), esta mudança só é possível quando o museu “modifica o modo como os discursos são apresentados, diluindo as suas concepções de autoridade interpretativa e provocando a autonomia entre os seus desígnios e as suas ações com os visitantes”.

Esta autonomia dos visitantes e dos próprios educadores é construída na permissividade do posicionamento crítico e na apropriação das leituras como próprias da sua experiência e do seu repertório. Os educadores de museus não são sempre cientes do poder que exercem junto aos visitantes; este poder está na concessão da autonomia e na formação da consciência que são possíveis quando o profissional de museus reconhece que os museus são necessariamente implicados em políticas culturais, e que, portanto, práticas e decisões profissionais têm dimensões políticas.

A construção de um processo educativo realizado nos museus dentro do modelo da contemporaneidade busca dar esta autonomia ao visitante, que é impelido a participar dos processos de construção de sentidos. Acaso (2007, p. 75) propõe que “El museo debe desarrollar una pedagogía de la emancipación, como algo que nos permita entender intelectualmente qué somos y lo que hacemos en un orden social determinado”. A consciência dos processos permite a crítica que abre espaço para esta autonomia do visitante perante os museus.

Contudo, a emancipação dos visitantes parece ser temida pelas instituições, como se a resposta para esta tomada de consciência fosse a inexistência dos serviços educativos. Isto pode até acontecer, mas a instrumentalização de uma relação que fuja da passividade não desvincula a criação de propostas de recepção e desenvolvimento de estratégias educativas dentro dos museus; o que se enfrenta é o desafio de que estas instituições sejam espaços reflexivos e abertos a outras possibilidades de trabalho que não incorporem saberes próprios da escola dentro de um espaço que se distingue como tal.

Diante desta nova constituição dos papéis que os museus podem desempenhar, passa-se a compreender que os serviços educativos não precisam atuar como defensores da existência destas instituições - prática ainda bastante recorrente por parte das equipes atuantes. A postura é até mesmo uma resposta das mudanças ocorridas por parte dos próprios museus, pois como sugere Padró (2009, p. 55) “Se o museu considera-se um centro de descontração, de suposições ou controvérsias, a educação contribuirá para apresentar o museu como um lugar em contínua construção”.

Esta ideia de que os museus são espaços de uma educação reflexiva está sendo configurada desde a década de 1990, de acordo com Sternfeld (2013, p. 1), que refere que as visitas agora buscam ser mais do que

simplesmente convencer e cativar, elas pensam em projetos de mediação e interação entre educador de museus e visitantes. Ainda de acordo com Sternfeld (2010, p. 1), “Our challenge is to imagine a form of education that would demand learners take a political stand, but without anticipating what that stand should be and the effecting closure (in other words, always leaving an open space for other possibilities)”.

Desta forma, os museus são espaços propícios para a elaboração de propostas que convoquem os sujeitos como participantes ativos dos seus próprios processos. As visitas realizadas não precisam ser conclusivas, geradoras de respostas ou momentos para a concretização de uma aprendizagem, elas são mais espaços para trocas que propõem uma visão crítica perante o objeto museal e que possivelmente construam novos discursos a partir das narrativas já presentes no museu. Neste sentido, os serviços educativos que se propõem a atuar em uma prática construída coletivamente passaram a criar propostas e estratégias de visita que se aproximavam ao que é conhecido como mediação cultural.

6.3 A mediação cultural enquanto prática educativa

Com diferentes perspectivas sendo incluídas e pensadas para a relação dos educadores de museus com os públicos e com o processo de mudança das práticas realizadas nas visitas, passou-se a delinear também novas formas de intitulação da função que cumprem os atuantes nos serviços educativos. Em associação a teorias construtivistas e hermenêuticas, os educadores de museus passaram a ser chamados em algumas instituições de mediadores culturais. Na medida em que o conceito associado à função incumbe caracterizações para tal cargo, cabe pensar: como se desenvolve o trabalho do educador de museus compreendido como mediador cultural? Que implicações o termo da mediação traz para a prática realizada com os públicos?

O processo de ressignificação dos públicos dentro dos museus, depois de problematizada esta visão modernista, passou a vislumbrar uma individualização dos processos e as relações construídas com os artefatos museológicos foi igualmente compreendida como um percurso particular destes visitantes. Neste sentido, a previamente mencionada questão da escuta se tornou uma frente de trabalho dos setores educativos, que têm buscado um trabalho dialógico entre mediadores e públicos. De acordo com Maria Lind (2013, p. 103-4)

As a term, mediation seems to be open enough to allow for a wider variety of modes of approaching exchanges among art, institutions, and the outside world. In short, mediation appears to provide room for less didacticism, less schooling and persuasion, and more active engagement that does not have to be self-expressive or compensatory.

A associação do termo que designa a prática com teorias próprias das ciências da educação pode auxiliar numa teorização do que vem a ser o trabalho educativo dentro do museu, sem procurar justificar práticas descoladas do seu contexto. A mediação cultural empresta a terminologia do construtivismo e da hermenêutica, conforme refere Hooper-Greenhill (1999, p. 24), porque “Both philosophy (hermeneutics) and learning theory (construtivism) insist that people construct their own worlds, through their interpretation of their experience”. Nesta perspectiva, propõem-se que o conhecimento é construído por meio de interpretações ativas da experiência e que os alunos são atuantes e presentes no processo de dar sentido ao seu aprendizado. Ainda de acordo com a autora (1999, p. 49):

This approach to knowledge and understanding is very close to that of construtivist leaning theorists. Both propose that knowledge emerges through the interpretation of experience made by the knower, and is not an objective body of facts that can be transmitted. Both assert that knowers, or learners, or interpreters, are active in the process of making sense of experience (including the formal or informal experience of learning). Both suggest that knowing is culturally inflected, and that in this sense knowledge is relative. Both stand against a transmission view of teaching or communicating.

Como dentro da teoria do construtivismo o professor é também participante do processo de aprendizado, dentro da vivência realizada nos museus todos os sujeitos são construtores do percurso. Como lembra Hooper-Greenhill (1999, p. 21) “the role of the teacher is that of providing appropriate learning experiences where the knowledge of the student may be explored, increased and tested”. Desta forma, tanto estudantes, quanto professor de turma, incluindo também o mediador cultural, estão envolvidos na prática, dispostos a criar um espaço de troca onde o diálogo se efetiva e abre caminhos para uma possível aprendizagem.

O poder dos discursos museológicos perde força na medida em que diferentes vozes são envolvidas nesta conversa e outras camadas de leitura são incluídas durante o processo. A noção de participação entra como

premissa, como considera Simon (2010, p. 210), e a emancipação dos visitantes ganha possibilidades de execução por conta desta autonomia conquistada pelos sujeitos envolvidos.

A noção de que não há a figura que concentra o conhecimento ou a figura que absorverá aprendizado remete a Rancière, quando no livro “O espectador emancipado” (2010) traz concepções que passou a delinear em “O mestre ignorante” (2002), porém, neste livro, na relação entre público e obra de arte. Este público referido é um espectador de teatro e de performances, mas muito do que é dito pode ser transposto para as artes visuais e sua exposição, assim sendo, os museus. Rancière está interessado na ideia de educação emancipatória baseada não no conhecimento do professor, mas no estabelecimento de uma noção de igualdade que se constrói no centro do processo educacional.

Neste sentido de emancipação do espectador, Rancière (2010, p. 11) propõe que este deixe a posição passiva de observador que examina calmamente o espetáculo que lhe é proposto. Essa ação cobrada pelo autor, a saída da passividade que a posição de observador subjuga, pode ser deslocada para o campo da educação de museus e no quanto hoje se pretende que os visitantes sejam participantes do processo de mediação, e não apenas espectadores passivos que absorvem aquilo que é passado.

E a emancipação ainda se estrutura de outras formas, que se desenvolvem inclusive na abertura do professor em fazer parte do processo junto dos seus estudantes. Desta forma, pensando a respeito do embrutecimento, Rancière (2010, p. 16) refere:

É neste ponto que as descrições e as proposições da emancipação intelectual podem entrar em jogo e ajudar-nos a reformular o problema. Porque esta mediação auto-evanescente não nos é desconhecida. Trata-se da própria lógica da relação pedagógica: nela, o papel entregue ao mestre é o de suprimir a distância entre o seu saber e a ignorância do ignorante. As lições do mestre e os exercícios que dá a fazer têm por finalidade reduzir progressivamente o abismo que os separa. Porém, infelizmente, o mestre só pode reduzir o afastamento na condição de o recriar constantemente. Para substituir a ignorância pelo saber, tem de caminhar sempre um passo mais à frente, reintroduzindo entre ele e o aluno uma nova ignorância.

Na lógica pedagógica posta pelo autor, o aprendiz não é apenas aquele que ignora o que o mestre sabe, sendo desta forma o ignorante. Antes mesmo da condição de não conhecimento, o ignorante não tem consciência daquilo que pode vir a conhecer, não podendo, por isso, encontrar formas de acesso àquilo que

ignora. Sendo assim (2010, p. 16) “O mestre não é apenas o indivíduo que detém o saber ignorado pelo ignorante. É também aquele que sabe como fazer da coisa ignorada um objeto de saber, em que momento e segundo que protocolo”.

O saber é construído coletivamente, mas mediado pela figura do professor, que conhece os repertórios dos seus estudantes e também pela figura do mediador, que tem um domínio teórico do que está exposto no museu. Os processos desenvolvidos durante a visita se baseiam nestas trocas entre o que cada sujeito tem para acrescentar, problematizar ou questionar a partir do que foi dito pelo outro.

Voltando à distinção com os métodos anteriores, a associação com o construtivismo delimita para Hooper-Greenhill (2004, p. 572) a prática modernista, visto que a inserção de novas narrativas dentro do museu criam meta-narrativas que questionam e desafiam a estrutura da instituição. “Construtivist theory suggests that today’s learners want a range of ways of learning, to include facts and the voice of experts, but not exclusively limited to this”. A desconstrução do discurso institucional como sendo o único existente se inicia nesta inclusão das vozes dos sujeitos envolvidos.

A atuação dos educadores de museus nestes moldes da influência construtivista se realiza há alguns anos e Hein (1999b, p. 76) cita diferentes exemplos, referindo que proponentes do museu construtivista argumentam que “the viewer constructs personal knowledge from the exhibit” e também que “the process of gaining knowledge is itself a constructive act”. Ainda de acordo com Hein (1999b), a aprendizagem dentro do museu se concretiza a partir das conexões possíveis de se fazer com aspectos próximos e familiares a cada sujeito.

A prática contemporânea influencia o trabalho executado pelos serviços educativos de muitos museus, o que se evidencia quando a teoria também é mencionada por Pringle e DeWitt (2014, p. 8), que repensam esta associação e propõem uma “co-construção”, baseada na participação e no diálogo:

This perception of learning taking place through questioning and dialogue, with a focus on group as well as individual meaning making, resonates with models of “co-constructive” pedagogy. Co-construction recognises that knowledge is socially constructed and learning is identified as active, collaborative and social.

O conceito do co-construção reconhece que o conhecimento é realizado na medida em que haja um desafio às percepções anteriores dos participantes da ação. Contudo, as autoras não desvinculam a noção do poder sobre o processo de aprendizagem que o museu ainda impõe aos visitantes. Ainda que os princípios teóricos possam não estar evidentes para os estudantes, eles existem e são incluídos na prática.

Neste sentido, a co-construção pode seguir a partir dos pontos de vista incluídos durante o percurso, e as autoras referem que o disparo da ação ainda parte do mediador, ainda nasce de dentro do museu e vem carregado das filosofias da arte, pedagogias e concepções de educação que existem na equipe ou mesmo nos educadores em particular. “In this way, the gallery learning professionals take an active and relatively powerful role (in relation to the learner) in shaping how and when learning takes place”, como afirmam Pringle e DeWitt (2014, p. 9).

Nesta linha de ideias propõem-se aqui dois conceitos muito importantes para a compreensão dos preceitos que movem a mediação cultural: a noção de experiência e a intenção na criação de diálogos. Por isso, pergunta-se: como é possível facilitar a construção de processos de experiência que sejam significativos para os visitantes e como se podem criar espaços de diálogo em meio a tantos discursos postos dentro do museu?

Desconstruindo o paradigma moderno de a literacia dos museus estar centrada nos objetos, atualmente existem museus que têm buscado com as práticas educativas criar um espaço para a construção de uma experiência significativa para os visitantes que se construa também nas relações de troca, e não somente nas leituras criadas com base nos artefatos museológicos.

Esta inversão do fluxo de leitura traz o desafio de criar estratégias de mediação que se utilizem destas vivências significativas e do que é desenvolvido durante as visitas. Contudo, esta prevalência do discurso em relação aos objetos pode ser vista como um comprometimento à efetivação de processos de aprendizagem, uma vez que não é possível garantir que isto verdadeiramente se concretize, como refere Hilde Hein (2000, p. 109)

The displacement of objects by experiences, however, risks compromising the uniqueness of the museum’s educational agency. Experiences are notoriously private and unpredictable. But the museum’s reality as educator depends on the ability to modify experience to achieve as great a degree of commonality as objects can represent. If museums have only recently come to terms with being mediators of object as sites of

variable meaning, how much greater is the challenge of battenning down what is even more efemeral? If experiences, not objects, are to be their stock-in-trade, museums much reconsider their claim to educational singularity and ask such deep and perplexing questions as how and why experience is educationally useful in the first place.

A possibilidade de as experiências de aprendizagem serem efetivadas no museu não está no desvincular-se do objeto, porque enquanto os museus continuam trabalhando amplamente a partir da materialização do patrimônio, estes serão os conteúdos presentes na instituição. Todavia, a centralização em torno dos objetos e o entendimento de que eles são detentores de um saber próprio e fechado é que encerra a possibilidade de construção de processos inerentes a cada sujeito, a partir do seu repertório.

As diferentes configurações na estrutura do museu conduziram para esta outra caracterização da educação, onde a constituição por camadas de interpretação nas leituras do objeto geram possibilidade para experiências de descoberta, precisamente porque as regras vigentes já não se centram no autoritarismo por parte do educador de museus ou do professor. A aprendizagem baseada na pesquisa que provoque mudanças - proposta no capítulo 7 - encontra sentido no museu porque este também já não se prende às tradições construídas.

O propósito não é servir de suporte ou reforço positivo das competências a serem desenvolvidas, como tem acontecido de acordo com Nina Simon (2010, p. 12): “Much of contemporary learning theory rests on the idea of “instructional scaffolding”, by which educators or educational material provides supportive resources, tasks, and guidance upon which learners can build their confidence and abilities”. A proposta é mais crítica, de abrir caminhos e mostrar possibilidades de acesso que possam fazer dos visitantes participantes ativos do seu próprio processo de aprendizagem.

A oportunidade de escolha deduz também que haja a construção de um processo de trocas entre os participantes, o que conduz para a outra premissa da mediação cultural, o diálogo. Esta negociação presente nas visitas educativas que estimulam a participação dos visitantes pressupõe a existência desta prática. Pensando na figura do mediador cultural, Barbosa (2009, p. 17) diz que “O educador de museu precisa dialogar com os interesses de cada grupo e, se possível, de cada sujeito observante. É o observador

que deve escolher o que analisar com a ajuda do mediador” e estas escolhas são consideradas a partir do diálogo.

E o processo não é unidirecional nem limitado a se realizar entre mediador e públicos, ele se efetiva em diferentes dimensões, provocando trocas que acontecem com todos os sujeitos envolvidos na visita e também com os próprios objetos artísticos. Tal como consideram Pringle e DeWitt (2014, p. 8), “learning taking place through a process of dialogue, questioning and conversation, between the visitor or participant and an artwork, between visitors and staff, among visitors, staff and artists, and among visitors themselves”.

Na perspectiva da mediação cultural, as visitas são feitas como propostas que exigem reflexão, análise e leitura, sem hesitar na utilização de informações que possam abrir possibilidades de interpretação e este percurso não se restringe em uma única via, se constrói no questionamento. Muitas estratégias de mediação fazem uso das perguntas como meio de incluir os públicos na visita, buscando instigar a participação por meio deste questionamento que provoque interrupções do processo unilateral. “Within this broad framing of learning as a process of change, team members voiced a specific understanding of learning as a moment of rupture that comes about through instances of disruption”, com referem Pringle e DeWitt (2014, p. 4). O jogo de perguntas e respostas é incluído como convite, mas é necessário cautela para que as questões não sejam com foco em respostas previamente definidas, onde o mediador camufla caminhos determinados a partir de perguntas.

Propostas dialógicas fazem uso deste recurso e quando as perguntas são coerentes com o objetivo de conhecer os visitantes elas são produtivas de uma experiência significativa. Martins (2005, p. 51) lembra que o mediador deve provocar um diálogo constante “que não responde com verdades definitivas, mas traz conhecimentos instigantes para subsidiar novas buscas”. A participação dos visitantes não precisa estar vinculada a este artifício, bem como não é o questionamento por parte do público que puramente evidencia a participação, como refere Duke (2010, p. 274-5):

Art educators say we want discussion on gallery tours, but then we force discussion into the question-and-answer mold. We assume that ‘good visitors’ will have questions. In fact, inexperienced viewers may not have burning questions (or may have to invent them to conform to expected behavior).

As perguntas são constitutivas da mediação cultural como possibilidade de participação, sem se enganar com atributos implantados para suprimir uma autoridade velada. A mediação cultural pretende ser um exercício aberto ao diálogo, pensando na crescente participação dos sujeitos ao longo da relação com os objetos do museu.

Com propósitos abertos em relação aos visitantes, a formação do mediador cultural se dá no sentido de valorizar cada ponto de vista como parte de uma narrativa que pretende ser desenhada nas visitas. Desta forma, o mediador se posiciona aberto a todas as leituras que surjam, incluindo-as no diálogo, como considera Coutinho (2013b, p. 54)

O mediador cultural precisa entender que os usuários do patrimônio são agentes ativos que pertencem a comunidades interpretativas. Importante salientar que o mediador também precisa se entender como um sujeito ativo pertencente às suas comunidades interpretativas. só desta maneira é possível se exercer uma mediação dialógica e conversacional, com todos os atores situados no mesmo plano, em que a palavra toma o espaço em movimentos circulares, abrindo possibilidade para múltiplas narrativas e para diferentes interpretações, que pressupõe obviamente uma cuidadosa acuidade de escuta de quem conduz este processo, o educador mediador.

O apelo à participação é convocado e esta abertura permite inclusive que novas relações sejam desenvolvidas, como sugeriu Mila Chiovatto (2013) em entrevista, quando indicou que, por vezes, os alunos apontados pelos professores como aqueles que têm problemas disciplinares na escola são justamente os que se sentem mais à vontade no espaço do museu, participando ativamente das propostas sugeridas pelo mediador cultural.

O contexto tem influência neste aspecto, não pela inexistência de medidas de controle dentro do museu, visto que o quadro negro, as mesas dispostas cartesianamente e os sinais sonoros que indicam o princípio e o fim das aulas, encontram na estrutura museal seus correspondentes, como as paredes brancas, os pedestais e as faixas indicativas que cumprem o mesmo papel. O que situo aqui como diferente é a mudança de contexto, que oferece a possibilidade de se portar diferente. Esta noção foi sentida nos estudantes da turma observada quando estiveram na visita em Serralves, um deles, inclusivamente, disse

que gostou muito de como era “A forma do museu, pensava que era mais normal”¹⁹ e por normal caracterizou o espaço da escola.

Como mencionado anteriormente, dentro da pesquisa de campo, por exemplo, o posicionamento das mesas em círculo, na sala de aula, foi apontado como ponto positivo; pondo em crítica a forma da arquitetura escolar e levantando questionamentos do quanto estes espaços são apelativos para que os sujeitos se sintam à vontade para fazer parte de uma conversa, considerando seus posicionamentos.

A participação é mais uma das características do trabalho da mediação cultural, porque uma vez que se convoca uma aprendizagem construída coletivamente, se imagina que os sujeitos precisem ser participativos do processo. Simon (2010, p. 1) questiona como as instituições culturais podem usar técnicas de participação não somente para dar voz aos visitantes, mas para, efetivamente, desenvolverem experiências que sejam mais valiosas para todos. A autora propõe que sejam promovidas ferramentas com base no diálogo, na expressão criativa, na partilha do conhecimento e no trabalho desenvolvido coletivamente visando possibilitar uma experiência participada.

Os estudantes precisam compreender que, na leitura de obras de arte, há sempre espaço para suas interpretações, porque como defende Hooper-Greenhill (1999, p. 49) “Any interpretation is never fully completed. There is always more to say, and what is said may always be changed”. Com este entendimento, a participação se torna mais prática porque os alunos - o público em geral - tomam protagonismo na sua presença frente aos objetos do museu.

A ideia de que o trabalho da mediação cultural vem substituir posições já ultrapassadas de entender o educador de museus como uma ferramenta auxiliar que contribua para um entendimento integral da obra também precisa ser questionada. Primeiramente porque não é a mudança de nomenclatura que vai interferir no posicionamento adotado na prática, ou seja, não adianta incluir titulações contemporâneas e buscar fugir da estrutura das visitas guiadas, quando na realidade as práticas ainda são diretivas e elucidativas.

¹⁹ Depoimento de aluna apresentado durante entrevistas feitas em grupos com a turma da Escola Básica de Leça da Palmeira.

Da mesma forma, posturas contemporâneas podem estar inscritas ainda em nomeações que já parecem antiquadas para tal função. Enfrentando esta questão, o Museu Kiasma dispõe em suas salas de exposição o que chamam de “guias de debate”, que não fazem visitas propriamente ditas, mas que estão no espaço das salas do museu para que os visitantes lhes façam perguntas. Facilmente esta titulação poderia ser vista como se os mediadores tomassem novamente o papel de explicar as obras, contudo não é este o objetivo.

Sobre os guias de debate, Kaija Kaitavuori (2005, p. 93) diz que sua função consiste mais em incentivar o público a observar a arte partindo do seu próprio ponto de vista. Argumentando a favor de uma conversa mais particular e que parta das experiências dos visitantes, defende-se que esta relação promove um tratamento de igual para igual, como no já discutido diálogo. Com este relato, é possível perceber que a designação do educador de museus não é totalmente vinculada com as práticas e que experiências com esta postura crítica e contemporânea mencionada podem acontecer mesmo em contextos onde a nomenclatura já parece ter sido ultrapassada.

Repensando o modelo adotado até então, Acaso (2011) questiona o termo pedagogia crítica para designar o trabalho que se tem feito, visto ele continuar sendo excludente e perpetuar discursos hegemônicos. Neste sentido, Acaso (2011, p. 34) se pergunta:

¿Cómo podemos decir que hacemos pedagogía radical con prácticas de una sola dirección, basadas en lo oral y/o textual, donde la representante de la institución (la educadora) sigue adoptando un rol colonial, patriarcal y autoritario en una sala cerrada donde no se puede ni hablar en voz alta, ni tocar y donde los cuerpos de los visitantes adoptan una posición de subordinación estática?

A subordinação sugerida existe na prática cotidiana dos museus, quando visitantes se veem coibidos de se expressar, seguindo as regras de restrição ao barulho e a hábitos que se têm nos ambientes considerados como espaços de lazer. O convite à participação e ao diálogo sugerido até então barra nestas amarras e o discurso crítico e aberto dos educadores encontra barreiras na própria estrutura dos museus.

Buscando aproximações com esta contemporaneidade, os museus têm desenvolvido práticas educativas com foco na investigação, usando processos de investigação como meio de trabalho, pensando em mecanismos que a própria arte contemporânea utiliza na sua produção e também formulando materiais para ações com

seus públicos. Exemplos destas práticas serão analisados no capítulo seguinte, pensando nos museus que foram observados e também em outras experiências que são apresentadas por meio de textos.

7. Práticas educativas no tempo contemporâneo

Em resposta às novas estruturas indexadas ao trabalho museológico que se realiza contemporaneamente, as práticas educativas têm feito uso de novos procedimentos que instigam os visitantes para exercícios que aliam a pesquisa no contexto, compreendendo os museus como instituições de estudo construídas a partir das leituras criadas no contato dos sujeitos com as obras.

No museu contemporâneo, os serviços educativos têm proposto ações para além das visitas com mediadores. Felicity Allen (2008, p. 9) propõe que a “intention is that the department’s work creates a public forum for debate and dialogue to play a catalytic role for the museum, the subject of art, and their contexts”, o que entra em diálogo com o que propõe Balshaw (2008, p. 10):

Our contemporary understanding of gallery education includes: artist led sessions in the gallery for primary and secondary pupils as part of the school curriculum; partnerships and close collaborations between schools and galleries that explore creativity and a creative learning; young people leading projects facilitated by artists and educators; and it even involves young people authoring interpretation for other children and adults.

As possibilidades de atuação dos setores responsáveis pela recepção dos públicos são variadas, como mencionado por Balshaw (2008). A interseção de áreas de trabalho e a realização de parcerias com outras instituições e com outros setores dos museus se abriram possibilidades que os serviços educativos têm para trabalhar, sobretudo valorizando projetos para as variadas faixas etárias dos públicos dos museus.

Neste capítulo se apresentam e analisam diferentes experiências de museus que em seus processos educativos empregam mecanismos de investigação na relação com os públicos. A partir disso, propõe-se pensar nos museus contemporâneos e nos seus desdobramentos como centros de pesquisa, procurando entender qual o papel da educação em trabalhos de investigação no contexto museal. A construção de um entendimento se dá por meio das experiências realizadas em instituições diversas, expostas em publicações que inclusive permitem compreender como os trabalhos têm sido realizados em cada espaço.

Na medida em que esta pesquisa trabalha em proximidade com um museu de arte contemporânea, também se procura saber o quanto o objeto com que se trabalha pode ser incentivador ou proibitivo de

práticas relacionadas com a aprendizagem. Para isso se procura saber se a coleção do museu e a forma como se expõe são determinantes na constituição das práticas realizadas.

Observando com maior proximidade as práticas de algumas instituições, a escolha pela utilização de novas estratégias de mediação é apresentada como uma proposta de desdobramento para este caráter pesquisador do museu e os posicionamentos críticos destas propostas são valorizados como focos de trabalho dos setores incumbidos da recepção dos públicos.

7.1 Processos de pesquisa entre arte e educação

Os serviços educativos não se dedicam exclusivamente à prática de visitas guiadas e ao desenvolvimento de estratégias para recepção dos públicos. Diante da abertura a novas posturas dentro dos museus, diferentes experiências têm sido realizadas, tornando os setores dedicados à aprendizagem em núcleos de pesquisa, co-atuando com outras áreas da gestão museológica e ampliando a gama de atuação dos mediadores.

Propostas de criações a partir das coleções e desenvolvimento de workshops que não sejam ilustrativos das exposições em curso, mas que trabalhem conceitos mais abrangentes e gerais para o interesse dos públicos, são algumas das ações que demonstram a ampliação dos papéis incumbidos aos serviços educativos. Para Fróis (2008, p. 73) a investigação entrou na agenda de alguns museus como forma de gerir de modo equilibrado a demanda dos públicos - o que se identifica verdadeiramente em algumas instituições que serão apresentadas.

Ações desta ordem têm surgido em resposta à provocação de que hoje os museus buscam atitudes mais plurais perante os visitantes, fugindo da mera função expositiva. O vínculo entre práticas e procedimentos começou a aparecer e os museus incluíram o conceito de transparência nos seus projetos, deixando à mostra do público formas de trabalhar e de cultivar práticas dentro da estrutura da instituição.

A pesquisa de campo comprovou que Serralves realiza práticas neste sentido, com propostas de oficinas que se assemelham a processos de pesquisa e buscam referências em metodologias dos artistas no trabalho com seus públicos. O que se observou, contudo, é que estas ações são pontuais e - como em outras observações feitas ao Museu - muito dependentes da autoria e do processo de criação de cada educador. A inquietação

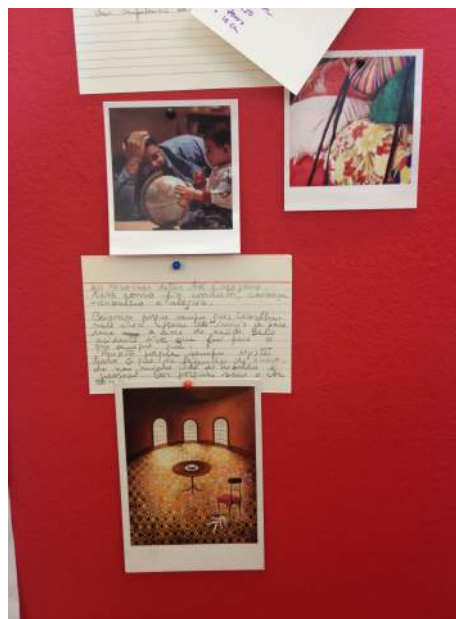
em torno da investigação existe, contudo muito vinculada a alguns elementos da equipe que em sua formação buscam estas relações.

Um exemplo desta proximidade com a pesquisa foi observado durante uma das oficinas do Projeto *Serralves no bolso* dedicada aos professores e que se deteve neste avesso dos museus, na mostra dos processos de criação de narrativas a partir dos objetos e nos procedimentos de catalogação das coleções. A oficina “Mapa no bolso: Uma narrativa coletiva” foi desenvolvida por duas educadoras de Serralves e se centrou na discussão em torno dos atlas, catálogos e processos de musealização dos objetos.



Imagem 30: Professores participando na oficina Mapa no bolso: uma narrativa coletiva, em Serralves. Imagem da investigadora no dia 22.02.2014.

Com ações intituladas como "Um objeto encontrado nunca revela toda a sua história" e "Arquivo forjado", os professores participantes eram convocados a criar histórias sobre objetos dispostos na sala, mostrando que parte do discurso acerca dos materiais existentes nas coleções nem sempre se baseiam em datações arqueológicas ou dados documentados em livros. O propósito, neste caso era a construção de narrativas que não só provocavam o pensamento sobre os objetos, mas também incentivavam a procurar os processos de



Imagens 31 a 33: Professores participando na oficina Mapa no bolso: uma narrativa coletiva, em Serralves. Imagem da investigadora no dia 22.02.2014.

trabalho dos museus, refletindo sobre a proposta como uma investigação à forma de trabalho levada a cabo na criação de coleções e políticas de acervo.

A proximidade dos públicos, neste caso professores parceiros do Projeto com escolas, se dá na medida em que os procedimentos de trabalho são revelados e passam a ser discutíveis por todos. A associação entre meio de realização e a transparência das dinâmicas de trabalho é hoje recorrente no exercício dos museus e processos de aproximação dos públicos são feitos em parte por essa postura de investigação espelhada nos saberes que envolvem a instituição.

Considerando o conteúdo trabalhado durante a pesquisa de campo, percebe-se que a própria arte contemporânea convida a este tipo de prática, integrando a investigação como parte do processo de criação. Seja pelas temáticas que aborda ou também pela forma como lida com as linguagens próprias do campo, a produção dos artistas se vincula recorrentemente a procedimentos de pesquisa, como refere Atkinson (2006, p. 18) “A great deal of contemporary art work is concerned with confronting, exposing or exploring social and cultural issues or identities, that is to say it is centrally concerned with investigation meaning through a wide range of practices”.

Muitos museus de arte contemporânea têm-se constituído como centros de pesquisa, tal como refere Noronha (2013), e este espelhamento das práticas oriundas do campo para os exercícios desenvolvidos com os públicos tem sido crescente na apresentação dos museus - em formas da expografia, por exemplo, ou mesmo no trabalho feito pelos setores educativos.

A este respeito, Raquel Sambade (2014) mencionou em entrevista que sua prática com os visitantes se apropria de exercícios recorrentes da criação artística contemporânea no desenvolvimento de propostas para os públicos:

O que eu pretendo fazer é trazer para a minha prática aquilo que são as características que eu identifico na prática artística contemporânea. Portanto, se para mim as características principais da prática artística contemporânea têm a ver com o questionamento crítico, com a reflexão e com a espontaneidade, para mim são estas três grandes características que tento trazer para dentro do que eu faço. Ainda que eu não seja artista, eu sou mediadora, eu tento que o meu trabalho seja condicionado por aquilo que são as principais características das práticas artísticas contemporâneas.

Neste mesmo sentido de compreender a prática educativa, sendo contaminada por processos de trabalhos próprios da arte, Pringle (2014, p. 5-6) apresenta considerações obtidas a partir de entrevistas com artistas educadores da Tate onde a mesma questão aparece:

In particular, it proved possible to identify connections between the emerging construction of art practice as a process of conceptual enquiry and making meaning, with the dialogic forms of teaching and learning these practitioners aspired to. Yet the studies also revealed that challenges exist in terms of implementing co-constructive learning, particularly in the gallery, and unearthed contradictions between how these artist educators perceived other professionals (teachers and art historians specifically) and their experience of teaching in the art institution and beyond.

Pensando em outra forma de compreender a pesquisa aliada aos processos de educação, pode-se novamente recorrer à experiência coordenada por Pringle mostrando desdobramentos do papel educativo neste sentido. Desde outubro de 2014 a Tate Modern tem posto em prática um projeto de criação de um espaço de investigação ligado ao departamento educativo. O The Tate Research Centre: Learning constitui-se como um centro de investigação que tem como objetivo criar um espaço de intercâmbio de conhecimento e informação da prática educativa em museus, tal como informado no site da instituição²⁰. Com um caráter de conversação, especulativo e propositivo, o centro vê valor na abertura e tem práticas criativas como foco central de trabalho.

Promovendo uma relação entre as quatro unidades da Tate Gallery (Modern, Britain, Liverpool e St. Ives), o centro de investigação propõe criar um espaço de trocas, que aconteçam de forma colaborativa, baseado no apoio a projetos de pesquisa, realização de conferências e simpósios e sessões de compartilhamento de práticas especializadas em investigação. Além da produção destes eventos, o centro também atua como um veículo de disseminação de notícias vinculadas à aprendizagem em espaços expositivos e funciona como um fórum para compartilhamento de processos de pesquisas que estão em desenvolvimento.

Outra experiência de intersecção entre educação e pesquisa tem-se construído no Museo Patio Herreriano, em Valladolid, Espanha, que também se constitui como um exemplo deste tipo de postura. No Museu houve uma integração de departamentos e hoje o mesmo núcleo gere parte da investigação que existe sobre

²⁰ Site do projeto The Tate Research Centre: Learning: <http://www.tate.org.uk/about/projects/tate-research-centre-learning-launch>.

os conteúdos abordados a partir do acervo e também a educação responsável pela recepção dos públicos. Nesta experiência, a gestão da informação a respeito da arte contemporânea, no que se refere a coleção da instituição, é realizada pelos mesmos sujeitos que atuarão junto dos públicos.

O departamento de investigação e educação do Museu Patio Herreriano, representado por Olga Fernández et al. (2007, p. 264), assume o objetivo de criar suporte conceitual para as obras da coleção do Museu e das exposições realizadas, compreendendo que esta “concepción responde a una necesidad implícita en la mediación del arte contemporáneo en general” e criando interseção entre o aspecto informativo e educativo.

Também localizado na Espanha, em Madrid, o Museu Thyssen Bornamisza, apresenta uma proposta que igualmente associa o trabalho educativo com este cunho investigativo. O setor destinado a recepção dos públicos, nominado EducaThyssen, desenvolve projetos no sentido de perceber o museu como um espaço de laboratório. O programa “Museo Abierto” sintetiza parte das atividades desenvolvidas neste intento e conforme a equipe da Área de Investigación y Extensión Educativa do Museu, aqui representada por Rufino Ferreras et al. (2007, p. 285), com este projeto pretende-se “abrir el museo a propuestas educativas generosa desde fuera del museo gajo el modelo de proyectos compartidos, tanto en su diseño como en su gestión y desarrollo”.

Na interseção entre procedimentos artísticos e educativos, a Whitechapel Gallery desenvolve projetos de relação do artista diretamente com comunidades próximas da instituição. Processos de residência e curadoria compartilhada são realizados e dentro do espaço do Museu existe uma sala expositiva que, durante todo o ano, apresenta exposições propostas pelo setor educativo, não havendo diferenciação entre esta proposta ou uma que surja por parte de outras curadorias.

Estas propostas da Whitechapel Gallery reafirmam uma ideia de que os públicos são tratados em sua complexidade e individualidade, não pensando na criação de uma única proposta que seja refeita com muitas escolas visitantes. É uma particularidade da instituição, que se situa num campo onde a oferta de atividades é muito extensa, desenhando outras práticas que se diferenciem diante da gama de atividades educativas que a capital inglesa oferece.

Apresentando um exemplo brasileiro de museu que tem procurado inserir a pesquisa como realidade de trabalho, a Ação Educativa do Museu Lasar Segall constituiu uma coleção que reúne materiais desenvolvidos para professores que são disponibilizados para o público em geral. Não restringindo-se aos produtos que sua equipe desenvolve, a MEdteca dispõe de mais de 350 volumes de livros e materiais produzidos por e sobre museus com enfoque na educação. A iniciativa permite circular materiais que habitualmente são vinculados somente no fluxo museu-escola e que não são relacionados de museu a museu. Desta forma, deixando-os em disponibilidade, os materiais servem como fonte de consulta e instrumento de pesquisa.

Uma perspectiva formadora dos museus que também pode ser compreendida nesta ideia de confluência com a investigação diz respeito a formações de professores ocorridas no espaço dos museus. Diversas são as instituições que realizam cursos, palestras e processos de formação para os professores, por vezes lidando com temas pertinentes para suas exposições ou mesmo falando de questões transversais do campo da arte.

Neste sentido, o grupo de educadores Arteducação Produções, de São Paulo, realizou, no Centro Cultural Banco do Brasil, uma série de encontros por meio do programa “Diálogos e reflexões com educadores”, que teve cinco edições entre 2003 e 2007. A respeito do programa, Erick Orloski (2009, p. 206) indica que se criou um “ambiente para discussão e troca de ideias entre profissionais do ensino de arte e educação em geral”, onde “os participantes buscavam novos conhecimentos, em especial em relação à arte contemporânea brasileira e internacional”.

Neste exemplo, o espaço do Centro Cultural foi palco para a criação de um grupo de educadores interessados na formação em torno da arte, não necessariamente se vinculando a temas de exposições ou conteúdos fechados do museu. A investigação se procede no momento em que os professores estão em formação e em diálogo uns com os outros, criando um espaço de conversa entre o que habitualmente fica encerrado nas paredes da sala de aula e do museu.

Falando em sala de aula e novamente evocando a experiência da pesquisa de campo, cabe salientar que os processos relacionados com a investigação não são exclusivos dos museus ou da mediação cultural. Nas escolas recorrentemente se acercam aspectos da pesquisa dos exercícios de construção da aprendizagem e a

abordagem por projetos é um exemplo desta possibilidade. Em trabalhos por projeto se convocam aspectos centrais desta proximidade com a pesquisa, como a construção participativa, a eleição de temas de interesse, o questionamento e as proposições de soluções e hipóteses problemas.

Estas características estiveram presentes durante as etapas de realização do Projeto *Serralves no bolso* na Escola de Leça da Palmeira. Os alunos se viram diversas vezes incitados nesta prática da investigação, apontando pontos de vista e elegendo ações para a aproximação ao objeto central do projeto - que neste ano foi o próprio Museu de Serralves. O convite para a investigação foi feito desde o primeiro momento, visto que os 21 alunos sabiam que o desenvolvimento das etapas faria parte desta tese que aqui se apresenta.



Imagem 34: Estudantes lendo para a turma um trabalho feito para o Projeto anual com escolas. Imagem da investigadora no dia 13.02.2014.

A autonomia foi promovida como estratégia, tanto que, numa das aulas duas estudantes quiseram apresentar aos colegas uma pesquisa que tinham feito na internet a respeito de Serralves, querendo saber do que tratava o Museu e lendo um texto que foi produzido antes mesmo de haver uma apresentação

formal da instituição. Em resposta a esta proposição lançada pelas alunas naquele encontro na escola, os outros colegas deveriam listar como achavam que seria o museu, criando também um ferramenta de registro para ao final poderem comparar as intenções com suas impressões pós visita ao Museu.

Estas são algumas evidências de como a investigação tem sido realizada pelos serviços educativos dos museus, se apresentando de diferentes formas, construindo plataformas de contato que são constitutivas de uma relação para além das visitas e que circunscreve as práticas educativas com os visitantes dentro desta noção de contemporaneidade que se propõe como desafio para o trabalho museal.

Retomando a ideia de que a própria arte contemporânea é convidativa para propostas que se aproximem da investigação, um foco desta pesquisa foi reconhecer de que forma esta apropriação dos processos de criação artística é espelhada na prática educativa. Durante todo o desenvolvimento do capítulo anterior se relativizou o vínculo da ideia de museu contemporâneo com os objetos produzidos neste tempo contemporâneo - o presente - ou inscritos naquilo que é entendido como arte contemporânea, contudo é importante considerar questões deste trabalho em relação aos serviços educativos: será que o trabalho com arte contemporânea é determinante na forma como se desenvolvem os processos de mediação cultural? De que maneira a produção artística contemporânea dialoga com os processos educativos criados dentro dos museus?

7.2 O objeto como determinante da prática

Quando no capítulo anterior, se procurava compreender o que é este museu contemporâneo e de que modo a cultura se inscreve atualmente dentro deste campo, situou-se que a própria arte contemporânea promove desafios para a estrutura por vezes fechada dos museus, provocando mudanças de posturas e metodologias de trabalho. O que se propõe agora pensar é o quanto os processos de aprendizagem realizados em museus de arte contemporânea - como é o caso de Serralves - são influenciados pelo conteúdo das coleções e o quanto o objeto do qual se trata na coleção do Museu é determinante de um tipo de conduta que fuja do espelhamento de ações da educação tradicional.

Mesmo dentro da educação artística realizada no campo escolar existe uma série de ideias que precisam de ser desconstruídas neste sentido, uma vez que permanece a ideia de que não se aborda arte contemporânea nas escolas. Uma possível razão para este lapso pode estar relacionada com o fato de que a formação dos professores, atuando em escolas, ainda não contemple o que a crítica compreende como arte contemporânea e que, portanto, não seriam ensinados conteúdos a este respeito - argumento que deixa de ser válido com o passar dos anos e com a entrada de novos professores no sistema escolar. Outra possível razão pode estar relacionada com este conteúdo ainda não estar contemplado nos currículos, o que demandaria ações institucionais e administrativas para se resolver.

Outra justificativa se refere aos materiais didáticos que por vezes são adotados pelas escolas e onde também havia pouca relevância para artistas com produção posterior aos movimentos modernistas. Esta desatualização de conteúdos nos livros didáticos acabava por fazer com que os alunos desconhecem do que tratava a arte contemporânea. Aspecto que perde a validade quando o entendimento de educação não se encerra no currículo proposto pelos materiais didáticos e no cumprimento de atividades propostas; podendo ser o processo enriquecido pela pesquisa de outras fontes, saídas de campo para além da escola e até mesmo com trabalho em parceria com artistas.

Um terceiro pretexto para obliterar a existência da produção contemporânea no ensino de arte escolar diz respeito ao caráter desafiador que a própria produção contemporânea provoca, sendo, por vezes, questionadora, de base conceitual, fazendo uso de materiais pouco convencionais diante da produção do modernismo e apresentando temas ainda não abordados ao longo do que se compreende como História da Arte. Guillermo Lledó (2007, p. 112) fala deste aspecto, dizendo que

La primera reacción que provocan muchas obras contemporáneas es de desconcierto, porque sus componentes y la articulación con que aparecen rompen los esquemas con los que estamos habituados a reconocerlos, aquellos que determinan su significado, y que responden al orden habitual con el que conocemos las cosas y nos relacionamos con ellas.

Há ainda a questão do tempo, que cria uma dificuldade a mais para os professores de artes, visto que a proximidade com a produção contemporânea ao mesmo tempo que cria possibilidades de relação direta com as obras e os artistas, por ser ainda recente e tratar inclusive do agora, não conseguiu ainda ser

catalogada, seriada ou historicizada pelos críticos de arte e produtores dos materiais que dariam base para os professores.

Aliada ao tempo há a questão da mudança, porque esta ideia de arte contemporânea ainda é algo que está em processo e repetitiva reconstrução do que se trata, sendo também mais um desafio aos professores e ao trabalho em sala de aula. Helen Charman e Michaela Ross (2014, p. 7) sugerem:

In the fast-moving world of contemporary visual art it can sometimes seem that the only constant is change. This makes keeping up with subject knowledge something of a challenge. Or does it? Teaching pupils the skills of interpretation in such a precedent-defying discipline as contemporary visual art poses the question of the status of knowledge. The anti-traditional nature of contemporary visual art means that there is no accompanying stable or substantive body of knowledge, but rather a plethora of theoretical and critical texts which ebb and flow around and within the art.

Diante destas justificativas listadas como impeditivas para o trabalho com arte contemporânea em sala de aula, os museus são identificados como uma ferramenta de proximidade para que esta produção se converta em conteúdo ou objeto de estudo para ser contemplado nas escolas. A relação entre museu e escola neste sentido não pode recair na previamente mencionada ligação de dependência ou de hierarquização entre uma instituição e outra, mas pode ser um veículo de acesso para estes conteúdos e questões que ainda têm dificuldade de entrar em sala de aula.

Pensando nesta relação direta entre museus de arte contemporânea e exercícios educativos, Lidón (2009, p. 99) diz que

os conceitos que encontramos por trás das experiências educativas dos centros de arte contemporânea são a consideração da arte como meio pessoal e do entorno social; arte como instrumento ativador de experiências significativas; arte como instrumento questionador do mundo e da vida; arte como linguagem para expressar ideias e sentimentos.

Da mesma forma que trabalhar com arte contemporânea pode ser desafiador por ser ainda próximo temporalmente dos sujeitos, a questão da proximidade é também presente na noção de que esta criação se relaciona com aspectos da vida, que podem mais facilmente estabelecer leituras entre os sujeitos. Como menciona Boris Groys (2009, p. 28) “Modern and contemporary art understands life as being ever changing, as a flow, as a process to which the individual should be permanently adjusted because this

process is dangerous to anyone unprepared for change”. Por essa proximidade com questões do cotidiano é que se percebe que as experiências criadas a partir do objeto artístico contemporâneo podem encontrar caminhos de acesso mais diretos até os sujeitos.

O próprio caráter questionador da produção contemporânea pode indicar que os processos educativos buscam não se centrar mais somente na transmissão de conhecimento via professor para aluno, mas que colocam a aprendizagem como uma premissa para todos, tal como referem Charman e Ross (2014, p. 2) quando dizem que a noção de que as obras de arte visual contemporânea “can have multiple interpretations which are created by the viewer in the alternative to the traditional approach to understanding an art work which emphasis the transmission of meaning from teacher to pupil”.

Pensando agora o quanto este objeto que se propõe questionador, é realmente determinante para a forma como se aborda em processos de aprendizagem, Sofia Victorino (2014) disse em entrevista:

A visita a um museu é uma experiência social e deve ser entendida de modo holístico. O espaço é determinante e define o tipo de aproximação. Em relação propriamente ao encontro e ao trabalho a partir de objetos - entre uma realidade mais histórica e uma realidade contemporânea - não considero que sejam assim tão diferentes. Pensar os objetos acontece sempre a partir do momento presente, com diferentes pontos de ligação e de mediação (das obras e dos artistas). A dimensão conceptual, material, expressiva é sempre atualizada no aqui e no agora. Em relação ao espaço expositivo há diferenças - mostrar uma obra do renascimento é obviamente diferente de apresentar uma instalação - mas é interessante constatar como também os próprios espaços de caráter histórico estão a repensar essas fronteiras.

Acreditando um pouco neste vínculo com o tempo em que a produção se inscreve e no quanto isso influencia inclusive nas abordagens e nas metodologias que vão se inscrever como prática educativa, Raquel Sambade (2014) disse em entrevista que os museus ainda se mantêm objetivando expor, colecionar, conservar, propor e promover momentos de aprendizagem de uma forma muito tradicional, que não há nada revolucionário. “Agora, quando trabalhamos nesta área específica da arte contemporânea, o objeto de arte é o centro da questão, não é tanto a exposição, não é tanto o artista, mas é o objeto de arte, a obra de arte”.

Desta forma, a educadora de Serralves conjectura que o trabalho em um museu com uma coleção tida como histórica se aproxima em abordagem ao conteúdo que expõe. Assim sendo, Raquel Sambade (2014) diz:

Se eu fizesse um trabalho educativo, por exemplo, do Museu Nacional Soares dos Reis²¹, eu trabalharia necessariamente diferente. Acho que a arte contemporânea é uma especificidade, mas acho que se calhar todas as outras áreas o são, eu é que não tenho a experiência nos outros museus para ter a certeza, mas acho que sim, todos eles obrigam a um discurso e a proposição de atividades muito em relação com aquilo que é exposto. Porque de alguma forma estamos a criar canais de aproximação relacionados com o cerne desse museu, que é sempre o objeto, ou para já é o objeto.

A colega de Raquel Sambade, Sónia Borges, também acredita que existam diferentes formas de abordagens de acordo com o que se trabalha, porque conforme dito em entrevista (2014) “Os conteúdos podem ser os mesmos, mas podem ser ditos de formas muito diferentes”. Isso diz respeito mesmo à arte contemporânea, uma vez que esta produção também não é prescritiva de uma conduta ou de um receituário para se trabalhar.

Pensando nas estratégias criadas no contato com a arte contemporânea, Sónia Borges (2014) valoriza a formação que os mediadores devem ter, mas relativizando, dizendo que este domínio teórico também não cria o repertório fechado e completo, mas está sempre em construção. “É fundamental ter o conteúdo, ele faz de nós os educadores artistas que somos, mas acho que (em Serralves) somos diferentes por essa forma como passamos, essas ferramentas, esta forma de estar”.

Ainda pensando dentro de Serralves, esta mesma provocação foi feita à professora Elvira Leite (2014), que em entrevista lembrou que todas as épocas foram contemporâneas e que, portanto, as obras são sempre ou quase sempre reflexo de um tempo. A professora pôs em causa em nome do período em que obras eram encomendadas por reis ou pela igreja, mas o que se percebe é que isso também é reflexo do tempo presente naquele momento.

²¹ Museu localizado na cidade do Porto e que tem sua coleção dedicada à Arte e Artes decorativas do século XIX e início do século XX.

Quando a professora da Escola de Leça da Palmeira foi convidada a pensar nesta mesma questão, trouxe uma experiência enquanto espectadora, comparando dois museus de uma mesma rede que têm trabalhos semelhantes, ainda que tratem de objetos e coleções temporalmente distantes. A professora ainda comparou esta relação com obras teatrais, mostrando que se trata de construções de sentido. A este respeito, Manuela Silva (2014) disse:

Já fui à Tate Modern e à Tate Britain e acho que o percurso pode ser muito semelhante. Claro que as novas tendências são diferentes, mas acho que o tipo de discurso de quem ajuda a ver a arte pode ser semelhante. É quase como ver o teatro de Gil Vicente e trabalhar em relação com o teatro contemporâneo, podes arranjar sempre uma ligação. E a abordagem que fazes do trabalho dele pode ser sempre uma abordagem contemporânea.

A professora contemplou, no seu discurso, exatamente o que aqui se está tratando, quando fala nesta abordagem contemporânea que não está necessariamente vinculada com o conteúdo, mas que se traduz em estratégias que neste caso foram apontadas como comparação. Partilhando da mesma experiência citada, mas desta vez apresentando relatos de dentro da própria prática, Emily Pringle (2014) também referiu a relação entre duas coleções da Tate, dizendo que o trabalho não precisa ser diferente ao tratar com objetos de tempos distintos:

Nós temos uma coleção histórica na Tate Britain e não trabalhamos diferente com esta coleção porque as mesmas questões são aplicadas. Então é como olhar para um trabalho e propor “O que pode significar isto?”. Eu acho que tanto no trabalho artístico quanto em uma peça histórica têm que dividir o conhecimento que eles têm. A ideia é dividir conhecimento e isto propõe uma forma particular de trabalhar. Os artistas são incentivados a dividir conhecimento. Claro que quando se está trabalhando com uma peça histórica ajuda saber quem fez aquele trabalho e em que contexto foi produzido, mas a ideia maior é partilhar conhecimento. O mesmo vale para os educadores, então não faz diferença se é uma obra de Joseph Beuys ou um outro trabalho de arte contemporânea. Não há um jeito diferente para trabalhar com cada uma.

O engano está em pensar que os museus históricos são retrógrados porque tratam de objetos tidos como artefatos do passado. Da mesma forma acontece quando se idealiza o que é um museu contemporâneo. O que se espera dos museus de arte contemporânea é sempre esta postura diferenciada, acreditando que estes espaços são relacionados com inovação e ineditismo, mas não é o que se percebe. Joana Mendonça (2015, p. 52) indica que “As their audience, we can say that contemporary art museum nowadays appear to be wide

spaces with a great variety of options, waiting to be visited, while expecting for something really different to arrive”.

Realmente os museus desta tipologia se veem desafiados pelas estruturas do que se define como produção artística contemporânea. O trabalho dos artistas, neste caso, instiga que a forma de exposição seja mais plural, crítica, aberta, processual, questionadora, contraditória e política, assim como o próprio conteúdo do qual se trata.

O caráter crítico da arte contemporânea pode estar presente mesmo internamente, quando sua essência é questionadora e cobra dos próprios museus mudanças estruturais para se adaptar às suas particularidades, como lembra Fernández (2007, p. 264):

La naturaleza autocrítica del arte contemporáneo ejerce una especie de boicot contra la institución y se define en contra de los prejuicios establecidos acerca del valor o la función de los objetos dentro de los museos, cuestionando, de paso, la propia historia del arte y su función como relato legitimador.

Na mesma medida que a arte questiona este papel legitimador dos museus, quando exposta dentro de tal estrutura, ela se apresenta contraditória, deixando espaço para que uma crítica se faça para os próprios processos. A falsa neutralidade dos museus entra em causa pelo próprio objeto que expõe e acredita-se que isso seja verdadeiramente uma razão que convoque uma mudança de postura. Abordagens são inscritas neste tempo contemporâneo, seja em proximidade ao que se expõe, ou não.

Buscando trazer novamente experiências práticas, Kaitavuori fala a respeito do desafio que o Kiasma, museu finlandês de arte contemporânea, enfrenta no seu trabalho desenvolvido com os públicos por conta do objeto com que trabalha. Kaitavuori (2005, p. 92) sugere que o objeto com que o museu trabalha é uma oportunidade excelente de mudança, “porque, por defecto, cuestiona, mira al mundo de modo diferente, desestabiliza las ideas establecidas y hace que los espectadores se cuestionem sus propias creencias, nos hace perder el equilibrio”.

O espaço onde a pesquisa de campo se realizou também enfrenta estes desafios propostos pela arte contemporânea, desenvolvendo práticas que ecoam aspectos da produção artística para suas propostas

educativas. Até mesmo pela formação dos educadores, como discutido anteriormente, os processos de produção da arte são reverberados para dentro das ações do Serviço Educativo.

O antigo diretor de Serralves, João Fernandes (2008, p. 9), na apresentação do livro dedicado ao Projeto com escolas disse que o museu não é somente um espaço de apresentação e de conservação da obra de arte, mas que Serralves é também “um espaço de produção dessa mesma obra de arte, assim como de aprofundamento de uma reflexão crítica sobre ela e a sociedade onde ela surge”. Para Fernandes (2008, p. 9),

O museu de arte contemporânea abre-se ao efêmero, à interação, à participação de todos quantos o visitam, confrontando-os com novos conceitos de arquivo e de memória, de presente e de passado, de espaço e de tempo, de objeto e de função, de processo e de resultado, de atualidade e de originalidade.

Processos de aprendizagem em arte contemporânea ganharam uma dimensão conceitual que os enriquece de possibilidades na medida em que o conteúdo não precisa ser explicitamente o centro da ação. Desta forma, uma proposta educativa sobre o trabalho de Mira Schendel - tomando como exemplo a artista que foi abordada durante a pesquisa de campo - não precisa falar necessariamente sobre monotipia ou sobre o uso da escrita em relação à imagem, aspectos tangenciais à produção da artista, mas pode abordar questões mais gerais que não abordam a obra como ilustração do processo.

Esta liberdade de se trabalhar em arte contemporânea sem propriamente discutir questões próprias do campo ou tentar elucidar intenções do artista ou leituras prontas para as obras é uma noção bastante evidente em Serralves e no desenvolvimento das oficinas para alunos e professores. Nas oficinas e visitas observadas durante a pesquisa de campo, se percebeu que nenhuma das ações propriamente ilustra o conteúdo das mostras ou cria relações diretas com o que o museu expõe.

O mesmo acontece em ações desenvolvidas no Educativo da Bienal de São Paulo, como sugere Ana Gonçalves Magalhães (2015, p. 141), onde questões do tempo contemporâneo são foco da criação de propostas que não se relacionam diretamente com os artistas da exposição. Particularidade que também se observa nas ações para professores e alunos feitas nas mostras das Bienais do Mercosul.

Esta possibilidade é enriquecedora para pensar-se nas pluralidades que são possíveis de se criar no trabalho com arte contemporânea ou mesmo com o que aqui se nomina como esta postura contemporânea. A oportunidade de engendrar no processo pormenores provocados pelo conteúdo com o qual se trabalha acabam por enriquecer o processo de criação de exercícios para a aprendizagem. O contemporâneo neste sentido não é fator excludente, mas cria palco para que outras posturas ganhem oportunidade de execução.

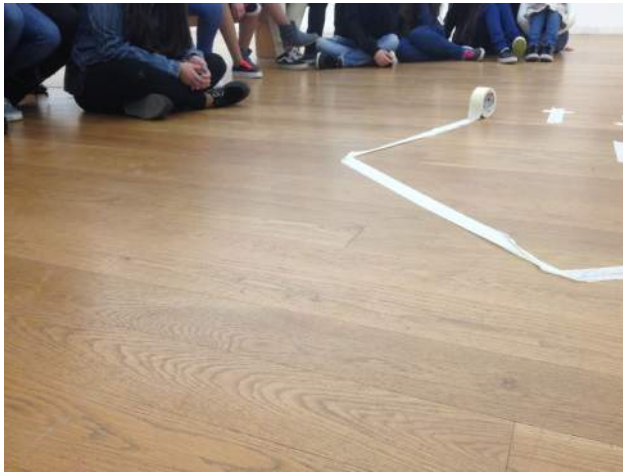
7.3 O uso de recursos e materiais

O trabalho de mediação cultural recorrentemente utiliza outras ferramentas e materiais para ativar nos visitantes novas experiências em relação ao objeto artístico. A criação destes instrumentos por vezes se dá para cumprir o caráter construtivo da visita, fazendo uso de mecanismos para a criação de espaços de diálogo entre visitantes e educadores.

Os materiais são pensados como recursos, como objetos mediadores, que nem sempre substituem o contato com o artefato museal (contudo podem fazê-lo), mas que ampliam as formas de se relacionar com a experiência que se cria durante a visita ao museu. Estes materiais nem sempre têm propósito educativo, podem ser desenvolvidos inclusive por outros setores da gestão, e propõem leituras dos objetos que extrapolem a dimensão informativa.

Os serviços educativos sugerem jogos de mediação para trabalhar em visitas com os públicos, pensam em fichas de imagens que ampliam as temáticas trabalhadas nas visitas, escolhem determinadas palavras para lançar pontos de partida para a conversa e desenvolvem materiais de apoio para o contato com os públicos, criando dimensões sonoras, gestuais e corporais que lançam novas questões para os objetos em exposição.

Esta utilização de recursos foi observada durante a pesquisa de campo em Serralves, com o acompanhamento das visitas oferecidas pelos educadores do Museu. Uma experiência positiva vista com alunos do Ensino Secundário foi a utilização de um rolo de fita adesiva como ferramenta de mediação, onde ao longo da visita diferentes desenhos eram criados pelo educador no piso do museu ou palavras eram escritas em fragmentos da fita. Com os alunos sentados em roda, o educador criava formas gráficas



Imagens 35 e 36: Recurso de mediação utilizado em visita em Serralves. Imagem da investigadora no dia 30.04.2014.

para falar sobre o percurso da artista Mira Schendel, sem justificar procedimentos adotados na sua produção, mas pensando na dimensão pessoal que existia representada nos trabalhos.

Nesta mesma visita, diferentes palavras-chave eram anotadas e coladas nos alunos, que em seus corpos carregavam no percurso do museu palavras ditas no diálogo com o educador e que aos poucos iam reverberando em trabalhos vistos mais a frente. Desta forma o educador lançou mão de um recurso bastante acessível e de baixo custo, inclusive o utilizando fora da sua função convencional, para produzir formas de registro durante a visita, valorizando no discurso criado pelos alunos alguns conceitos que se repetiam na produção da artista observada durante a exposição.

Por vezes estes materiais não são elaborados como parte da visita ou para o trabalho do educador junto com o público, mas justamente para substituir este contato e responder a particularidades do contexto - conforme anunciado por Fróis no início desta seção. Como no caso da Tate Modern, que diante da quantidade de público que recebe diariamente se via incapaz de realizar visitas com educadores e artistas para todos os grupos. Diante desta constatação, o Serviço Educativo passou a trabalhar com uma série de propostas que são apresentadas e estão disponíveis para que os próprios professores criem as ações junto com seus alunos.

Diário do meio (10.06.2014): Emily Pringle mostrou uma parede onde estão situadas as letras do alfabeto impressas em papéis coloridos onde são lançadas atividades desenvolvidas pelos artistas que trabalham neste ano. Ela contou que a escolha dos professores acontece aleatoriamente, ele seleciona uma letra e vai para o espaço expositivo apresentar a exposição a partir do que é proposto nestes materiais (que eu li e parecem ter questões muito abertas - tanto quanto ao tema, quanto com a faixa etária). Essa prática seria uma visita sem os artistas, que, pelo que eu pude perceber, é a mais comum a acontecer no espaço do museu.

Em uma sala de recepção às escolas no espaço de acesso da Tate Modern, o professor pode solicitar este material e desta forma realizar a visita, utilizando ou não a provocação lançada nas fichas. Com esta dinâmica promove-se a autonomia dos professores com seus alunos, propondo que a mediação seja realizada não por um educador ou um artista formado pelo museu. Diferentes materiais são produzidos com enfoques para exploração do espaço do Museu ou das obras, utilizando-se perguntas ou proposições feitas por ordens que em materiais gráficos muito bem produzidos instigam os próprios grupos a uma ação autônoma, de descoberta e procura em torno de interesses próprios.

Em resposta a estes materiais, na documentação informativa do programa para escolas e professores existem alguns depoimentos deixados durante o processo do ano anterior. Desta forma, um estudante que usou os *Materials for the construction of meaning resource, 2013*, relatou “Using the resource encouraged us to talk in a way we wouldn’t usually; we were analysing and questioning”²², o que identifica que a substituição da figura do mediador por um destes materiais mediadores instigou-os a trabalhar de uma forma semelhante à investigação, posicionando-os como ativos dos seus processos de descoberta.

Esta mesma estratégia é observada na Whitechapel Gallery, que não dispõe em sua equipe de um grupo de mediadores responsáveis pelas visitas educativas. Atendendo a este propósito, são também oferecidas propostas de trabalho para que os responsáveis venham ao espaço da instituição e criem uma experiência com seus grupos.

²² Material informativo do Projeto Schools and Teachers - Tate Britain and Tate Modern 2014-2015.

Em resposta a uma questão feita em entrevista, Sofia Victorino (2014) propôs este desafio para a atual circunstância de Serralves, onde as ações realizadas pelos educadores precisam ser pagas - o que, por vezes, pode ser impeditivo da visita das escolas. Desta forma, a antiga coordenadora refere que a provocação para a autonomia do professor poderia ser uma resposta para a inscrição de atividades com os grupos e do desenvolvimento de espaços de criação que partam da escola e não do museu.

A construção de materiais neste caso está presente não só na função do Serviço Educativo, que propõe estes recursos pedagógicos, como também na atuação do professor, que é instigado a criar estratégias de exploração para o espaço do museu. Utopicamente falando, em questão a pensar nesta articulação entre professores e museus na teoria, parece um exercício bastante promissor que tem potencial de desenvolvimento; mas na prática e no trabalho do professor, em relação aos propósitos da escola, com suas amarras e obrigações, pode não ser tão exequível ainda.

Apesar de ser muito profícuo desenvolver um trabalho coparticipado por parte dos professores, onde os materiais atuam como articuladores desta experiência, ao mesmo tempo pode-se ler esta nova prática dos museus como uma tentativa de se desprender deste papel educativo, lançando para a escola as obrigações desta função. A autonomia dos professores como mediadores que desenvolvem práticas propostas pela instituição provoca uma postura mais ativa em relação aos museus, todavia o que se cria é diferente do que realizaria um sujeito externo provocando a ação educativa.

Da mesma forma como dar poderes para as escolas dentro do museu as posicionam como centralizadoras do processo, é possível que estes exercícios refaçam práticas de uma instituição espelhadas na outra - como no exemplo em que a professora Manuela Silva (2014) sugere que dentro do museu poderia haver um ambiente para o professor dar aulas, quando na realidade o espaço do museu é verdadeiramente outro. A relação entre os espaços é profícua e efetivamente o espaço não-formal de educação pode oferecer ferramentas para um trabalho com professores e alunos, contudo a relação se amplia na medida em que os processos fazem relação com o espaço e não apenas espelhando práticas já construídas noutro contexto.

A inclusão destes novos exercícios dos museus, desdobrando suas ações em propostas para serem adotadas pode ser inscrita dentro desta prática contemporânea, quando se entende que exista a construção coletiva e

a individualização de cada grupo, criando-se propostas únicas adequadas ao perfil e aos objetivos dos sujeitos envolvidos. O estímulo ao trabalho dos professores, com a mesma prática autoral que se propõe hoje aos educadores ou mediadores, se constrói na medida em que o conteúdo destes materiais oferecidos pelos museus têm um caráter reflexivo em suas propostas, não se construindo como manuais ou receitas metodológicas que conduzem para práticas repetitivas e seriadas.

Esta mesma prática de criação de propostas tem sido desenvolvida em muitos museus brasileiros e em materiais das Bienais de São Paulo. Os próprios museus analisados nesta pesquisa possuem frequentemente a prática de criação de materiais para professores que instigam elaborações de propostas para além da visita.

Em Serralves, contudo, a produção de materiais para professores nunca foi realizada, de acordo com Elvira Leite (2014), em entrevista. Houve ideias de se criarem materiais de apoio para que os professores pudessem ampliar a prática com os alunos em relação ao Museu para além da visita, mas este projeto nunca se concretizou.

O desafio para a criação destes materiais - tanto os recursos pedagógicos que Sofia Victorino (2014) menciona da Whitechapel ou os materiais que têm sido produzidos por instituições brasileiras - é conseguir que não se tornem impositivos de uma prática reproduzível nos moldes de uma receita. Por mais que lidem com textos, as propostas pretendem se colocar como reflexivas e abrir um espaço de diálogo para além do material em si. O estímulo é de tornar os próprios materiais instrumentos mediadores, onde as propostas sejam mais construtivas e fujam de colocações prescritivas para os professores ou alunos; o que abre espaço para pensar no museu como provocador de uma prática reflexiva e que se inscreve como tentativa de muitas instituições.

Muitos materiais produzidos pelas instituições ainda são configurados dentro de uma lógica da curadoria, sem envolver aspectos educativos, como sugere Christiane de Souza Coutinho Orloski (2008). A produção dos materiais por meio da gestão dos museus tem outras problemáticas, geralmente privilegiando apenas aspectos informacionais. Para Orloski (2008, p. 123) “É evidente que o caráter informativo dos folders das

exposições tem um valor educativo; no entanto, muitos deles são exclusivamente informativos perdendo a oportunidade de estimular uma reflexão acerca do que o visitante está lendo ou vendo”.

Na medida em que estes materiais são potencializadores de uma outra experiência com o museu, muitas vezes pretendendo ser um desdobramento das ações já realizadas nas exposições, se entende que textos impositivos de uma leitura se encerram já no primeiro contato, cumprindo em primeira instância sua função sem abrir para outras leituras ou relações, enquanto que materiais mais abertos instigam à utilização como recurso em diferentes momentos.

Por isso aqui se propõe uma outra estrutura de ação que não resuma a criação destes instrumentos como limitadora da experiência, mas justamente no sentido contrário. Os recursos produzidos pelos museus, sobretudo pelos serviços educativos, podem provocar os públicos a entender a instituição e o que nela se mostra, percebendo este objeto de maneira crítica, utilizando os recursos como instrumentos de reflexão e produção de uma experiência de aprendizagem. Não entendendo esta aprendizagem nos moldes somente do saber escolar ou apreendido durante este período, mas compreendendo-a de maneira construtiva de uma experiência que pode ser de qualquer ordem. Desta forma, a investigação dentro dos museus e a criação de materiais de suporte para os visitantes produzirão públicos questionadores do próprio processo destas instituições, possibilitando-lhes entendê-las dentro desta lógica do contemporâneo.

7.4 Práticas críticas dentro do museu

Uma vez que os museus estão abertos a saber quem são seus públicos e cada vez mais se propõem participativos e interativos em diferentes medidas, a constituição de um visitante crítico passa a ser concebida. Esta receptividade dos museus, da mesma forma que adquire potencial em números de visitantes, potencializa a ressignificação da instituição com leituras criadas com base num posicionamento crítico em relação ao que se desenvolve. Desta forma, práticas críticas passam a ser desenvolvidas também pelos visitantes.

No sentido de repensar as estruturas de poder criadas dentro destas instituições, abrindo espaço para um posicionamento mais crítico, Sternfeld (2010, p. 7) propõe as seguintes questões:

What is the critical potential and what are the complications and traps of educational practices that remain within existing power relationships? How can we negotiate from “inside” institutions with respect to changing them or changing one’s own position or that of society? And what can failure, an inevitable component, play in this?

Uma primeira possibilidade para desfazer esta autoridade foi apresentada anteriormente e diz respeito à tomada de consciência sobre os processos. Pensa-se que a transparência dos procedimentos abre espaço para que haja este posicionamento crítico. É como se ao desvelar os processos houvesse uma primeira estrutura que se desfizesse na perpetuação de um poder que distancia e impossibilita o acesso.

Outra possibilidade é a abertura ao diálogo, porque uma vez que o museu - na figura dos curadores, artistas ou mediadores - se propõem a ouvir leituras criadas pelos públicos, se compreende que não existe uma única verdade e que diferentes discursos são produzidos nas relações estabelecidas nestas conversas. Na medida em que a escuta é inserida no percurso, o posicionamento crítico passa a se constituir como base do trabalho.

Delineando mais uma possibilidade de atuação neste sentido, remonta-se a Hein (2004, p. 424), pensando que os museus enfrentam o desafio de provocar experiências que possibilitem a aprendizagem.

The challenge for museums is to find ways to formulate exhibitions that lead to inquiry and that guide visitors to apply the results of such inquiry to life situations. Museum experiences - just like weaving, building a play house, or cooking in progressive schools - need to lead to something more; they are not complete educational experiences simply in the doing. They require integrated settings that foster discussion, challenge the learner, make connections to issues of interest to the learner, and provide guidance for application in the world outside the museum.

O estabelecimento deste espaço de autoria por parte dos públicos abre também espaço para que um posicionamento seja valorizado dentro dos museus como estratégia de mensurar como o trabalho está sendo desenvolvido. Hooper-Greenhill (2004, p. 571) anuncia que a avaliação se tornará importante neste processo de refletir sobre as práticas realizadas e ter um posicionamento crítico:

This approach means considerable changes in the processes of exhibition development. One idea that facilitates the increased awareness of the audience is to introduce as “audience advocate” onto the exhibition development team. They should have an equal voice with the content and design advocate. Evaluation will become necessary throughout

the development process. A range of strategies throughout the development process will enable exhibition plans to be tried, tested and researched.

A partir desta entrada da voz e da valorização de processos de avaliação serão incluídos também outros paradigmas para os processos de aprendizagem realizados no espaço dos museus. Atkinson (2006, p. 18) refere “In this paradigm therefore learners, teachers and assessment are constructed and regulated according to an acquisitive view of knowledge in which the learner assumes a universal subjectivity”.

Transformar o processo dialógico realizado nos museus, respondendo aos paradigmas da contemporaneidade, lança-se como desafio não somente na busca por desfazer a autoridade na obtenção do conhecimento, mas também na forma como se reflete e repensa a aprendizagem. Os novos desafios enunciados pela contemporaneidade se desdobram, sobretudo nos aspectos reflexivos; por isso, a avaliação torna-se figura central das relações de aprendizagem.

Para Sofia Victorino (2014), os próprios saberes envolventes da pesquisa e do encontro com o trabalho artístico é que abrem espaço para esta experiência mais crítica dentro do museu, onde a postura contemporânea não se justifica em gostos e aproximações, mas justamente no confronto:

Eu acho que conversamos há bocado a respeito disso, quando falei da experimentação e do trabalho interdisciplinar, de questionamento e de exploração, que tantos artistas fazem perguntas e nos confrontam. É como se no momento de encontro com a obra não se trate tanto de gostar ou não gostar, aderir ou não aderir, mas trata-se de qualquer coisa mais de questionamento. Portanto, acho que se calhar essa atitude contemporânea vem no sentido também de crítica, que é implicado, de ser ativo. E vai na linha também de todos os discursos em torno do espectador e do espectador emancipado, da dimensão ativa, do encontro e do que há atrás dessas conversas.

A dimensão ativa presente neste espectador emancipado, que foi previamente discutida, intenciona a prática dentro do museu como uma atitude que requer um posicionamento, uma postura crítica diante do que se relaciona. Este saber construído criticamente é compreendido também como uma forma de produzir discursos sobre os exercícios que se realizam e as relações que se criam, pensando em processos de avaliação. Não recaindo no conceito de avaliação como julgamento, mas pensando-o criticamente como uma reflexão do processo. Neste contato dentro do museu, construído no diálogo, a produção de discursos

vai sendo potencializada como uma forma de se repensarem práticas, posturas e metodologias implicadas no contato com os artefatos museológicos e os demais sujeitos com quem se conversa neste espaço.

Na seção seguinte, dedico-me ao entendimento desta avaliação como reflexão do processo, que foi buscada durante a pesquisa de campo, usando também referências de abordagens utilizadas no campo dos museus e analisando-as no espaço entre Serralves e a Escola acompanhada.

Parte IV. Propostas reflexivas dentro do museu



Imagem 37: Professora Manuela Silva trabalhando com os alunos da turma “5º 10”.

Quando se entende que a educação em museus se constrói nos moldes do que foi definido como mediação cultural, preceitos próprios desta abordagem ligados ao processo de trabalho são incluídos como parte constitutiva da própria estrutura; desta forma, a avaliação é um elemento essencial dos processos de mediação, uma vez que esta se propõe ser construída coletivamente, de forma processual e com uma postura reflexiva.

Esta seção articula as práticas educativas realizadas no espaço entre museu e escola com exercícios avaliativos que atuam como intervalo para reflexão sobre os processos desenvolvidos entre os sujeitos. Discutindo preceitos desta avaliação e pensando-a como um trabalho ainda por ser construído, propõe-se pensar como os museus conseguem articular propostas reflexivas em sua rotina de trabalho e de que forma isso transforma as ações que estão sendo realizadas contemporaneamente.

É pressuposto do trabalho educativo, seja ele realizado no âmbito formal ou não-formal, a construção de processos avaliativos quer sejam para fins de classificação, quer sejam para uma reconstrução do processo. O que se põe como desafio neste sentido, contudo, é pensar de que forma realizar este exercício. Os objetivos que envolvem a avaliação e a intenção que existe por trás da sua construção são determinantes inclusive dos procedimentos metodológicos inseridos no contexto; porque ainda que o exercício avaliativo seja por vezes visto como um fim - no sentido de finalidade e também de finalização - ele é parte constitutiva do percurso que se executa.

O que determina as diferenças entre avaliar processos educativos dentro do museu daqueles operados dentro do sistema escolar? A aparente liberdade dos processos educativos realizados fora do contexto da escola pode enganar no sentido de ignorar processos de reflexão, como diz Barbosa (2009, p. 22), quando questiona a resistência que existe em avaliar ações no campo do ensino não-formal. O mesmo acontece quando se fala em exercícios de arte/educação, como indica Hernández (2000, p. 144) quando põe a ressalva de que “Uma das crenças que cercam a arte na educação em relação aos conhecimentos vinculados às artes visuais é a de que não se possa, que não tenha sentido, avaliá-los”. Contudo, estes enganos precisam ser evitados e questionados, criando ferramentas de escuta e problematização em processos educativos realizados dentro dos museus, neste caso dos museus de arte.

Com uma visão mais negativa, Sheila McGregor (2008, p. 40) diz que as avaliações são uma obrigatoriedade: “Like it or not we are compelled to confront assessment and the deadly terminology: grades, levels, standards, goals, learning objectives, attainment and so on, that surrounds it”. Encarando a necessidade de se repensar as práticas, pensemos em sugestões que não precisam recair nesta estrutura de tabelas, níveis, resultados e cumprimento de objetivos de forma tão sistemática.

Muitos museus centram suas práticas avaliativas em processos de reconhecimento ao modo como trabalham, buscando nos resultados uma resposta pronta que qualifique as opções tomadas em sua gestão e criação de exposições. Não é somente a reafirmação de certezas que é um problema, visto que a avaliação realizada por gestores tende também a uma homogeneização dos públicos - como acontecia no museu modernista. John Jacobsen (2010, p. 281) alerta para essa prática dizendo que uma visão genérica dos públicos se traduz na criação de métodos padronizados de aferição, o que choca com a ideia de individualização e pluralidade dos visitantes destas instituições.

Em resposta a esta conduta pasteurizada dos gestores, os serviços educativos de alguns museus têm buscado trabalhar em processos de avaliação mais focados nos seus visitantes, criando estratégias de escuta que deem voz à pluralidade colocada. Neste sentido, Pekarik (2010, p. 107) propõe uma avaliação orientada para o participante, pensando na experimentação como premissa para mudanças no foco das medidas que procuram estes resultados.

Mais centradas nos interesses dos próprios visitantes, as avaliações se abrem como possibilidade de reconstrução dos processos desenvolvidos com os mediadores culturais, fazendo com que a ação seja transformadora. Como a mediação apresenta em sua gênese um caráter de construção coletiva e reflexiva, a avaliação se traduz como mais um dos processos para atingir este objetivo que faz parte de sua conceituação.

O aspecto transformador visado com as avaliações tem três sentidos. O primeiro deles é anterior à execução, propondo testar aspectos que podem ser desdobrados no processo. O segundo é o de repensar as práticas enquanto ainda acontecem, afinando interesses entre os sujeitos participantes do processo dialogado no espaço expositivo. Desta forma, a avaliação modifica os processos enquanto eles ainda se

desenvolvem, buscando a criação do espaço da experiência proposto anteriormente. O terceiro sentido refere-se à reverberação que a avaliação dos processos educativos tem para os projetos e visitas futuros, possibilitando repensar estratégias, como propõe Simon (2010, p. 301), quando diz que “Evaluation can help you measure the impact of past projects and advocate for futures initiatives”.

Diante destes paradigmas postos em relação aos mecanismos adotados como ferramenta de avaliação dentro dos setores de educação, a questão motivadora desta seção se centra na problemática da reflexão dos processos educativos realizados entre mediadores culturais e públicos escolares. Neste sentido, a pergunta central é: como e o que se deve avaliar dentro do museu?

Esta primeira pergunta provoca também outros questionamentos que envolvem a avaliação. Neste sentido questiona-se: qual a importância deste exercício? O que se privilegia como foco de análise? Quem são os sujeitos avaliados nos processos de mediação cultural? Quais os propósitos envolvidos? Quais as ferramentas mais adequadas para conseguir refletir a educação em museus? Que resultados são produzidos por estas práticas de avaliação? Buscando responder a estas questões, esta seção apresenta três capítulos dedicados ao caráter reflexivo da mediação cultural.

O primeiro capítulo desta seção propõe determinar de que tipo de avaliação se está falando, diferenciando da prática classificatória comumente adotada pelo sistema escolar tradicional e atuando em um sentido crítico de reformulações de processos. Diferentes estratégias de avaliação são apresentadas dentro desta proposta reflexiva, não como ferramentas metodológicas, mas como possibilidades de criar novas propostas de repensar as práticas educativas dos museus. Como o estudo de caso observado e desenvolvido durante a pesquisa de campo ocorreu em um contexto de projeto de trabalho, sua relação com processos de avaliação será também foco de análise.

O capítulo 9 se concentra em experiências práticas, utilizando primeiramente como referência os museus analisados durante a pesquisa. Outras instituições são também apresentadas, valorizando a circulação de práticas que habitualmente permanecem centradas somente no campo. Aspectos diferenciadores entre estratégias de aferição quantitativa e propostas de avaliação qualitativa serão confrontados e resultados obtidos a partir de processos reflexivos serão também apresentados.

O último capítulo desta seção centra-se na relação entre o Museu de Serralves e nas propostas de escuta que são criadas para avaliar o Projeto anual com escolas. Os resultados da observação do processo na Escola Básica de Leça da Palmeira, em diálogo com o percurso desenvolvido no Museu, são pensados como estratégias para discutir a avaliação dentro dos setores educativos.

8. O espaço entre avaliação e reflexão

8.1 Avaliação como reflexão do processo

“A avaliação está sempre presente, desde que uma pessoa entra aqui no museu”.
Elvira Leite, 2014

Remonto às palavras da professora Elvira Leite, quando me alertou em entrevista (2014) o quanto a avaliação é parte constituinte de toda a experiência dentro do museu, seja ela realizada em processos educativos ou não. Diante desta existência e da recorrência em se falar sobre o assunto é que começo propondo discutir o conceito de avaliação, pensando em algumas acepções para a palavra.

Durante o percurso que tenho feito desde o início da pesquisa de mestrado, onde também procurei pensar sobre os processos reflexivos das ações educativas dentro dos museus, fui muitas vezes questionada se deveria usar esta palavra, visto que sempre precisava justificar-me e explicitar de que tipo de avaliação estava me referindo. Desde então, já se vão cinco anos, tenho insistido que o sentido pejorativo e o “ranço” que existe em torno da ideia de avaliar não precisa ser substituído por novas palavras, conceitos que busquem determinar a prática. Sinto que diferentes sentidos podem ser adicionados ao termo e que “a avaliação” não precisa ser vista sempre com desconfiança ou desconforto.

Inúmeras foram as vezes que senti o incômodo das pessoas quando apresentava meu tema de investigação, contudo tenho sempre procurado problematizar este caráter que a avaliação ganhou e que gera o sentido de dúvida naqueles com quem tenho conversado ao longo do percurso. Considero que existe este tipo de processo avaliativo que faz uso do rigor e que carrega o caráter negativo da obtenção de notas e da classificação; mas proponho que também existem outras formas de se pensar a avaliação que não buscam uma aparente neutralidade, mas assumem uma postura questionadora e crítica para os processos que os pensa como algo ainda em formação. É nesta segunda forma que quero pensar.

O intuito, contudo, não é o de diferenciar a avaliação em dois polos e categorizá-la como uma prática boa ou má, mas compreender que dentro do contexto onde a investigação se realizou existem objetivos que aproximam a avaliação mais de uma postura reflexiva e que intenciona uma transformação das ações, sem centrar nos resultados produzidos pelos sujeitos.

Tentando caracterizar a avaliação, Felicity Woolf (1999, p. 7) sugere três possíveis abordagens. A primeira delas entende que a avaliação envolve julgamento, com base em evidências sobre o valor e a qualidade de um projeto; a segunda diz que a avaliação é aberta e clara e abarca todos os parceiros, incluindo as pessoas que tomam parte; e uma terceira forma de avaliação seria aquela que ajuda na tomada de decisões durante um projeto e para projetos futuros.

Importante considerar aqui que o que diferencia estas três possíveis formas de pensar a avaliação não é o contexto onde se realiza. Da mesma forma que muitas escolas têm pensado em formas diferentes de refletir as práticas, muitos museus usam a avaliação como uma medida de controle que busca definir os visitantes, determinando inclusive formas de se relacionar com os objetos museais. Pekarik (2010, p. 109) propõe: “The evaluation and establishment of specific outcomes implies a paternalistic relationship between the organization and its public. It suggests that the task of the organization is to change the visitor in ways that the museum has predetermined are useful and valuable”.

O controle exercido pelas estratégias de avaliação é recorrente em muitos museus, realizado pela gestão das instituições ou mesmo pelos serviços educativos. A busca por resultados que são compreendidos como pertinentes e a criação de públicos dóceis, remontando ao conceito de Foucault (1977), encaminha os museus no sentido de desenvolver avaliações que respondam mais aos seus interesses do que aos objetivos dos visitantes.

Privilegiar os objetivos dos visitantes é um caminho para que ao menos suas vozes façam parte do todo que se cria dentro do museu, e não somente de forma a construir estratégias de avaliação, mas no trabalho educativo de maneira geral. Propostas desenvolvidas a partir dos interesses de quem participa - contando com elementos internos e externos dos museus - constroem relações que tornam os museus efetivamente abertos e não somente acessíveis para a entrada.

A abertura em propostas dialogadas não isenta os museus dos discursos de poder que já foram discutidos e que estão presentes em toda a relação criada com seus públicos. A este respeito, Pringle e DeWitt (2014, p. 12) referem:

Yet, while members of the learning team encourage dialogue and experimentation, it would also appear that they ultimately remain in control. What is revealed here can perhaps be understood as a variance between micro and macro levels of power sharing. On the micro level of meaning construction there is an aspiration towards absolute equality – teachers and learners share knowledge equitably through dialogue – while on the macro level of programme development and facilitation it would appear that gallery staff and artists retain the greater share of power. Arguably this latter “unequal” power relationship is necessary to ensure that there is a sufficiently supportive structure to allow for experimentation and questioning within an epistemologically “safe” space. However, this does raise questions about the extent to which the pedagogic processes in place in the gallery can allow for absolute equality in terms of knowledge and power sharing.

Tentativas de comprovar um sucesso são apresentadas como propostas que só reforçam o caráter de autoridade dos museus, quando estes impõem números e estatísticas como reflexo de um trabalho avaliado como positivo. Propostas que são inseridas e apresentadas desta forma reforçam a visão negativa da avaliação, ainda que, por vezes, estes resultados sejam apresentados como a concretização de objetivos previamente definidos.

A existência de parâmetros numéricos indicativos das realizações que o museu desempenha não é um problema enquanto prática adotada pelos museus, mas sim a existência de apenas uma forma e de esta modalidade de avaliação ter o objetivo de prestar contas. Criar mecanismos para compreender que trabalhos são feitos é importante, mas também é necessário considerar o por que que são feitos e de que maneira são realizados; porque de outra forma são apenas medidas de controle.

Desta forma, Pekarik (2010, p. 108) propõe que “Objectives or outcomes are like an arrangement of funnels meant to neatly channel the unruly flow of visitor experiences into bottles for measurement and labeling. But visitors in exhibitions are not under the museum’s control”. Questiono as palavras de Pekarik, quando diz que os visitantes não estão sob o controle do museu, porque acredito que enquanto houver processos de implementação de ordem dentro da instituição, este controle continuará existindo. Porém, reforça-se a

ideia de que os objetivos e o desejo de resultados previamente definidos são condutores que centralizam as experiências plurais em um fluxo único.

Ainda que o contexto não seja determinante da prática e que propostas fechadas e abertas sejam desenvolvidas tanto nos museus como nas escolas, cabe aqui diferenciar aspectos que são reforçados pelo modelo de escola tradicional e que têm sido evitados dentro das instituições museológicas com uma visão crítica e contemporânea dos processos educativos.

Dentro do sistema escolar, ainda que hoje exista a busca por diferentes abordagens neste aspecto, a avaliação ainda responde à classificação e promoção dos estudantes; com subidas de níveis e séries ou mudanças de ciclos, como lembra Hernández (2000, p. 148), quando ainda diz que a avaliação neste contexto também procura evidências sobre o que o indivíduo lembra ou compreende da informação que foi apresentada ou estudada em sala de aula.

Nesta definição e no propósito ainda presente na escola tradicional, Hernández (2000, p. 148) diz que existem duas funções primordiais presentes na avaliação: a recapitulação do armazenamento de informações ensinadas e o processo de seleção social: “A avaliação permite, por um lado, obter evidências sobre o que o indivíduo lembra ou compreende da informação que foi apresentada ou estudada em sala de aula; por outro lado, a avaliação está vinculada à promoção dos estudantes”.

Dentro do museu não existem estas particularidades da rememoração da retenção de conteúdo ou da subida de níveis, uma vez que a relação criada é muito efêmera, consiste em algumas horas de visita ou na realização de um projeto em parceria com ações pontuais ao longo de um ano letivo. Havendo esta frivolidade temporal não se cria a necessidade de medir conhecimento ou aferir a acumulação de informações memorizadas e nem de determinar a mudança de níveis.

O que pontua neste sentido é que os objetivos da avaliação realizada dentro dos museus são de outra ordem; começando por se diferenciar no direcionamento, visto que não é realizado pelo professor em relação ao estudante. O que se propõe repensar por meio da avaliação é a própria ação e, na medida que ela envolve todos os sujeitos postos no diálogo em horizontalidade, não existe um único direcionamento do foco. Os participantes da ação educativa, em espaço expositivo, não são os sujeitos para o qual é feita a

avaliação, mas sim colaboradores de um exercício de reconstrução da visita. Na medida em que todos são coautores durante a mediação cultural, a voz de todos é parte relevante da avaliação dentro desta perspectiva.

Outro fator diferenciador das práticas avaliativas entre museus e escolas é o currículo. As escolas habitualmente obedecem a uma estrutura disciplinar que compreende uma série de conteúdos que devem ser abordados ao longo do ano letivo. Essa estrutura e os tópicos listados são inclusive parte da informação que determina se um estudante está apto ou não para a mudança no ano seguinte.

Os museus respondem a objetivos internos e cumprem uma conduta e um direcionamento criado pela própria instituição. Existe uma liberdade (ao menos aparente) para a criação de propostas de acordo com os preceitos e a linha adotada dentro de sua gestão e da formação da equipe de mediadores - quando se está pensando explicitamente no propósito educativo.

Em alguns exemplos existem ligações entre os conteúdos abordados e trabalhados nas escolas com o que se desenvolve dentro do museu, mas esta é uma escolha feita. Segundo McGregor (2008, p. 44), esta relação pode ser uma tentativa de validar as propostas educativas feitas no âmbito museal. Mas uma vez que esta relação é criada, há para os professores vindos da escola o impulso de criarem pontos de contato que sejam instigadores de uma experiência.

O vínculo com o conteúdo foi uma questão apontada como problemática para a equipe de educadoras do Museu Lasar Segall, quando indicaram em entrevista (2013) que este era um propósito recorrentemente citado pelos professores nos relatos deixados nos formulários de avaliação. De acordo com a equipe, esta cobrança que surgia por parte dos professores respondia a uma transposição de um repertório escolar, o que ficava evidente também na utilização de palavras como “aprender” e “formação de conteúdo”.

E esta recorrência não parece sem fundamento, uma vez que a procura dos professores pelos museus geralmente precisa deste tipo de justificção para que a saída da escola seja possibilitada, como refere Hooper-Greenhill (2007, p. 99) “Most teachers, most of the time, need to link museum visits with the curriculum their pupils are following. Without this connection, it is harder to justify a museum visit”. Por

este motivo, as relações entre currículo e conteúdo com o museu são bastante frequentes na procura destas instituições por parte das escolas.

A partir desse tipo de resposta, a equipe de educadoras do Museu Lasar Segall estava, no momento da entrevista (2013), reestruturando as estratégias que eram utilizadas para dialogar com os professores.

A avaliação é em si um documento político, ela em si impregna o que você pensa sobre avaliação, sobre escola. E no início, quando começamos a pensar nesses instrumentos (começou em 1985) as pessoas estavam pensando muito nessa relação com a escola de uma forma muito rígida, como se o museu pudesse dar conta de questões da escola. Agora estamos criando um outro pensamento, que não é tanto dar conta do que a escola não deu. Porque antes as nossas perguntas do instrumento eram muito voltadas para o que o professor estava dando em sala de aula, para que fosse discutido aqui no museu. Agora nós estamos repensando isso. Percebemos que, tanto na entrevista com o professor ou no formulário, importa muito a forma como se faz a pergunta. Porque a forma como se pergunta induz determinadas respostas. Então estamos nesse momento mudando os instrumentos de pesquisa.

Importante considerar deste trecho da entrevista não somente a relativização que o museu passa a fazer em relação à abordagem dos conteúdos que a escola trabalha, mas também a ideia de que a forma como se questiona os processos é relevante. A estrutura criada para se avaliar a visita é também uma escolha que transmite para os sujeitos com quem se conversa que tipo de escuta se quer realizar. Este é outro fator diferenciador da avaliação dentro do museu e da escola, uma vez que dentro da educação formal este exercício se concretiza em um dado numérico: as notas.

Trabalhar com a associação do aprendizado a um número ou mesmo a um conceito, encerra as possibilidades de avaliação de uma forma quantificável, e ainda fecha as possibilidades de se pensar nos meandros que envolvem esta avaliação. Os museus também trabalham com números e respondem concretamente a respeito da sua prática educativa, mas abrem-se mais para análises de cunho qualitativo, uma vez que quando se quer proporcionar uma experiência fica difícil tornar este processo num parâmetro numérico.

Todas estas diferenciações entre a avaliação vista da perspectiva escolar ou museal são importantes para determinar de que forma se vão realizar estas propostas, sobretudo porque os públicos envolvidos nestes processos são coincidentes. Sofia Victorino (2014) salientou, em entrevista, a importância de os museus

perpetuarem sua condição menos amarrada em relação aos processos reflexivos, não espelhando práticas próprias da escola.

O que também é interessante analisar é que aquilo que se entende por avaliação num contexto escolar e o que é entendido como avaliação no contexto do museu ou num espaço de arte contemporânea. O objectivo não é o de reproduzir o tipo de avaliação que neste momento os professores são obrigados a produzir. E o museu deve preservar este espaço de liberdade, nomeadamente em relação às pressões de que uma instituição como a escola é alvo. Quando penso num ideal de avaliação no museu é muito mais no sentido de partilhar e disseminar processos que nos permitam refletir sobre as experiências das pessoas que neles participaram. A avaliação no museu deve permitir melhorar os processos de trabalho e expandir o diálogo que se propõe de parte a parte.

Outra diferença dos propósitos avaliativos está também no momento em que se faz uma reflexão. O trabalho realizado nas escolas é voltado para um fim, na medida em que as conquistas ao longo do processo é que decidirão, ao final do ano letivo, se determinado sujeito está apto para subir de nível. Dentro dos museus, a falta de vínculo com este carácter classificatório já torna a avaliação mais diluída no processo, não objetivando somente no fim.

E esta questão é novamente uma resposta ao próprio conceito de mediação, quando a entendemos como uma ação processual; o mesmo acontece com sua avaliação, que não se pretende somente no fim e para um fim, como também durante o todo e feita por todos. Em entrevista, Raquel Sambade (2014) considerou esta possibilidade oferecida pelos museus, quando diz que eles não precisam se concentrar em uma avaliação final, mas podem se dedicar a gerar um tipo de aprendizagem.

Também se encontra em Hein (1999a p. 306) esta defesa, quando o autor diz que “Evaluation activities should be an ongoing part of the programme itself”. Desta forma, quando a avaliação ocorre enquanto os projetos de desenvolvem, se impulsionam os participantes a olharem para o que fazem de maneira formal e reflexiva (enquanto ainda o fazem); se permitem mudanças durante o processo, construindo um fazer baseado nas experiências anteriores; e utiliza-se das próprias ferramentas de avaliação como parte do percurso, pensando em observações, entrevistas e construção de resultados que já são em si reflexivos. Em síntese, Theano Moussouri (2012, p. 7) compara os processos avaliativos dentro dos museus com o das escolas tradicionais: “Compared with formal education, learning in museums, archives and libraries tends

to be wider-ranging, more self-selected and self-directed, more open, less likely to follow a linear path, and more likely to link to other social experiences and be a group activity”.

Esta concepção do princípio educativo dos museus se basear na valorização da experiência não foi sempre presente dentro destas instituições e também não é sempre prerrogativa das mesmas. Muito do que se realiza em alguns museus responde a uma justificativa econômica, quando processos avaliativos são criados para respaldar os incentivos que existem para as iniciativas educativas ou se associam aos grandes números das exposições com a entrada de público que as escolas representam.

O que é importante pontuar neste momento é que o fundamento econômico foi um impulso para a criação de propostas avaliativas dentro dos museus. Segundo Hein (1999a, p. 305), depois da Segunda Guerra Mundial, no período de crescimento, reconstrução e renovação econômica, inúmeras instituições, tais como os museus, passaram a se questionar a partir dos seus programas e dos sistemas operados com seus públicos. Em resposta à crise econômica, os museus se viram com o desafio de ter que explicar suas ações, começando assim a pensar a respeito do trabalho que desenvolviam.

A pressão sobre os serviços educativos pôs em causa para os museus problemas em relação à utilidade de suas ações para os públicos. E esta prática também se fundamenta na ideia de prestação de contas quando os museus são geridos e financiados por verbas públicas, que precisam ser justificadas da finalidade dos orçamentos. Esse questionamento sistemático e a constante fundamentação da efetividade das práticas acabam por tornar o campo dos museus cada vez mais profissionalizado, de acordo com Hein (1999a, p. 306), que ainda refere:

This professionalization brings with it the desire to develop a cumulative review of practice, to document instances, to build on former experience: to establish a profession of museum work and museum education with accepted professional standards and shared procedures.

Todos estes fatores, associados com a junção das restrições econômicas, a crise da utilidade das instituições e a profissionalização dos sujeitos que compõem o campo, criaram um contexto onde os museus estavam mais preocupados com os programas que desenvolviam e com a primazia das escolhas nas ações que desenvolviam para os visitantes.

Desde o surgimento destes processos de avaliação baseados na justificação da existência dos serviços e dos próprios museus, ao longo dos anos diferentes estratégias foram criadas, cada vez mais pensando em ações voltadas para a construção de um posicionamento crítico ao que se tem feito no espaço educativo que cabe aos museus, situando-se mais na perspectiva da experiência que se mencionava previamente e dentro do que Linda Kelly (2004, p. 48) propõe quando diz que os museus deixaram de falar sobre alguma coisa, para tratarem sobre alguém.

O sentido da avaliação, com este propósito que aqui se cria, pensa na construção de um posicionamento crítico e questionador sobre o processo, o que desenvolve uma prática também crítica e também questionadora. É como cita Hallie Preskill (2011, p. 97), como avaliadores nós estamos aprendendo que temos escolhas em relação à orientação do problema, baseando-se na correção dos pontos fracos ou numa perspectiva de valorização dos pontos fortes; “The fundamental premise is that if you look for problems, you tend to find them, and create more problems”.

A consciência e a noção dos processos são um caminho para uma postura reflexiva das avaliações. Compreendendo os problemas que estão postos na prática, se remontam novos problemas que potenciam uma ação que esteja em construção e que, por isso, permita a transformação. Moussouri (2012, p. 24) indica esta postura como uma possibilidade de aproximar os públicos por meio de suas identidades e percepções.

Com este intento, sugere que os museus tornem seus públicos conscientes dos processos, formando-os com propriedade do sentido cultural, onde procurem experiências baseadas na sua identidade e desafiando o potencial dos museus para representar diferentes culturas. Essa ideia remonta a noções previamente construídas como a noção da transparência e de uma meta-mediação que torne os sujeitos participantes do todo constituinte da experiência no espaço do museu - o que se procurou construir na pesquisa de campo, sobretudo na relação com os sujeitos oriundos da escola.

Relatando a sua trajetória, Preskill (2011, p. 98) reforça a ideia ao dizer que um trabalho criado e construído coletivamente abre espaço para a prática reflexiva:

I’ve learned that when we engage stakeholders in an evaluation process that asks them to share stories about their experiences with the program being evaluated, amazing things

can happen. Participants often learn that they have much in common while also discovering that their differences are valued. As a result, they are able to co-construct new understanding of their programs, their constituencies, their organizations, communities themselves, and each other.

Ainda partindo da proposta da autora, indica-se outro fator como possibilidade para concretizar este caráter transformativo que diz respeito a um dos preceitos da própria mediação cultural, o diálogo. Como Preskill (2011, p. 99) se posiciona: “I believe that to do good and meaningful evaluations, we need to have courageous conversations”. Neste encorajamento de propostas de diálogo é que está a chave para a construção de processos avaliativos que sejam pertinentes para os serviços educativos que visam a construção de espaços para a experiência.

O diálogo se constitui como preceito máximo do caráter reflexivo das visitas aos museus e a inclusão da voz dos diferentes sujeitos é estimulada por meio das perguntas. Neste sentido Barbosa (2009, p. 20) lembra que “A função da pergunta é levar a pensar, estimular associações e interpretações”. O impulso provocado pelo questionamento propõe a criação de um espaço reflexivo onde todos são convocados a se posicionar. Ferramenta recorrente da mediação cultural, a pergunta é um veículo para convidar à participação dos sujeitos.

As perguntas são uma prática relacionada com este saber questionador e que colocam a avaliação distante do preconceito apontado inicialmente e mais próximos da ideia de reflexão do processo utilizada neste trabalho. Falar em reflexividade remonta a Donald Schon, que em 1984 incorporou para o âmbito da educação a ideia de prática reflexiva como um processo crítico que buscava a significação feita no encontro com as relações estabelecidas. O conceito de Schon (1984) pensava na prática reflexiva como ferramenta para explorar a experiência pessoal, criando a potencialidade de repensar a prática durante o seu processo.

Transportada para dentro do museu e não centrada em apenas um dos sujeitos, a prática reflexiva possibilita que estudantes, professores e mediadores sejam ouvidos e que a experiência de cada um durante a visita à exposição seja parte constitutiva do que se cria enquanto conversa coletiva. A prática reflexiva confere o caráter pessoal que é construtor da experiência de cada um dos sujeitos envolvidos. É o que Hein

(1999a, p. 307) sugere: “There is no such thing as evaluation in the absence of goals. These goals should be determined by the people who intend to use the information”.

Pensar dentro desta perspectiva da reflexão para o processo distancia a avaliação da postura da escola tradicional, uma vez que o foco não é mais na obtenção de conhecimento ou na completude de uma grade curricular. Avaliar dentro do museu foge, neste sentido, da procura de eficácia que habitualmente é aliada ao termo. A construção de parâmetros de avaliação é necessária, conforme considera Acaso (2007, p. 78), quando diz que os museus carecem de sistemas de avaliação úteis, todavia tendo cautela para diferenciar “úteis” do termo “eficazes”.

Ainda que se responda a propósitos criados dentro do campo, a noção de eficácia se traduz como uma forma de utilidade para a educação em museus, o que facilmente seria cumprido com a obtenção de dados dentro de um questionário. A proposta é que as avaliações sejam ferramentas de aferição do cumprimento das ações, sem ser um agente limitador. Acaso (2007, p. 80) sugere que

Un programa de evaluación de las actividades educativas de un museo no consiste en dar a cada asistente un formulario al final de la actividad, consiste en desarrollar herramientas de evaluación potentes desde donde se compile toda una serie de datos a partir de los cuales poder salir si se ha llegado a las metas propuestas.

Estas ferramentas potentes podem ser construídas durante o processo, inclusive para conferir este caráter particular que cada grupo tem, oferecendo a complexidade e particularidade que são pertinentes de acordo com o grupo em si. Estas características próprias dos grupos só poderão ser incluídas e consideradas na medida em que for convocada a sua participação e o engajamento dos públicos ser premissa das ações educativas.

O convite à participação impulsiona os públicos a uma vivência mais próxima com a instituição cultural, compreendendo-a como patrimônio pertencente àquela comunidade onde se inscreve. Desta forma as propostas são construídas coletivamente; e, como Pekarik (2010, p. 111) refere, uma avaliação baseada na participação remonta ao princípio do pensamento construtivista, abordagem referida previamente.

Sendo assim, a participação é determinante para se conceber uma avaliação que seja reflexiva e também processual, valorizando a compreensão do que acontece no meio, do que se encontra durante o confronto e

o encontro com o objeto. A escuta, neste sentido, não tenta determinar somente se a atividade foi “boa” ou “regular”, mas se atenta em perceber os meandros encontrados durante o percurso. “Another way of putting it is that participant evaluation, unlike outcome evaluation, is not just about what happened, but also about why it happened”, como sugere Pekarik (2010, p. 111).

Quando o sentido da visita não se baseia na proposta de oferecer informações sem contextualização ou sem aproximação ao repertório existente, antes mesmo de entrar no espaço do museu, não faz sentido deixar que a avaliação se atenha na determinação de conceitos fechados. O que vale é procurar perceber as particularidades que tornaram aquela visita ou atividade em uma experiência. Kelly (2004, p. 62) aponta inclusive que a pesquisa é uma forma de incluir a experiência do visitante como parte da avaliação:

The shift from a mission-led program development to a transaction model means that museums need to move beyond an evaluative culture to a research one that focuses on visitor experiences and learning that, in turn, contributes to organizational learning and change.

A noção de experiência perpassa a ideia de dar visibilidade para o que existe de individual nos processos educativos dos museus. A inserção das impressões, do repertório, dos pontos de vista e das leituras dos públicos - ou mesmo do que distancia, repele, questiona, põe em causa - são determinantes para que estas vivências dentro do museu sejam próximas de uma aprendizagem baseada na experiência, onde o visitante se sinta incluído.

Esta intenção existe no trabalho feito pelo Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, conforme Mila Chiovatto (2013) afirmou:

A gente acredita que uma experiência educativa tem um impacto mais importante na vida da pessoa do que um dado mensurável, um dado de memória, um dado quantitativamente aferido. Então, para nós, uma pessoa que teve uma experiência positiva normalmente tende a voltar, a pesquisar mais sobre o assunto, normalmente tem o interesse de multiplicar o conhecimento em outra área da vida, que dados objetivos que muitas vezes ressoam como memória sentimental. Então, investimos mais em uma avaliação que tenta capturar um sentimento de positividade em relação à experiência da visita, que é uma das missões do museu.

Convocada à participação dos sujeitos durante as visitas, estes se tornam também centrais na construção dos próprios processos de avaliação. O posicionamento crítico entra neste caso como ferramenta de diálogo

e também do processamento acerca deste diálogo. Neste sentido, Felton e Kuhn (2007, p. 102) referem que “museum educators must engage visitors in ways that will promote the active evaluation of prior knowledge, prompting them to consider not only what they already know, but also how they know it, which brings us to the heart of critical thinking”.

O pensamento crítico dentro dos museus torna os sujeitos protagonistas dos próprios processos de contato com os outros e também com os artefatos museais. A criação de uma experiência sem obedecer a roteiros pré-definidos se procede também na elaboração de parâmetros de avaliação definidos pelos próprios indivíduos. Esta prática pode ser explícita aos visitantes ou não, contudo torná-los conscientes da construção coletiva dos processos dentro dos museus já os convoca a também determinar o que deve ser avaliado. Ainda de acordo com Felton e Kuhn (2007, p. 107):

Routine exposure to these probing questions in dialogue, in turn, increases the likelihood that students will begin to spontaneously ask themselves, "How do I support my knowledge in this case?" Seen in this light, argumentation is a context for students to form evaluativist knowledge goals and hone the process of critical thinking.

Esta prática foi adotada durante a experiência desenvolvida pela Ação educativa do Pavilhão das Culturas Brasileiras, da qual fiz parte e dissertei uma reflexão na pesquisa de mestrado²³. Nos registros de visita, elaborados pelos mediadores, houve situações de incluir a voz dos alunos como proponentes de relatos da vivência realizada dentro do Museu. O engajamento dos estudantes neste sentido, se percebia na transparência do processo que conferiu um caráter reflexivo à ação.

Esta mesma transparência foi parte do percurso desenvolvido com os alunos da Escola de Leça da Palmeira. Não tanto em relação ao Museu e ao desenvolvimento de um processo com Serralves, mas mais diretamente em resposta à investigação do doutoramento e aos processos desenvolvidos com este objetivo.

Da mesma forma que a relação com Serralves foi impulsionada pela realização da investigação e se sentiu que a observação trouxe uma maior responsabilidade para os alunos, se percebeu que alguns resultados

²³ Durante a pesquisa realizada no Pavilhão das Culturas Brasileiras foram desenvolvidos relatos de visita onde os mediadores registravam em texto e/ou imagem, detalhes, impressões, reflexões, desabafos, memórias sobre cada visita realizada com grupos escolares. O material dispunha de uma série de questões disparadoras que poderiam ser a sugestão do enfoque selecionado na produção do relato da visita.

surgiram voltados para a pesquisa, ou seja, muito do que foi realizado na escola parecia ser devido a um compromisso com uma investigadora externa e não propriamente parte do que seria cotidiano sem esta participação.

Isso demonstra outro caráter da avaliação que vai além da esfera reflexiva ou crítica. O aparente compromisso com este caráter externo revela para a avaliação seu posicionamento político (novamente reverberando características da mediação cultural). A avaliação se constrói completamente ligada ao contexto onde se realiza, acontece inscrita em um dado momento com determinados sujeitos. É como refere Hein (1999a, p. 308):

Evaluation is political. The kind of questions asked, the sort of information determined to be useful, the means used to gather data, and the way the information is organized and presented will depend on the social views of those who carry out and direct the evaluation. This in no way diminishes the value of evaluation work. It is simply important to remember to ask why any particular study is carried out, what the authors' or sponsors' intentions are, and how the study is to be used.

Este sentido do posicionamento adotado e da inscrição em um determinado contexto me fez questionar durante toda a pesquisa de campo a respeito desta nova camada de discurso que era construída por conta da minha presença tanto no Museu, quanto na Escola. A construção dos relatos era contaminada por esta existência de um vínculo acadêmico. E, por consequência, os resultados obtidos são resposta desta particularidade e provavelmente não traduzem outras experiências realizadas entre Serralves e as demais escolas parceiras do Projeto anual.

Para além desta aproximação ao projeto de investigação e das respostas que foram fornecidas neste contexto, Serralves não evidenciou desenvolver práticas sistematizadas para repensar suas práticas ao longo do desenvolvimento do Projeto anual, como se discutirá no capítulo 8. O que se propõe, todavia, é compreender que linhas de atuação e possibilidades de efetivar a avaliação estão sendo desenvolvidas nos museus, para os museus e pelos museus. Tendo em conta diferentes tendências que demarcam este campo, é possível ter um maior entendimento de como pequenas estratégias de reflexão dos processos vão sendo realizadas tanto no espaço dos museus, quanto nas escolas.

8.2 Estratégias de avaliação

Os estudos de avaliação e pesquisa em instituições culturais são usados com diferentes propósitos, pensando em fornecer informações a fim de qualificar os serviços em desenvolvimento e oferecendo um retorno sobre o impacto das ações. Ainda que se tenha compreendido que tipo de avaliação se quer realizar, estes estudos podem assumir variadas formas, refletindo as escolhas tomadas no desenho das propostas e evidenciando que resultados se almejam com as ações educativas.

Compreender que paradigmas existem envolvendo a ideia de avaliação oferecerá ferramentas para repensar inclusivamente a prática educativa que se constrói, mormente porque as abordagens não são excludentes umas das outras e muitas vezes se sobrepõem no cotidiano dos serviços educativos, podendo influenciar a ação como um todo. Sobre esta riqueza de possibilidades, Hein (1999a, p. 307) refere “All forms of evaluation can be useful. The styles of evaluation available may appear to be so different that they are contradictory, but each can be use in certain situation”.

Entender como os processos decorrem, conhecendo uma gama de possíveis formas e posicionamentos para refletir sobre as práticas, instrumentaliza a relação educativa entre museu e escola. Posteriormente, pode haver até mesmo a desconstrução destas abordagens e novos procedimentos serem criados de acordo com o contexto e os sujeitos. Neste sentido, apresentam-se, primeiramente, técnicas de avaliação e registro de escuta e depois abordagens criadas e desenvolvidas no campo dos museus.

Os sistemas de avaliação existem como modelos cabíveis que são orientadores de uma experiência, mas, em cada processo, é adequado incluir diferentes modos de repensar as práticas. Ainda de acordo com Hein (1999a, p. 307), “The choice of the form of evaluation that will be carried out depends on the problem that is being addressed, the audience to whom the work is directed, and the professional and personal inclinations of the people involved”.

Começa-se, portanto, conhecendo os posicionamentos de avaliação que são oriundos do âmbito escolar e que por vezes reverberam para a ação dentro dos museus. Assim, começa-se por reconhecer os preceitos da avaliação formativa, que tem sido desempenhada por muitos professores, e que ecoa aspectos apresentados

por esta avaliação como reflexão do processo. Por avaliação formativa se entende aquela que está na base do sistema avaliador, que não propõe controlar ou qualificar estudantes, mas impulsionar um progresso no sentido do conhecimento.

Como Hernández (2000, p. 150) refere, a avaliação formativa implica para os professores uma atividade constante de mudanças no processo de aprendizagem, para se adequar ao andamento dos alunos, estabelecendo novas estruturas em relação aos objetivos inicialmente propostos. Esta forma de avaliação distancia-se do que se entende como avaliação somativa, que coloca em causa sobretudo as noções de êxito e fracasso, centrando-se no crédito que se dá para a classificação anteriormente referida.

Estas noções de êxito e fracasso problematizam uma questão importante acerca da avaliação e que faz parte da resistência existente à ela, porque não se pode esquecer que os estudantes que respondem melhor aos parâmetros de uma avaliação somativa não são necessariamente mais capazes, contudo são aqueles que se adequam mais às normas impostas. Por este motivo e este questionamento a processos reprodutivos e classificatórios se propõe aqui o cruzamento de diferentes metodologias para se repensarem as práticas, visando uma riqueza de abordagens possibilita-se a escolha durante o processo.

Transpondo estes conceitos para dentro dos museus e inserindo outro ainda na discussão, Phil Bull (1999, p. 295) propõe três categorias de avaliação: “front-end analysis, formative evaluation e summative evaluation”. Estas três categorias podem ser compreendidas mais como momentos da avaliação e não são excludentes das demais. A primeira delas é uma etapa diagnóstica, que tenta identificar os problemas que podem vir a acontecer. A categoria formativa é relacionada com o trabalho em processo, que pode ser compreendido como um “teste de desenvolvimento”, segundo o autor refere. Já a categoria somativa pretende tratar do que acontece durante o processo e que se constrói nas mudanças elaboradas.

A maior parte dos museus se dedica mais a esta última, quando realiza procedimentos de avaliação depois que as ações foram finalizadas, como menciona Hooper-Greenhill (1994, p. 78). Todavia, estas três categorias, como mencionado previamente, não precisam ser substitutivas e devem ser até mesmo encaradas como diferentes etapas de um mesmo processo.

Neste sentido, pode-se pensar inclusive que a avaliação front-end pode acontecer no momento do acolhimento de uma visita educativa no museu, quando se começam a criar relações e a conhecer de que tipo de repertórios se trata naquele grupo ali presente, que perfil os participantes têm, que interesses trazem para a ação. Sobre esta categoria, Pekarik (2010, p. 108) diz que:

Front-end evaluation that attempts to uncover “what people know” about a subject in order to refine the cognitive message that is to be the exhibition’s objective will have trapped itself within the model of outcome-based development, since it is likely to ignore - or not solicit, or not notice - data that points to the value of other, very different visitor goals, including those that are unrelated to ideas.

Reforça-se desta maneira a ideia de que a avaliação é parte de todo o processo e mesmo durante o início da mediação cultural, quando as relações de troca passam a ser estabelecidas, já existem processos de reflexão em curso. A avaliação processual se designa de diferentes formas e vai se executando com a adoção de distintas estratégias; escolher a mais efetiva maneira de convidar à participação dos sujeitos, engajando-os a refletir conjuntamente e repensar a prática é um desafio que envolve desafios.

Outro momento de avaliação é ainda adicionado por Nancy Cutler (2009, p. 119), que diz que, além destes três, existe também a “remedial evaluation”, que busca reparar e configurar de outra forma os processos. Para a autora a preocupação neste momento é “What needs to be fixed to make it work better?”. Desta forma, atua-se no sentido de repensar as práticas e até mesmo as formas de se avaliar. Cutler (2009, p. 119) indica que “This is different from summative evaluation because it presumes an expectation of making modifications”.

Uma das problemáticas indicadas na pesquisa desenvolvida durante o mestrado foi justamente essa participação de todos os indivíduos e não necessariamente pensando nos sujeitos externos ao museu. Na prática desenvolvida naquele momento, o que se percebeu foi que nem todos os educadores estavam engajados nesta procura de repensar suas práticas, uma vez que para alguns elementos da equipe, o trabalho não compreendia este aspecto.

Naquela situação, os educadores que estavam no Museu ocupavam o cargo compreendendo-o como um vínculo com a instituição como um emprego temporário ou sem ter um comprometimento com pesquisa, o que é visto como necessário para o impulso para encontrar efetivas formas de refletir sobre os processos. A

este respeito, Hein (1999a, p. 307) considera que “No matter what the form of evaluation chosen, it is crucial that museum program staff be involved in the evaluation”, problemática vivida na prática.

Esta motivação em relação ao caráter processual apresenta-se como proposta para todas as áreas de gestão dos museus, não se restringindo aos serviços educativos, e neste sentido Maria Economou (2004, p. 40) ainda sugere que deve haver uma formação para que todos os profissionais da equipe estejam aptos e envolvidos no processo de avaliação. Outra questão também importante é compreender, além da motivação, se os sujeitos têm disponibilidade para se envolverem neste processo reflexivo.

Com essas premissas atendidas e com uma efetiva participação, ao menos da equipe constituinte do museu, passam-se a delinear estratégias diferentes que conduzem à produção de métodos próprios para cada contexto. No exemplo já algumas vezes citado, da experiência que participei no Pavilhão das Culturas Brasileiras, desenvolvemos uma estratégia de relatos de visita que eram produzidos pelos educadores ao fim de cada processo de diálogo com as escolas. Neste instrumento eram criados registros tendo por base o ponto de vista dos mediadores, pensando a partir de algumas questões provocadoras presentes e indicadoras de possibilidades de relatos.

Na escrita da dissertação, e na reflexão sobre a efetividade do mecanismo de escuta adotado, considerei inúmeras questões que tornavam este instrumento de avaliação frágil, apesar de ter sido uma tentativa produtiva naquele momento. A experiência fez-nos perceber o quanto o instrumento precisava ser revisto e como foi uma primeira tentativa de estruturar um trabalho que estava em processo de implementação no Museu.

As falhas da proposta desenvolvida no Pavilhão das Culturas Brasileiras se situavam em diferentes níveis; o primeiro deles foi este envolvimento dos educadores previamente citado e a sensação de que aquele instrumento não era parte de uma prática genuína dos educadores, mas uma necessidade imposta pela coordenação. Outra problemática estava no tempo que era preciso para produzir estes relatos e posteriormente lê-los e criar momentos de trocas a partir deste material. Uma terceira fragilidade foi percebida nas interpretações que eram feitas a partir dos relatos, que se revelavam sempre políticas e tomadas de ponto de vista.

Quanto aos demais museus observados durante a pesquisa do mestrado, todos eles recorriam a outra técnica para avaliar, um instrumento visto com regularidade nestes contextos: os questionários. Eles eram sempre utilizados pelos educadores dos museus, além de contar, em algumas instituições, com o preenchimento por parte dos estudantes e professores. Outras práticas eram também associadas aos questionários, mas com protagonismo maior nestes instrumentos.

Um estudo realizado por Binks e Uzzell (1999, p. 298), que procura definir as potencialidades e fragilidades das técnicas usadas em processos de avaliação aponta os questionários como ferramentas positivas no sentido da facilidade de aplicação, uma vez que eles podem ser preenchidos em larga escala após sua elaboração; e de baixo custo, visto que os questionários fazem uso de materiais habitualmente presentes nas instituições. Contudo, os autores determinam que a fragilidade desta técnica está na forma como são elaborados, quando muitas vezes são mal desenvolvidos e não conseguem dar conta das particularidades dos processos. Além disso, apontam também como um aspecto negativo a demanda de trabalho que estes materiais geram posteriormente, com o processamento dos dados e leitura dos resultados.

O uso de questionário como prática de avaliação é o mais difundido nos museus, que habitualmente incorporam questões de múltipla escolha para que seus visitantes qualifiquem a experiência na instituição. Um problema sério desta recorrência é que a escuta é feita unidirecionalmente e qualquer possibilidade de resposta fica dificultada pelo intervalo temporal que pode acontecer se o museu levar a cabo este exercício e decidir tornar os resultados verdadeiramente efetivos.

A quantidade de público possível de atender e a possibilidade de realizar amostragem - inclusive aproximando-se de questões da investigação científica - tornam os questionários a ferramenta mais prática de ser adotada, efetivamente; mas a esta facilidade de ampliação juntam-se questões de ordem conceitual que não dão conta do que acontece nos meandros.

Outra estratégia também utilizada como prática de avaliação são as entrevistas. Retomando o estudo feito por Binks e Uzzell (1999, p. 299), como potencialidades destes instrumentos são apontados: o detalhamento

qualitativo da informação que se aproxima dos desenvolvimentos dos processos, a exploração de resultados objetivados pelas partes interessadas e a dispensa da necessidade do uso de tecnologias digitais.

Em contrapartida, na mesma pesquisa, pensando nas fragilidades da ferramenta, Binks e Uzzell (1999, p. 299) consideram que as entrevistas tomam um tempo muito grande, conseguem dar conta de questões muito pontuais que podem não ser representativas de uma amostragem, necessitam da habilidade de entrevista por parte das equipes e também trazem a dificuldade de interpretação dos dados obtidos.

Outra técnica de avaliação também utilizada de avaliação se aproxima mais do que foi criado com os relatos de visita feitos no Pavilhão das Culturas Brasileiras e repensados na dissertação do mestrado, que são as observações e os mapas de significados ou comportamentais. Binks e Uzzell (1999, p. 300) indicam como ponto positivo destas análises a aproximação aos sujeitos envolvidos nos processos educativos, porque, segundo os autores com estas técnicas conseguem-se verdadeiramente compreender as impressões e ver como as relações são criadas no espaço do museu. Outra potencialidade apontada neste caso diz respeito à possibilidade de usar outras técnicas como complemento, pensando os questionários e as entrevistas como desdobramentos do trabalho de observação ou de criação de mapas.

Novamente o tempo é sugerido como um indicativo negativo destas técnicas, que exigem um trabalho longo no desenvolvimento e também na posterior leitura dos materiais produzidos. A interpretação é também apresentada como problemática, uma vez que tanto a produção destes relatos de observação como a criação de mapas conceituais se constrói com base em discursos desenvolvidos individualmente.

Tendo em conta algumas possibilidades de técnicas que são, habitualmente, utilizadas para se avaliarem as práticas educativas nos museus, pensa-se agora em métodos e abordagens que são criados e que se utilizam da combinação destas e de outras ferramentas. É difícil falar de modelos de avaliação dentro dos museus, sem cair no risco de generalizar e apresentar como ideias universais de formações que emergem de condições socioculturais, econômicas e educativas. Consciente deste desafio e das limitações que se impõem, apresento abordagens que têm sido construídas visando conhecer o domínio do campo e posteriormente apresentar a prática observada.

Contemporaneamente têm sido criadas diferentes linhas para se pensar a avaliação e até mesmo copiadas ou adaptadas por outras instituições. Não é o caso nomeadamente de Serralves, que não centra seu processo em nenhuma abordagem em específico; contudo conhecê-las oferece ferramentas para compreender o que se observou durante a pesquisa de campo. Serão apresentados quatro diferentes modelos para se reconhecerem possíveis práticas de reflexão dentro do museu: *Generic Learning Outcomes*, *Assessment for Learning*, *Personal Meaning Maps* e *Contemporary Gallery Education*.

A primeira delas partiu do *Research Centre for Museums and Galleries* (RCMG), da Universidade de Leicester, que desenvolveu para o órgão britânico *Museums, Libraries and Archives Council* (MLA) uma pesquisa de impacto de aprendizagem, a fim de identificar processos e pensar em formas para avaliar a aprendizagem nestes espaços. A partir dessa pesquisa foram desenvolvidos os *Generic Learning Outcomes*, em reconhecimento do recente interesse pelos diferentes modos de aprendizagem que atuam de uma maneira flexível e pensando nos sujeitos como centro das práticas, tal como indicam Penny Jones, Libby Anson e Alex Hitchins (2008, p. 29).

A concepção dos *Generic Learning Outcomes* foi realizada dentro do programa *Inspiring Learning for All*²⁴, que tem como objetivo avaliar os pontos fortes das instituições de cunho educativo e cultural, buscando melhorias no plano de trabalho, fornecendo evidências do impacto e melhorando o desempenho. Sua criação se baseou em um modelo teórico onde existe o entendimento de que a aprendizagem ocorre na relação entre processos de identidade individuais e visões de mundo.

Esta abordagem refere que mesmo que os processos sejam individuais e que cada sujeito crie suas relações, a aprendizagem ainda pode ser agrupada em categorias genéricas. Relacionada com preceitos educativos já discutidos anteriormente, “The interpretive framework offered by the GLOs was based on constructivist and socio-cultural learning theory”, diz Hooper-Greenhill (2007, p. 60), que ainda completa:

They consist of a conceptual framework for developing research questions, designing research tools and analysing and interpreting research findings that is particularly appropriate to the multi-dimensional, creative and open-ended learning environment of the museum and other cultural organisations.

²⁴ *Inspiring Learning for All* é um programa do governo britânico *Museum, Libraries and Archives Council*, que propõe estratégias de avaliação para instituições de cunho cultural e educativo.

Os GLOs proporcionam a oportunidade de se criarem registros usando uma variedade de métodos de pesquisa, funcionando como uma estrutura interpretativa para os resultados produzidos dentro dos museus. A unidade destes resultados também permite uma circulação entre eles, dando a conhecer o material que é realizado para as exposições e que tem por hábito servir apenas para reflexão das próprias instituições.

As cinco categorias propostas por esta abordagem são: conhecimento e compreensão; habilidades; atitudes e valores; divertimento, inspiração e criatividade; e ação, comportamento e progressão. Estas categorias não têm hierarquia entre si e são compreendidas como focos por onde se podem construir relações profícuas para se repensarem as práticas educativas museais. Dentro desta abordagem, de acordo com o site da *Inspiring Learning for All*²⁵, a aprendizagem é um processo de engajamento ativo com a experiência e os processos podem envolver desenvolvimento de competências, conhecimento, compreensão, valores, ideias e sentimentos. Desta forma, se propõe uma aprendizagem com sentido na mudança e na vontade de aprender mais.

Como propostas de objetivos desta abordagem coloca-se que deve haver uma visão compartilhada de seu papel e propósito, com iniciativa, trabalho de equipe e posturas flexíveis, visando o desenvolvimento pessoal e profissional com abertura a novas ideias e abordagens. Esta construção se dá por meio da elaboração de processos de avaliação com base nas categorias propostas.

É importante salientar, como lembram Jones, Anson e Hitchins (2008, p. 29) que os GLOs foram concebidos como um ponto de partida para desenvolver uma análise mais detalhada dos objetivos de aprendizagem nos espaços culturais. O método foi desenhado para proporcionar uma estrutura a que podem ser adicionados outros critérios mais detalhados. Desta forma, desde sua concepção existem sugestões para que cada categoria possa ainda abranger mais aspectos.

Inclusive, as críticas que têm sido elaboradas à forma de avaliar questionam este fechamento em categorias. Em resposta a uma aparente separação e catalogação dos processos de experiência, existem também propostas vindas de uma tendência mais recente que propõe expandir o método para incluir metas

²⁵ Site do programa: <http://inspiringlearningforall.gov.uk>.

não-conceituais, como por exemplo o “interesse” que é citado por Pekarik (2010, p. 107) como um aspecto não contemplado.



Imagem 38: Esquema dos *Generic Learning Outcomes*. Fonte: Site *Inspiring Learning for All*. Disponível em: <<http://inspiringlearningforall.gov.uk/toolstemplates/genericlearning/index.html>>. Acesso em: 8 Jun. 2015.

Outra crítica em relação a esta abordagem diz respeito aos resultados que produz. De acordo com McGregor (2008, p. 43), “the use of GLOs as a coding mechanism automatically leads the evaluator to attribute positive meanings to the evidence”. Neste sentido, diz-se que cabe pouco questionamento em uma metodologia que se aproxima somente dos mecanismos de produção de discursos positivos a respeito dos processos de aprendizagem.

Um dos museus que citaram os GLOs como estratégia utilizada para repensar suas práticas foi a Pinacoteca, na verdade a partir do desdobramento dos *Generic Social Outcomes*. Chiovatto (2013) disse, em entrevista, que para os Projetos feitos com públicos em vulnerabilidade social ou com necessidades especiais o método é pensado como forma de avaliação para conseguir dar conta das particularidades que surgem nos processos.

Outro museu que faz uso dos GLOs é o National Museum of Scotland, onde as categorias da abordagem foram utilizadas para a construção de perguntas que foram feitas em entrevistas com os visitantes acerca de uma exposição. Jenna Fuchs (2007, p. 1), responsável pelo Serviço Educativo do Museu, apresenta a experiência, onde, por meio das respostas dadas pelos visitantes, afirma que foi possível avaliar a transformação que aconteceu da sua aprendizagem e da sua experiência antes e depois da visita. Para Fuchs, a estrutura das cinco categorias permitiu que as diferentes leituras produzidas sobre os objetos emergissem durante a dinâmica de reflexão, uma vez que as questões respondiam a esta pluralidade.

Construindo um parecer sobre as características da abordagem, após a sua aplicação dentro dos procedimentos do National Museum of Scotland, Fuchs (2007, p. 5) reflete sobre os GLOs:

The strengths of the GLOs are that they provide a common language to staff working together both within and across organizations, to talk about learning. They can help to steer projects so that the focus on the end user, i.e. the visitor, remains a priority. And subsequently, that can help to focus evaluation by ensuring that relevant questions are asked, thus giving a more accurate measure of the impact projects make on visitor learning in relation to desired learning outcomes.

Contudo, Fuchs (2007, p. 5) também sinaliza fragilidades nesta abordagem, argumentando que, sobretudo a categoria “habilidade”, coloca os visitantes numa posição desconfortável, fazendo-os sentir-se testados. Outra questão levantada diz respeito ao tempo e de uma forma diferente das que já foram apontadas anteriormente, porque se refere ao momento onde a entrevista foi realizada e às dificuldades que se tem de pensar sobre o que acabou de acontecer, sem ter um momento para refletir sobre isso, sem haver distanciamento.

Uma segunda abordagem de avaliação proposta aqui não está vinculada estritamente aos museus, mas dialoga com o que se tem defendido como posicionamento neste sentido. Trata-se da *Assessment for Learning*

(AfL). Também desenvolvida no contexto do Reino Unido, este modelo criado por Paul Black e Dylan William (1998) relaciona-se com princípios discutidos pela avaliação formativa. De acordo com McGregor (2008, p. 41), as principais características dos AfL se relacionam com o efetivo questionamento, a criação de estratégias de feedback e retorno, a partilha dos resultados entre os pares e a autoavaliação.

Centrada em um aspecto reflexivo, esta abordagem propõe uma autonomia dos estudantes, que gerem o controle de seu próprio processo de avaliação, criando mecanismos para repensar sobre sua aprendizagem. Neste sentido, os processos de reconstrução partem dos sujeitos e o controle está nos alunos, que posteriormente são também impulsionados a conversarem sobre a construção de sua avaliação e circularem o que foi entendido como autoavaliação.

Assim, os alunos podem questionar sua própria aprendizagem e pensar de que forma existem criações de sentido a partir de suas próprias ideias. Por meio de uma abordagem processual que prevê um retorno constante, os alunos são impulsionados para resolver questões e formar ligações entre conceitos.

Para os professores, o modelo também se mostra como uma ferramenta reflexiva, uma vez que a responsabilidade de avaliação já não se assegura na relação direta entre os objetivos que determina e o cumprimento deles por parte dos estudantes, a prática de se pensar sobre as ações entra de forma mais relacionada com a investigação. Os professores são coparticipantes do processo de avaliação, que se refaz a todo momento na medida em que proposições também surgem por parte dos alunos.

Do ponto de vista da sala de aula, este modelo desenvolve no aluno a centralidade no seu processo de aprendizagem e impede-o de perder de vista seu objetivo ao longo do ano letivo. Dentro dos museus, esta reflexão é mais direta e os estudantes são convocados a repensarem suas práticas no momento da visita.

Atuando em uma avaliação que seja para a aprendizagem e não sobre a aprendizagem, esta abordagem, quando deslocada para dentro dos museus, possibilita que um dos preceitos supramencionados seja possível de ser efetivado: a consciência durante a avaliação que abre espaço para a criação dos próprios participantes para processos de recriar e desenvolver as estratégias de avaliação.

Outra estratégia para repensar as práticas são os *Personal Meaning Maps* (PMM), construída e discutida por John Falk, Theano Moussouri e Douglas Coulson (1998), e concebida para avaliar uma experiência de

aprendizagem e tentar entender como cada indivíduo muda sua compreensão neste processo. Assim como nos GLOs, existem influências de teorias do construtivismo para a construção deste modelo, tal como situam os autores (1998, p. 109):

PMM utilizes this relativist-constructivist, as opposed to a positivist-behaviourist, approach to measuring learning. Specifically, this means it is assumed that each individual brings varied prior experiences and knowledge into a learning situation and that these shape how that individual perceives and processes what he or she experiences.

A questão-chave dos PMM é a mudança, baseada na qualidade da experiência que se vive dentro do espaço museal. O modelo dos PMM não assume que todos os estudantes terão uma mesma experiência ou construção de aprendizagem, bem como não entende que exista uma resposta única ou correta. A ideia é medir como uma vivência dentro do museu afeta cada pessoa, compreendendo a construção dos repertórios individuais. A chave deste modelo é incorporar a multidimensionalidade da aprendizagem, pensando em como o tempo de contato dentro do museu modifica o que existia antes deste acesso. Para Falk, Moussouri e Coulson (1998, p. 109) esta diferenciação entre o que existia antes e o que é construído depois determinam o aprendizado:

The combination of prior experience and the new experience result in learning, but the resulting learning is unique for each individual, situated within the contexto in which it was learned. Given the varied starting and ending point of each individual learner, traditional methods of assessment, which rely upon everyone starting at the same place and ending at a similar have serious flaws.

De forma prática, esta abordagem propõe que os participantes anotem todas as palavras, ideias e pensamentos que possam ter a respeito das imagens, dos objetos ou do que se vai construindo ao longo da prática educativa na visita à exposição. Estes registros são seguidos por discussão e estímulo para que todos inscrevam seus pontos de vista, baseados na construção do seu repertório.

Um exemplo de criação de um PMM realizado para uma exposição sobre gemas e minerais em um museu de ciências ilustra a prática deste modelo. O conceito-chave que envolve a exposição é posto como ponto de partida, de onde saem as ramificações que determinam os conceitos que vão sendo delineados a partir do entendimento que se tem do tema em questão. Nesta construção de diferentes caminhos e apêndices para

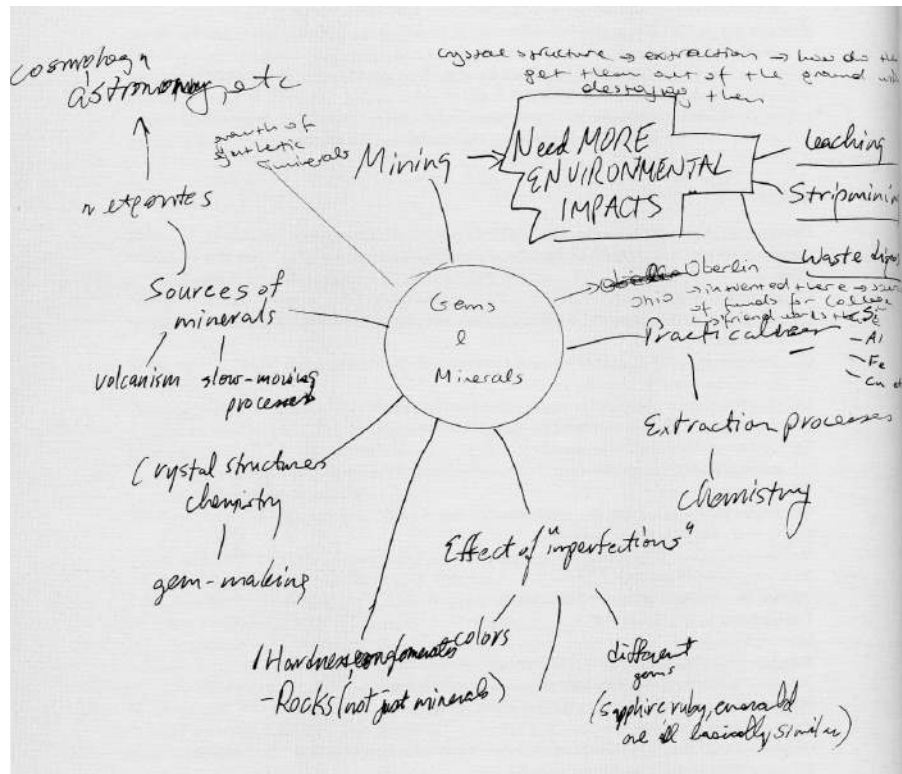


Imagem 39: Exemplo de aplicação dos *Personal Meaning Maps*. Fonte: FALK, John; MOUSSOURI, Theano; COULSON, Douglas. The effect of visitors' agendas on museum learning. Curator: The museum journal. Vol. 41, nº 2 (1998), p. 107-120.

um conceito inicial vão-se criando pontes e relações que desdobram o conceito, ganhando o que poderia ser nominado de camadas de leitura, remontando ao que foi discutido em capítulos anteriores.

Ao final do processo este exercício é repetido, buscando registrar dados que permitam a análise das mudanças ocorridas durante a visita no museu. Esta valorização dos registros prévios e posteriores dão voz aos participantes, como refere Fróis (2008, p. 72) quando reforça que “A natureza dos mapas de significação “refletem” a realidade cognitiva do sujeito e não a do investigador”. Questiono, contudo, esta ideia, visto que o educador ou um investigador externo sempre interfere na forma como os processos se

desenvolvem - preocupação inclusive anteriormente mencionada a respeito da minha inscrição nos processos da Escola e do Museu.

O mapeamento das construções de sentido oferece ferramentas para que os sujeitos reconheçam as modificações surgidas no seu repertório diante do diálogo desenvolvido no museu. Os conceitos, palavras, frases e imagens registrados passam a se relacionar, criando formas de contato que põem em diálogo ou confronto o que se fixou determinante antes e depois da experiência.

Como apontam Falk, Moussouri e Coulson (1998, p. 109) o intento dos PMM é o de comprovar que os museus conseguem afetar a aprendizagem dos sujeitos, mostrando por meio da comparação entre os conceitos, palavras e imagens empregados antes e depois da visita que o repertório dos visitantes sofreu alterações, sendo enriquecido depois do contato com os objetos do museu. Isso se averigua em aplicações do modelo, onde visitantes questionados sobre referências acerca de determinado assunto informam que ao final da experiência somaram interpretações às iniciais.

Este modelo aproxima-se de propostas que se constroem com base em análises diagnósticas que registram o que existia antes do contato com uma nova aprendizagem, que depois são utilizadas em comparação com novos registros da experiência. Considera-se, porém, que o objetivo não é averiguar melhoria ou evolução do que se sabe, porque não se pretende recair na postura de eficácia já questionada em relação à avaliação. O propósito é identificar as mudanças que são construídas no contato - seja em relações de aproximação ou de confronto. A este respeito, John Falk e Lynn Dierking (2000, p. 182) indicam:

Learning experiences successfully take into account the factor of prior knowledge, interests, and beliefs when they provide “hooks”, or entry points, that enable learners to relate their previous experiences to this new one, be it new information being presented in an exhibition or program or an aesthetic connection being made through a special art gallery performance.

A prática educativa oferece estas aberturas e ganchos propostos, que atuam como impulso para que o visitante identifique em seu repertório novas pontes de contato, ampliando a ramificação e os caminhos criados nos mapas de criação de sentido que são produzidos. Dentro da mediação cultural, este modelo mistura-se entre uma proposta de repensar as práticas ao mesmo tempo em que atua como um objeto mediador da experiência.

Resultados práticos destes mapas de criação de sentido reconhecem que o repertório do visitante é mesmo ampliado e modificado durante a vivência dentro da exposição e isso não necessariamente se realiza vinculado a um exercício educativo. O próprio visitante pode identificar novas interpretações a partir de uma relação individual dentro do museu. A aplicação dos PMM comprova a ideia defendida por Falk e Dierking (1992) de que a experiência do visitante é afetada por eventos que modificam o repertório anterior e a forma como se relacionam com os objetos dos museus.

Uma última abordagem a ser apresentada é denominada *Contemporary Gallery Education* (CGE) e foi comissionada pelo *Arts Council England* em associação com a *Engage*²⁶ para descrever a relação dos públicos com a arte contemporânea e a partir disso constrói paradigmas em relação à reflexão deste processo. Segundo Pringle (2006, p. 1), que concebeu os parâmetros deste modelo no livro *Learning in the gallery*, o objetivo desta abordagem é estimular a discussão e questões que pensem em processos de avaliação associados com espaços difusores da arte contemporânea.

Aproximando-se da concepção entendida no capítulo 4, do papel educativo dentro dos museus ser mais voltado para a arte e os artistas e menos ligado com aspectos pedagógicos, este modelo de avaliação pensa em processos de criação como fonte maior da avaliação, relacionando o questionamento como centro da ação. Neste sentido, o processo de ação, reflexão e experimentação que impulsiona a fabricação de arte sugere que, num quadro de aprendizagem vinculado ao CGE, o processo de participação é reconhecido tanto quanto qualquer outro resultado; é durante o tempo da ação que a reflexão ocorre.

A presença dos artistas dentro do museu não é somente uma sugestão, neste caso, porque, de acordo com Pringle (2006, p. 14), esta aproximação é fundamental para a concretização de características fundamentais do CGE, tais como: o foco no processo de aprendizagem experiencial e reflexivo como base; a centralidade do diálogo dentro da aprendizagem; a importância do questionamento e desenvolvimento do conhecimento, ao invés da busca por respostas; e a criação de comunidades de aprendizado, onde o conhecimento pode ser

²⁶ Criada em 1989, a *National Association for Gallery Education* (NAGE) é hoje renomeada de *Engage*, uma Associação que é parte do *Arts Council* britânico e trabalha com mais de 1200 instituições entre museus, galerias e centros culturais em todo o Reino Unido. Propõe investigação, formações, eventos, publicações e documentos em torno da aprendizagem.

compartilhado e testado. Em entrevista, Emily Pringle (2014) também discorreu a respeito da relação dos processos artísticos dentro da avaliação:

Para mim, a forma para pensar nisso é fazer as conexões entre a prática artística, a aprendizagem e a avaliação. Estas três linhas têm que estar conectadas para se pensar de uma forma reflexiva. Porque você tem a reflexão dentro destes processos, quando você está na galeria trabalhando com artistas a sua própria prática já é reflexiva e construída com base em momentos para repensar a ação.

A caracterização desta abordagem extrapola a ideia de um método de avaliação, uma vez que ela é parte imbricada com o processo, onde os artistas promovem a participação dos visitantes para a discussão, troca de ideias e experiências. Pensando novamente na ideia de mestre ignorante de Rancière (2002), o artista nesta proposta atua como um coaprendiz. Tal como McGregor (2008, p. 43) refere, “By focusing on where leaning happens, how it develops and what it involves, CGE stresses the factors that make learning in galleries, from works of art and (often) with artists, distinctive”.

O processo é valorizado na colaboração e interação que acontece entre os sujeitos, propondo diálogos e partilha dos conhecimentos e repertórios. A experimentação é valorizada como prática, que pretende ser questionadora no sentido de permitir reconstruções ao longo de um percurso sem um fim definido. De acordo com Pringle (2006, p. 7), “The model is characterised by experimental, open-ended, collaborative teaching and learning, and draws on a specific understanding of creative practice that can be identified as ‘conceptual’”.

Esta abordagem se constrói com alguns pontos de contato com outros modelos já apresentados, tal como considera McGregor (2008, p. 43), quando diz que os CGE “has some overlap with the GLOs, but attaches more importance to observation and analysis of the context and process of learning”, contudo na conceituação do modelo, Pringle (2006) se preocupa em referir que sua proposta é menos prescrita e mais descritiva, inclusive diferenciando-o dos GLOs; quando compreende que as categorias podem ser muito fixas, não abrindo espaço para o inesperado e para o emergente no fazer, tal como ocorre no CGE.

Para Pringle (2006, p. 30) existem ainda outras questões que diferenciam o CGE dos GLOs, uma vez que seu modelo propõe um processo de continuidade, enquanto os GLOs enfatizam em resultados para uma

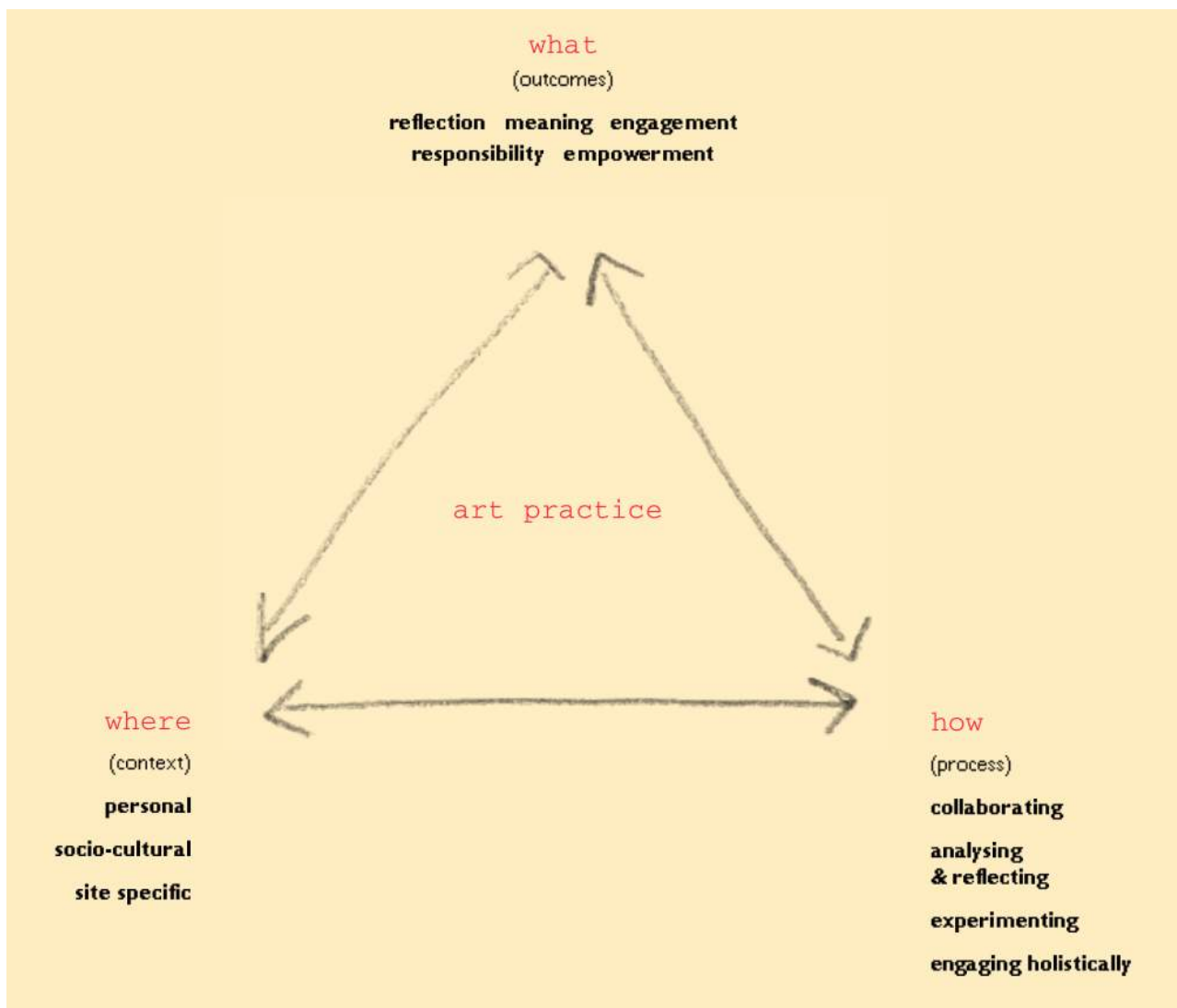


Imagem 40: Esquema do *Contemporary Gallery Education*. Fonte: PRINGLE, Emily. *Learning in the gallery: context, process, outcomes*. Londres: Engage, 2006.

finalidade. Outra questão apontada diz respeito à passividade ao olhar para a “competência” - categoria já questionada previamente - enquanto o processo que é defendido por Pringle busca o empoderamento.

Pensando neste modelo em comparação com os PMM, cabe dizer que o CGE não quer apenas compreender que mudanças ocorreram, mas também de que forma, com que complexidade e amplitude estas modificações foram construídas. Existe a preocupação de pensar na complexidade da experiência, de modo que ela não seja simplificada e tornada viável para análise. Sobre esta relação, McGregor (2008, p. 43) diz que os CGE também utilizam mapeamentos, contudo “so as to move away from constructions of learning as a process with clearly delineated endpoints or outcomes. It can also be used as a tool for both planning and evaluation”.

Em relação ao AfL, uma característica importante que têm em comum é o valor que atribuem à participação ativa do aluno no processo de avaliação, no sentido de dar espaço para que os professores sejam pesquisadores durante a ação, assim se tornando profissionais reflexivos.

Na criação de um modelo de aprendizagem, o CGE se constrói baseado em três fatores: o contexto pessoal, que pensa nas motivações, na experiência, no conhecimento prévio, nos interesses e nas escolhas; o contexto sociocultural, que inclui as relações criadas com os outros; e o contexto físico, que se atém na forma expositiva dos museus.

O quadro apresentado acima é proposto como estratégia de ação para este modelo, que se mostra flexível o suficiente para acomodar o inesperado, o que vai sendo incorporado e desenvolvido nas trocas estabelecidas entre artistas e públicos. Pensando na prática artística como centro, três vértices se formam, constituindo o lugar onde a aprendizagem acontece (o contexto), como a aprendizagem se desenvolve (o processo) e o que a aprendizagem envolve (os resultados).

Por contexto se entendem as questões pessoais, que surgem do conhecimento prévio, da experiência e da motivação dos sujeitos. Também se pensa na constituição sociocultural da comunidade, do grupo que se forma e a relação com o educador artista. Por último, pensa-se nas relações estritamente ligadas ao lugar onde se realiza, apropriando o conceito artístico de *site-specific* para dentro dos processos de aprendizagem.

Os resultados são o outro vértice do triângulo que circunda o processo artístico, sendo realizado por meio das construções de sentido, do empoderamento dos discursos múltiplos que não se sobrepõem e pelo pensamento reflexivo que se articula para promover a aprendizagem. Novamente se reforça o quanto este

modelo de avaliação não consegue somente propor estratégias de reflexão uma vez que suas características são baseadas na relação entre a ação (o fazer artístico, representado pela obra de arte exposta e também pelo fazer do educador artista) com a fundamentação que se faz deste processo prático.

Correndo o risco de ser redundante em relação ao que já foi apontado em outros modelos e na conceituação da avaliação reflexiva, uma problemática que envolve os CGE é o tempo, na medida que os exercícios de educação são entendidos como processuais e que não têm o começo ou o fim tão definidos, como sugere Pringle (2006, p. 43):

The CGE framework sees learning as part of an ongoing process. One of the difficulties associated with evaluating gallery education projects is that there can be a tendency to understand learning as having a finite beginning and end, which corresponds to the duration of the activity under investigation. This can be compounded by the exclusive use of tools such as entry and exit questionnaires to gather data.

A resistência ao uso de questionários convencionais - com questões fechadas e sem envolver aspectos reflexivos - é também apontada neste trecho, indicando que a recolha de registros não pretende ser fechada ou limitada a um tipo de respostas. A proposta se choca completamente com este tipo de metodologia, uma vez que nem pretende ter este encerramento definido, quanto mais utilizar um mecanismo que seja prontamente fechado.

Apresentadas algumas formas pensadas para se realizar a avaliação e modelos de trabalho que têm sido desenvolvidos, cabe também compreender como a avaliação se relaciona com processos de trabalho como o que Serralves propõe, onde a continuidade é uma premissa e um desafio na proposição de exercícios reflexivos.

8.3 Avaliação e projetos de trabalho

Compreendendo que diferentes metodologias podem ser aplicadas para conseguir repensar as práticas educativas dentro dos museus, cabe considerar outra particularidade que não se atém em uma linha de trabalho, mas se dedica a reconhecer potencialidades em projetos de parcerias desenvolvidos com escolas. Pensando em situações onde a continuidade é uma prerrogativa e onde os projetos propostos pelos museus

estabelecem um canal de contato mais estendido do que o período da visita, cabe também pensar de que forma é que, dentro desta abordagem, se podem realizar estratégias de reflexão.

Um primeiro desafio que esta metodologia de projetos de trabalho põe em causa é o tempo e a extensão em que ocorrem as atividades; porque conforme a criação deste espaço entre o museu e a escola se desenvolve ao longo de diferentes atividades, mais ferramentas vão sendo necessárias para pensar sobre as diferentes propostas que vão sendo realizadas. A gama de trabalho se amplia com esta extensão do tempo e também diferentes estratégias são produzidas, o que provoca como consequência mais tempo também de análise e reflexão do que é feito.

Em contrapartida, ao se criar uma relação alongada, ganha-se formas de contato, criando espaço para uma avaliação ainda mais centrada na intenção dos sujeitos e no que é feito. Com uma ampliação do contato, a questão do tempo deixa de ser um problema por ser limitado somente ao período de visita às exposições. Então na mesma medida que o tempo é alargado para a relação escola-museu, oferecem-se maiores oportunidades de trabalho e de reflexão sobre os processos; onde a carga de atividades e de meios também se estende, confrontando duas dimensões do tempo.

A questão temporal não é a única problemática existente no trabalho por projetos. Ao desenvolverem um livro que se dedica ao tema, Hernández e Ventura (1998, p. 85) indicam que uma das dificuldades na escolha da abordagem de projetos de trabalho é pensar de que forma a avaliação pode ser realizada. Os autores referem que esta problemática versa em torno de algumas questões como: “Como saber se o aluno está realizando uma aprendizagem significativa? Como saber se está aprendendo a aprender ou o que se pretende ensinar?”. Novamente se recai nessa consideração que move os processos avaliativos dentro do museu: de que forma é possível medir se uma experiência acontece? Não lidando com dados quantificáveis, como podemos aferir a aprendizagem ou a relação que se cria com os sujeitos e objetos durante a mediação?

E pensando que tanto na mediação cultural como na abordagem por projetos de trabalho a aprendizagem não pretende estar centrada na relação unidirecional de professor ou mediador para estudantes, esta questão se torna ainda mais pulsante. Quando as relações não pretendem ser da ordem do impositivo e do

ensino de algo para alguém, os procedimentos de reflexão precisam acompanhar esta dinâmica multidirecional posta como prática. Como aponta Simon (2010, p. 302):

It is important to define goals and assess outcomes not only for participants, but for staff members and non-participating audiences as well. For each project, you should be able to articulate goals for the participants who actively collaborate with the institution, for the staff members who manage the process, and for the audience that consumes the participatory product.

Na medida em que a mediação cultural se constrói nestas contaminações e trocas entre os repertórios dos sujeitos envolvidos, a avaliação reverbera também este aspecto, respondendo em consonância com a metodologia escolhida. O mesmo vale para projetos de trabalho, quando a avaliação não é exclusiva dos estudantes, fazendo sentido também para os demais sujeitos envolvidos no processo.

Um outro desafio imposto para um trabalho por projeto, como este que Serralves desenvolve, é posto na pluralidade de ações que vão sendo realizadas em cada unidade de turma ou de escola. Como pode o museu conseguir dar espaço de escuta para cada um destes processos tão individuais e relacionados com o contexto? Não existe uma fórmula ou uma conduta padrão que possa ser incorporada pelo Serviço Educativo, porque cada professor produzirá um caminho diferente com seus alunos.

Conforme uma riqueza de processos é criada nas escolas, é difícil dentro dos museus ter mecanismos de escuta ou estratégias de acompanhamento que consigam dar conta do que acontece enquanto o trabalho não se encerra nas paredes dos museus. Desta forma, o que se propõe como possibilidade é a transversalidade de diferentes metodologias e a abertura e convite para que os professores atuem em parceria contínua com o museu; assim conseguem-se concretizar na prática propostas que existem no papel, tais como a reflexividade e a prática da escuta.

O entrelaçamento das práticas com a forma de mensurar e refletir sobre os processos criados é pertinente nos projetos de trabalho, onde a interconexão dos mecanismos de avaliação com as estratégias de aprendizagem é evidente. É o que Hernández e Ventura (1999, p. 91) procuram indicar quando dizem que “O resultado é sempre o início do planejamento de intervenção posterior”, quando mostram que os propósitos dos professores são também parte do percurso e devem entrar na dinâmica da avaliação.

Quando se pensa em resultados, é preciso também relativizar seu protagonismo nos processos de avaliação. Leite e Victorino (2008, p. 23) dizem que “num projeto, a avaliação não se limita a incentivar as aprendizagens, antes atua também ao nível da qualidade do espaço/aula e da relação professor/aluno”. A avaliação neste panorama é parte constituinte de uma provocação à reflexão, sem se restringir à criação de produtos que intencionam ser uma síntese do que ocorreu no caminho.

Os resultados são demonstrativos do percurso que se cria e se encerra na avaliação, mas são também uma ferramenta de registro e possível reflexão a respeito do que conteve o projeto. Na medida que a avaliação se propõe processual, como mencionado previamente, não se pretende nominar os resultados como um resumo do que foi feito, mas sim como mais um índice e uma ferramenta de registro do que ocorreu.

Como lembra Sternfeld (2010, p. 11), não existe sempre a garantia de que se produzam resultados e nem todo projeto precisa obrigatoriamente de criar um resultado que se coloque como final. O encerramento dos projetos não tem a obrigatoriedade de se consolidar em um produto:

Project are not always as focused and critical as we would like them to be. To some extent, they are open processes and the unexpected results they produce can be productive. These results are not always presentable and are sometimes embarrassing, often beside the point. Sometimes, however, just such results can lead the very interesting considerations, questions concerning foregone conclusions, reformulations, and spaces for action. Sometimes there is no result at all.

No caso da experiência observada durante a pesquisa de campo, existe uma finalização em torno de um resultado que é produzido. De acordo com as entrevistas com Elvira Leite (2014) e Sofia Victorino (2014), este não era um propósito vinculado a um encerramento do Projeto, mas sim mais um momento de visibilidade, circulação e também avaliação dos processos que foram desenvolvidos em cada escola.

Contudo, ainda que a teoria discorra sobre os princípios da avaliação, delineando paradigmas para que esta ocorra em consonância com os preceitos da abordagem por projetos de trabalho, o que se observa no campo pode não ser completamente coincidente com o que se defende como teoria. Tanto dentro dos museus, como no âmbito escolar, pode ser um obstáculo repensar práticas já enraizadas de processos avaliativos tradicionais.

Da experiência vivida dentro da escola, é possível adiantar que se percebeu o quanto é difícil se desvincular de processos avaliativos que não se atenam na classificação e na concessão de notas quase como moeda de troca. Durante o tempo em que estive como observadora nas aulas da turma “5º. 10” percebi que os mecanismos de avaliação não são diferentes quando se realizam em parceria com o Museu.

Considerando a aproximação com o conteúdo da arte contemporânea que foi discutido na seção anterior, penso no que refere Atkinson (2006, p. 22) quando diz que “attempting to incorporate contemporary art practices into the school art curriculum could bring radical implications for assessment”. Todavia, estas mudanças provocadas pelo tema não foram completamente percebidas na observação.

Para além da diferença que percebi haver com a minha participação dentro de sala, analisando o comprometimento dos estudantes e da professora, percebi que os processos de avaliação ou eram inexistentes - seguindo quase a lógica da problemática de se avaliar no ensino de arte - ou espelhavam procedimentos comumente utilizados nas disciplinas curriculares.

Estes exercícios quase inexistentes na escola não são conhecidos por parte do museu, ou seja, por mais que haja um projeto que una as práticas das duas instituições em torno de um tema em comum e a proposição de se criar um espaço de contato, este intervalo é muito grande e não consegue dar conta dos elementos presentes no cotidiano do desenvolvimento do projeto.

Estas problemáticas tornam as tentativas de se avaliar projetos de trabalho muito teorizadas, porém, pouco realizadas no campo, quando discurso e prática não encontram similaridades por conta de todos os entraves listados. Os modelos de avaliação e as técnicas se tornam mecanismos obsoletos se uma tentativa muito dedicada de os pôr em prática não ocorrer.

Uma proximidade maior com relatos e reflexões da experiência estarão presentes no capítulo 8, onde o foco é mesmo a experiência vivida durante a pesquisa de campo. Por enquanto cabe considerar transpor esta conceituação para o âmbito da prática e da atuação das instituições que aqui se analisam, pensando: como é que os museus fazem uso das estratégias previamente apresentadas? De que forma a avaliação se efetiva dentro dos serviços educativos?

9. Experiências de avaliação dentro dos museus

Percebendo diferentes perspectivas para encarar os processos reflexivos dentro dos museus e reconhecendo técnicas próprias para atingir este objetivo, cabe conhecer melhor de que forma este exercício é posto em prática e que resultados produz em termos de reflexão dos processos. Propõe-se, portanto, refletir: Que mecanismos são utilizados pelos museus para avaliar suas práticas educativas? Como é que estes processos são transformadores de uma experiência?

A inexistência de um programa de educação comum a todos os museus permite que cada instituição desenvolva suas estratégias para trabalhar com os públicos, visando atingir os objetivos que se propõem e construindo projetos, visitas e oficinas que respondam a isso. Na medida em que os museus não operam diante de uma lógica comum a todos e criam seus discursos a partir de suas particularidades, a avaliação também responde a estas escolhas. Como refere Jacobsen (2010, p. 285), o impulso que move os museus é variável e suas práticas vão conduzir-se a partir desta perspectiva que é inerente ao próprio caráter educativo. Avaliar é fazer escolhas, eleger, elencar, selecionar, classificar, mas de que forma isso efetivamente se concretiza nos museus?

9.1 Entre o quantitativo e o qualitativo

Diariamente os serviços educativos dos museus se veem desafiados na construção de projetos e programas que impulsionem a criação de novos públicos e valorizem a experiência dos visitantes dentro do seu espaço expositivo. Diante desta relação que passa a existir, com o intuito de construir práticas coerentes com os objetivos que estes se propõem, são criadas estratégias de aferição com o intuito de avaliar a concretização destes objetivos. Diferentes propósitos envolvem esta necessidade de se avaliar: repensar os exercícios, mensurar o impacto nos visitantes, consultar a receptividade dos mecanismos adotados, reconhecer a mudança causada no processo e respaldar a construção de projetos educativos são algumas possibilidades que definem a escolha dos métodos que serão utilizados.

Compreender as dinâmicas que envolvem o trabalho diário dos museus, no que diz respeito ao aspecto reflexivo, induz um olhar partilhado entre as práticas construídas de forma quantitativa daquelas que pretendem entender o caráter qualitativo das ações. Estas formas de trabalho não são exclusivas e o que se propõe é que os serviços educativos busquem trabalhar em paralelo das duas formas, uma vez que os resultados oferecidos e as possibilidades de reflexão se distinguem.

O entendimento de que as práticas avaliativas em formato quantitativo só respondem a números e não oferecem possibilidades de conferir um posicionamento de reconstrução dos processos gera enganos, uma vez que estes dados são também produtivos para se pensar na prática educativa dentro dos museus. Para Diamond (1999, p. 22-3), a constituição de uma aferição quantitativa é projetada visando olhar para os padrões numéricos em dados, resumindo as reações de muitas pessoas para um conjunto limitado de variáveis. Trabalhando com uma quantidade de visitantes em larga escala, os museus conseguem fazer uso de procedimentos desta espécie como tentativa para abarcar um maior número em seus dados.

Tal como nos questionários - técnica usada para avaliação discutida no capítulo anterior - os métodos quantitativos são usados amplamente pelos museus pela capacidade que têm de serem utilizados em grande escala, uma vez que, após desenvolvidos os instrumentos, a sua aplicação pode ser destinada para uma quantidade de público representativa.

Outra característica deste enfoque é a possibilidade de criar parâmetros de classificação, como refere Diamond (1999, p. 22), quando diz que os “Quantitative methods attempt to classify diverse opinions or behaviors into established categories”. A criação de categorias de análise oferece esta possibilidade de os museus compararem experiências desenvolvidas com diferentes grupos e também de desenhar novos instrumentos de avaliação, com uma etapa sendo consequência das demais.

Esta classificação também abre a possibilidade de se pensar em parâmetros de comparação entre as experiências, usando a estatística para estabelecer fatores de relação entre variáveis. Para que se realizem processos de avaliação com enfoque quantitativo podem ser aplicados testes, experiências, observações, entrevistas que permitam analisar em comparação diferentes conjuntos de visitantes, o que oferece a possibilidade de generalizar grandes grupos, como refere Diamond (1999, p. 23).

Estas características apontadas servem como indícios positivos da avaliação quantitativa dentro dos museus, contudo também pode ser entendida em uma postura negativa, uma vez que esta generalização massifica os resultados, tornando-os representativos de um todo quando podem não o ser. A potencialidade deste exercício assente nos números baseia-se na abrangência dos públicos com que permite trabalhar, mas esta gama também torna homogêneos processos que são em si plurais e diferentes.

Totalizando grandes números, os museus e os serviços educativos conseguem atrair mais visibilidade para o trabalho que realizam, contudo se restringindo no entendimento do “quanto?”, sem explorar o “como?”. Fróis (2008, p. 72) aborda esta questão:

Os números, as estatísticas apenas revelam o apelo e a atractividade dos programas educacionais. Mas os números por si só não nos podem informar o modo como uma determinada acção causou alterações cognitivas, emocionais, ou outras, ao nível do próprio sujeito, exigências que devem ser questionadas no trabalho dos museus de arte.

Dados numéricos são extremamente necessários inclusive para justificar investimentos econômicos, como mencionado anteriormente, todavia estes se tornam vazios quando querem apenas reforçar entradas e participações, sem questionar os meandros que envolvem o processo. Quando a associação de uma experiência se traduz em um número, há uma possibilidade muito grande de este dado não informar sobre os meandros e o que acontece no meio da relação entre mediador e visitantes. Recai-se, neste caso, novamente na questão da importância das perguntas e de como se constroem os mecanismos de escuta.

Ainda mais crítica em relação a esta abordagem, Bishop (2014, p. 62) relaciona as práticas de aferição quantitativa com uma medida de controle, quando os números estão associados ao impacto econômico que as práticas projetam:

Neoliberalism's subordination of culture to economic value denigrates not only museums but the humanities more broadly, whose own systems of assessment increasingly have do justify themselves according to metrics (grant-income revenue, economic impact, citation as a measure of influence).

Realmente é muito frágil o terreno das avaliações baseadas nestes dados exatos e numéricos, e a linha que distingue uma prática que induza a ações de ordem reflexiva daqueles mecanismos de controle e uma

justificação vazia é muito tênue. Ainda assim, são estes resultados que mais vezes são circulados e divulgados pelas instituições, expondo em tabelas e gráficos o quanto se realiza.

A categorização de parâmetros que seriam de ordem qualitativa são comumente adotados visando esta possível estatística dos resultados. Todavia se problematizam questões em torno de qualificar a experiência de visita ao museu em conceitos como “bom” ou “razoável”, porque este padrão de qualidade resumido em uma palavra não caracteriza as minúcias que existem no processo. Pringle (2013, p. 39) lembra que a qualidade é multi-dimensional, subjetiva e se modifica de acordo com o contexto, neste sentido, a identificação de uma experiência em um conceito fechado encerra a reflexão e exclui as camadas de subjetivo existentes.

Em resposta a toda esta resistência é que resultados qualitativos são mais procurados na criação de mecanismos de avaliação da educação em museus que proponha reconstruir os processos. Neste sentido, “Assumptions about the knowledge visitors bring to exhibitions are tested, and success of exhibitions is evaluated against complex criteria that focus on the experience of visitors rather than just on visitors numbers”, como considera Hooper-Greenhill (2004, p. 571).

A utilização de propósitos qualitativos enfatiza a profundidade do que acontece durante a ação, querendo compreender como esta experiência se realiza, se é significativa para os sujeitos envolvidos e se produz neste meio espaços para construções de aprendizagens. Fugindo da generalização, estes processos buscam o que há de individual em cada processo, como diz Diamond (1999, p. 23): “Qualitative methods allow the evaluator to examine individual cases or events on depth and detail. These methods may emphasize overall trends, but they may also seek out exceptions, particularly how special cases differ from the mainstream”.

Na busca de resultados plurais, os meios para atingir estes dados são também variados, pensando que os métodos qualitativos podem ajudar a examinar os problemas, além de oferecerem caminhos para a criação de propostas e respostas a estas questões. Sua pluralidade permite o entendimento da complexidade de fenômenos que não podem ser classificados em categorias.

Como problemática desta metodologia, note-se que, em comparação com a qualidade apontada nos procedimentos de ordem quantitativa, os processos de avaliação que procuram dar conta dos meandros

exigem muito tempo da equipe e mesmo das visitas educativas realizadas. Além de produzirem, também, materiais de registro que são relatos de uma experiência única, não possibilitando a transposição direta para outras ações.

Fica claro que, no conjunto das práticas que são desenvolvidas no cotidiano dos museus, a reflexão de uma ação influencia as demais e produz resultados que contaminam os projetos como um todo, porém a avaliação qualitativa se centra no olhar particular para uma experiência, não sendo possível generalizar ou equiparar com outros grupos.

Diante deste confronto, ainda que se identifiquem características mais reflexivas nos procedimentos de caráter qualitativo, o que se propõe é a associação destas duas formas de trabalho, reconhecendo em cada uma as potencialidades para aferir e criar ferramentas de transformação. Para Diamond (1999, p. 23), “Together, the two approaches combine insight, depth, and an appreciation for differences with consistency predictability, and the ability to generalize broadly”.

Na associação entre variados exercícios de escuta, os museus também oferecem aos públicos a potencialidade da escolha por meios que lhe sejam mais favoráveis para realizar a reflexão, “A particularly sharp insight can be gained when different methods provide similar information but different interpretations”, refere Hein (1995, p. 200). É como acontece, por exemplo, na Pinacoteca, onde diferentes ferramentas são associadas, tornando os processos de avaliação próximos ao que cada projeto solicita e compreende. Para Mila Chiovatto (2013), “A tentativa é fazer essa mensuração mais delicada e que mescla objetividade com subjetividade da experiência qualitativa da visita”.

Enquanto nas visitas que a Pinacoteca realiza com os públicos escolares são usados questionários, o Programa de Inclusão Sociocultural (PISC) e o Programa Educativo para Públicos Especiais (PEPE) se referenciam aos GLOs, como mencionado no capítulo anterior. Os questionários aplicados com os grupos escolares utilizam uma dinâmica intitulada como tripartida, onde mediador, professor da escola e aluno respondem a questões sobre uma mesma visita. Aluno aqui é dito no singular porque efetivamente se escolhe um estudante do grupo para responder às questões. De acordo com Mila Chiovatto (2013), esta

escolha surge em resposta ao número de visitantes que a Pinacoteca recebe ao longo do ano²⁷, não possibilitando posteriormente uma leitura dos materiais se todos os alunos preenchessem questionários.

Esta avaliação tripartida é feita por amostragem, ou seja, somente alguns grupos são selecionados para responder - novamente sendo justificado em função da quantidade de público recebido. Depois de preenchidos estes questionários, os resultados são compilados “para entender o nível de participação de todos os sujeitos dessa ação particular”, como referiu Mila Chiovatto (2013).

Procedimentos qualitativos e quantitativos são associados com o propósito de enriquecer as análises passíveis de serem feitas. O objetivo na associação destes dois métodos é que os resultados não se minimizem em dados, mas que transmitam leituras possíveis de serem interpretadas e produtoras de um olhar crítico do que se desenvolve. A leitura dos dados de forma crítica abre para esta mescla, este ponto de contato entre as duas abordagens de aferir.

O mesmo processo que se realiza entre mediador cultural e públicos pode ser analisado dentro de uma perspectiva quantitativa, pensando em dados numéricos e categorizáveis. Como também está sujeito a uma investigação qualitativa dos meios e processos que se concebem, basta que os serviços educativos criem os paradigmas que estão afim de propor porque, como sugere Kate Pontin (2009, p. 123), “Our personal values, experiences, beliefs and the like, shape the evaluation and epistemology chosen”.

Mesmo dentro das linhas de pensamento que são feitas com este objetivo existe a potencialidade de se olhar de diferentes formas. Retomando parte do que foi apresentado nos modelos de avaliação sugeridos, Hooper-Greenhill (2007, p. 61) acredita que os *Generic Learning Outcomes* oferecem este enlace entre resultados qualitativos e quantitativos. “The GLOs open up the highly variable activities and experiences of museum education to a systematic analysis; and in categorizing and classifying things that could not be discussed before they begin to create a discourse”. O que também funciona para os *Personal Meaning Maps*, segundo a autora, porque abrem acesso para estes dois potenciais métodos avaliativos quando oferece uma comparação entre o que existia antes e o que foi produzido depois da visita.

²⁷ No ano em que a entrevista foi realizada, 2013, Mila Chiovatto informou que o número de alunos recebidos nas visitas escolares chegou quase a 20.000.

A combinação entre estas duas possibilidades de avaliação se constrói na medida em que os parâmetros de análise são elencados e esta é outra questão que precisa de ser pensada, uma vez que nos museus não existem os mesmos critérios de uma avaliação escolar, por exemplo. Neste sentido, o que impulsiona os museus a avaliarem suas práticas? Cutler (2009, p. 118) propõe que “Evaluation can suggest that changes would improve or enhance the project, or it can validate the impact”. Estes dois critérios de melhoria do projeto e de validação do impacto, são recorrentes como justificativa. Diante deles é que se procura reconhecer o que é criado como parâmetro para as avaliações. Pretende-se saber: o que se avalia dentro dos museus?

Um primeiro critério indicado como pertinente para se pensar as visitas educativas diz respeito à participação. Quando se propõe uma prática baseada no diálogo e na construção de espaços de conversa que valorizem os diferentes pontos de vista e repertórios, a participação se torna um critério de análise. Este tópico vale tanto para os alunos quanto para os professores que, como dito anteriormente, são vistos como mediadores durante as visitas.

A avaliação participativa é um desafio, na medida em que os sujeitos precisam de estar envolvidos e engajados na prática da reflexão. Como os objetivos abrangidos podem ser diferentes para cada indivíduo, a avaliação torna-se ainda mais uma questão de debate. Simon (2010, p. 318) menciona:

Participatory evaluation is also challenging because it requires a radical shift in thinking about the audience for the research and how it will be used. At least in the museum field, researchers and practitioners are still working out how visitor studies can be most useful to actually impact how institutions function. It's an even further step to suggest that not only should visitors' reactions and experiences partly guide professional practice, but that their goals should drive research just as much as institutional goals. This can be particularly challenging when working with an outside funder with specific research expectations that may not be relevant to the goals and interests of participants.

As educadoras do Museu Lasar Segall (2013) situaram esta questão em entrevista, quando relataram que, mesmo quando a abordagem se destinava ao conteúdo, as perguntas versavam acerca da participação. Hoje, diante das reconstruções criadas no mecanismo de avaliação que utilizam, a pergunta sobre participação continua existente, mas com outro enfoque, “Agora acho que entra nessa lógica do momento da visita.

Ainda tem a pergunta se participou, mas é mais na relação que se dá naquele instante e de como as coisas combinaram, entre aquela obra e o grupo”.

A participação é um parâmetro também bastante contemplado nas avaliações que acontecem no âmbito escolar, onde os alunos são estimulados a se posicionarem em sala de aula e participarem também durante as atividades. A saída da passividade parece, neste sentido, ser um indício de uma qualidade na construção da aprendizagem ou na realização de momentos de experiência, uma vez que é fator de definição de uma avaliação positiva ou negativa.

Durante a diferenciação dos processos escolares da educação realizada em museus, falou-se sobre o direcionamento dos processos avaliativos que, na escola, acontece de uma maneira mais marcante por parte do professor em relação aos alunos, enquanto que no museu é multidirecional. No relato da avaliação tripartida adotada pela Pinacoteca foi possível perceber este interesse em contemplar os diferentes pontos de vista que são participantes da visita.

Além de contemplar os relatos de professores e alunos, as avaliações são também compartilhadas entre os mediadores, uma vez que é recorrente as turmas serem divididas e trabalharem dentro da exposição com abordagens diferentes a depender do educador que acompanhar o seu grupo. Neste sentido, a circulação de resultados e relatos entre os próprios educadores dos museus é importante para refletir sobre as práticas.

Outro aspecto a ser considerado a respeito das avaliações feitas pelos serviços educativos diz respeito à sua frequência. Na medida em que diariamente são recebidos diferentes perfis de visitantes, com quem são realizadas ações por diferentes setores, seções e exposições dos museus, é importante que este exercício de reflexão seja uma prática recorrente e diária.

Da mesma forma como se refletem sobre os processos desenvolvidos com os públicos em visitas e oficinas, os próprios meios de mensurar e registrar as propostas educativas são também constantemente modificados. Esta mudança é igualmente reflexo da frequente discussão dos mecanismos, prática que responde a esta avaliação que se propõe processual.

Vê-se que as mudanças ocorridas nas propostas educativas são um resultado deste aspecto reflexivo e ao serem questionadas sobre este processo ano a ano, as educadoras do Museu Lasar Segall (2013) informaram

que estas modificações não esperam a finalização do ano para acontecerem, elas são feitas na rotina de trabalho da Ação educativa. “A gente acredita que as avaliações são parte da rotina mesmo, semanal. Por mais que questionemos se o instrumento dá conta, continuamos construindo. Quando fazemos a avaliação também fazemos um registro”.

Estes parâmetros fazem parte do que concernem as avaliações, sejam elas de cunho qualitativo ou quantitativo. A partir da frequência, da participação e do olhar para os diferentes sujeitos participantes da ação educativa pode-se construir um processo de escuta e registro do trabalho realizado com os públicos, visando preparar materiais que possibilitem a reflexão das práticas enquanto ainda acontecem e depois da experiência.

9.2 Estratégias de escuta e registro

Para que a prática da escuta e a abertura para a criação de um espaço de reflexão sejam efetivadas, existem diferentes ferramentas possíveis para promover a participação de todos os sujeitos durante os processos de avaliação. Adotando um caráter qualitativo no tratamento dos dados e do que se processa dos momentos de aprendizagem, podem-se criar diferentes espaços de registro como ferramenta para o posicionamento acerca do que se vivencia no espaço do museu.

Uma primeira proposta de escuta retoma uma das premissas básicas da mediação cultural que já foi discutida ao longo do texto, o diálogo. A própria estrutura dialogada, onde os sujeitos são convidados a se posicionar é, desde o princípio, um mecanismo para incluir as diferentes vozes e todos os pontos de vista. O que entra em questão é como realizar o registro desta conversa para que a avaliação não se encerre somente no ato da visita.

O registro é a ferramenta-chave que permite que as práticas sejam repensadas posteriormente, sem se estar obrigatoriamente vinculado e em contato com todos os sujeitos presentes. Pensemos, por exemplo, em como é cabível à coordenação de uma equipe de educadores tomar parte do que acontece no cotidiano das visitas sem ser somente por meio do filtro e do recorte que cada um elabora de suas ações? Produzir meios de registro para que também os visitantes, professores e estudantes deixem suas impressões e seus relatos

oferece formas para que os acontecimentos e o que de relevante se procedeu no contato seja alvo de discussão e posto em questão de forma circular.

De outra forma, a avaliação pode ficar sempre centrada na figura do mediador e não incluir as vozes e os relatos dos demais participantes de uma prática que é coletiva. Esta questão também abre a discussão sobre todo relato ser um ponto de vista e que mesmo a leitura destes instrumentos também é parte de um processo de interpretação, revelando mais uma vez o caráter político da avaliação. Contudo, quanto mais plurais e coletivos forem os relatos, defende-se que maior é a possibilidade de conferir camadas àquela produção de sentido que se faz durante a reflexão com os participantes. A valorização das opiniões e do ponto de vista de todos é parte constituinte da mediação e deve estar presente também na avaliação, como diz Simon (2010, p. 317)

One of the underlying values of participatory projects is respect for participants' opinions and input. Because project ownership is often shared among staff members and participants, it makes sense to integrate participants into evaluation as well as design and implementation. This doesn't mean evaluating participant experiences, which is part of most institutional evaluative strategies. It means working with participants to plan, execute, and distribute the evaluation of the project.

Quando a avaliação é feita por muitos sujeitos, ela incorpora estas diferentes camadas de leitura e interpretação que são feitas pelos participantes envolvidos e possibilita que diferentes problemas sejam apontados partindo do referencial que cada um traz consigo. Os sujeitos precisam de ser encorajados a participar deste processo de reflexão, como referem Pringle e DeWitt (2014, p. 12-3), “knowledge exchange within a dialogic process is seen to enable questioning and experimentation, which supports the construction of new knowledge and understanding, which in turn builds learner confidence”. Construindo-se uma pluralidade de relatos por meio dos registros, consegue-se minimamente dar conta do que é produzido como sentido para cada um.

O diálogo é convidativo a esta inclusão dos pontos de vista, tal como aponta Mila Chiovatto (2013) sobre os procedimentos utilizados na Pinacoteca:

E outra coisa que eu acho que é importante, no meu ponto de vista, acho que tudo tem que ser aferido, mas a conversa é muito mais produtiva do que os próprios mecanismos de aferição. Porque na conversa você consegue extrair coisas que muitas vezes no processo da

escrita estão bloqueadas pela palavra. Quando você formaliza uma escrita isso tem um peso de verdade, um peso de constatação que é diferente da conversa, do diálogo.

Outra ferramenta importante para a criação de um espaço de trocas está nas entrevistas que podem ser realizadas em diferentes momentos. A equipe do Museu Lasar Segall menciona o agendamento da visita como uma primeira entrevista que também já oferece o papel de avaliar, uma vez que os objetivos dos professores em visitar o museu começam a ser explorados neste momento. É como a ideia de front-end evaluation, em que por meio de entrevista tenta-se cercar o que se construirá durante o processo educativo dentro do museu.

As entrevistas são uma ferramenta de avaliação tal como os questionários e foi previamente discorrido a respeito de suas fragilidades e potencialidades. O que cabe aqui pensar é no aspecto promotor da escuta que esta técnica oferece para a mediação cultural. Seja ela estruturada ou realizada de forma aberta, a entrevista se consolida na criação de um espaço dialogado onde ouve-se o que se quer guardar como relato, criando material para que a avaliação consiga prosseguir para além do espaço da visita ou da oficina.

Outro momento visto como importante para a reflexão dos processos está nas reuniões ocorridas com as equipes de mediadores, coordenadores e consultores. Neste entendimento de uma avaliação que não se centra unicamente na obtenção de resultados, as reuniões também são compreendidas como práticas de reflexão, onde, entre a equipe, discutem-se as ações e se elaboram os projetos de atuação que formarão parte da programação criada pelos setores educativos.

As reuniões são até mesmo uma possibilidade de se repensarem os mecanismos de avaliação, considerando o quão funcionais e efetivos estes mecanismos estão sendo para conseguir conjeturar a recriação de propostas que atendam aos objetivos firmados na sua elaboração. Porque mesmo que os materiais envolvam muita pesquisa e discussão, sua aplicação prática pode oferecer sempre novas questões não presentes no ato de sua concepção.

Foi o que se observou durante a pesquisa de campo, na participação na reunião com as educadoras do Museu Lasar Segall; pois, naquele momento em que foi realizada a entrevista, a equipe estava se dedicando a repensar os próprios instrumentos para avaliar. Mesmo os questionários que eram aplicados já não eram

também os primeiros desenvolvidos no Museu, que modifica constantemente estes mecanismos tentando aproximar-se do que o público pretende falar.

Uma das problemáticas indicadas para este tipo de material foi que nem todos os sujeitos se sentem impelidos a escrever sobre como foi a vivência dentro do museu e que este impulso acontece em situações onde este contato foi extremo, tanto no sentido positivo, como negativo. Desta forma, as educadoras do Museu Lasar Segall (2013) disseram em entrevista que “se a pessoa estiver insatisfeita ela vai colocar ‘bom’, ‘bom’, ‘bom’ e vai embora de qualquer jeito. Então responder um instrumento físico não significa que vai se dar conta do diálogo”.

Uma outra estratégia, que tem este propósito de registrar o que decorre no percurso, é a utilização dos diários de campo. Ferramenta de apoio usada durante o desenvolvimento desta investigação, também pode ser uma possibilidade para os educadores e mesmo para o público elaborarem relatos que evidenciem impressões construídas ao longo da ação.

Durante uma das visitas a Serralves, esta abordagem foi utilizada, quando os alunos criaram um bloco de anotações com um papel dobrado e durante a visita registraram palavras, desenhos e outras informações. A ação fazia parte de um modelo de visita intitulado “Arte no Parque”, que é oferecido durante todo o ano letivo, privilegiando o contato com as obras instaladas na área da Fundação.

A ação foi explicada aos estudantes pela mediadora como uma exploração do Museu, onde o diário individual seria o suporte para que eles relatassem suas impressões, registrando o que os atraísse em relação ao caminho, aos trabalhos e aos artistas. Títulos de obras e nomes de artistas eram os primeiros apontamentos feitos por eles, mas também surgiram desenhos e até mesmo colagem de materiais orgânicos presentes no Parque e frotagem de texturas existentes. Ao longo da visita, contudo, este direcionamento era enfatizado pela mediadora, quando havia anotações que eram passadas a todos dando um foco ao que era registrado.

A estratégia servia como propósito de ação, sendo o diário de campo em si um objeto mediador criado pelos próprios alunos, bem como uma possibilidade de registro de impressões que poderiam servir como ferramenta de análise para a reflexão. O direcionamento dado também se atinha neste objetivo, com o

intuito de oferecer ao professor ferramentas para continuar o trabalho com os diários feitos durante a visita e que foram depois levados pelos alunos. Neste caso, portanto, os diários não ficaram como depósito para que o Serviço Educativo tentasse reconhecer resultados pertinentes para uma reconstrução do processo.



Imagens 41 a 44: Atividade realizada em visita com escola em Serralves. Imagens da investigadora no dia 30.04.2014.

Buscando um contato mais próximo com os visitantes e também a possibilidade de escuta para os que não estão vinculados a nenhuma ação educativa, alguns museus criam estratégias para que os públicos possam registrar impressões e opiniões. Uma forma de se fazer esta abertura é por meio dos livros de comentários deixados à disposição nas exposições. Quando não se detém no preenchimento de dados pessoais dos visitantes, estes livros podem ser um canal de comunicação. O que ocorre, todavia, é que esta ferramenta é mais normalmente vista como espaço de elogios e não de críticas, onde os visitantes deixam somente comentários positivos.

Mais centrado nos serviços educativos e não geridos pela administração dos museus, outras ferramentas têm surgido para cumprir este espaço de anotação das impressões. Na Pinacoteca foi criado, em frente à sala do Serviço Educativo, um mural onde existia uma pergunta como provocação: “Vamos conversar?”. No meio da parede pintada de preto (diferenciando-se as demais e definindo o limite do espaço de participação) post-its e canetas estavam disponíveis para que os visitantes deixassem os seus registros.

Mila Chiovatto (2013) refere que esta ferramenta tem oferecido aos visitantes a oportunidade de deixarem relatos de sua experiência dentro da Pinacoteca, mas sem recair em amarras que determinam o que é dito. Para a coordenadora do Núcleo de Ação Educativa, este painel funciona como “uma outra baliza, uma avaliação informal que não é dialógica, estabelece um diálogo por escrito”. A abertura de uma ferramenta de registro para os visitantes permite também tornar público um material que habitualmente fica centrado na sala dos Serviços Educativos.

O mesmo tipo de ação foi desenvolvido no MoMA onde, em 2011, foi criado um painel que convidava os visitantes a deixarem suas impressões a partir da frase “Eu fui no MoMa e...”. Uma ação vinculada ao programa de marketing do Museu, mas que gerou impressões ligada à expectativa que os visitantes tinham ao chegar na instituição e também relatos sobre a transformação que sofreram ao saírem das exposições. Esta experiência é relatada por Kim Mitchel e Julia Hoffmann (2012, p. 64), que indicaram que esta estratégia que deveria ser vinculada somente como divulgação do Museu, acabou por criar um espaço de partilha e criação de um relacionamento.

O preenchimento destes cartões seguia da forma mais convencional, usando papéis e lápis, mas depois o material era digitalizado e apresentado no site do Museu. Esta difusão era ainda continuada pelas pessoas através do compartilhamento via redes sociais, o que potencializava também o caráter qualitativo desta estratégia. Relatos sobre como foi a experiência de visita ao Museu surgiram em resposta, evidenciando que os visitantes queriam mesmo deixar suas impressões.

Outra forma de se realizar a avaliação diz respeito à contratação de uma figura externa ao museu e que estabeleça uma série de ações visando este objetivo. Um avaliador externo traz como fator benéfico uma aparente abstenção por não estar envolvido na gestão da instituição, podendo ter um olhar mais próximo do visitante. De acordo com Simon (2010, p. 318):

Evaluators serve as guides, working with participants and project staff to develop assessment techniques and to collect and analyze data. In bottom-up models, external evaluators still facilitate the evaluation process, but their work is directed by participants and project staff to address their interests rather than institutionally driven measures of success.

A inclusão de um sujeito que não é parte da estrutura do museu pode trazer a formação que possivelmente não existe dentro da equipe e, de acordo com Woolf (1999, p. 7), também pode conferir objetividade ao processo de avaliação. Como exemplo desta prática, os dois museus brasileiros participantes desta pesquisa já contaram, em parte de seus projetos, com a consultoria de Adriana Mortara como avaliadora de seus programas educativos. Mila Chiovatto (2013) justifica que esta participação permite uma maior dedicação ao repensar do projeto, estando presente em todas as etapas, o que é difícil de ser realizado pelos membros da equipe que já estão comprometidos com as demais atividades educativas.

Todavia, problematiza-se também este convite de um avaliador de fora do museu no sentido de que os objetivos da instituição também podem ser na busca por respostas positivas em relação ao seu trabalho educativo. Desta forma, a contratação só deve atuar com o propósito da divulgação do sucesso apontado por Simon (2010), sem utilizar de sua isenção nas ações para produzir análises críticas.

O que poderia resultar melhor seria uma terceira possibilidade, visando integrar estas duas formas de avaliação: uma forma de unir o olhar de um membro interno da equipe com a responsabilidade trazida pelo convite de um componente externo. Esta prática tem sido realizada no programa de avaliação nas

unidades londrinas da Tate Gallery, o que leva uma última proposta de ação para a construção de processos de reflexão diz respeito ao enlace com a investigação, que inclusive já foi discutido na seção anterior como proposição para o museu contemporâneo. Esta aproximação da pesquisa aos processos de trabalho dos museus é também pertinentes quando estamos pensando em avaliação, visto que as mesmas características estão presentes neste modelo reflexivo proposto.

Neste sentido, o caráter investigativo entra nos museus como uma ferramenta para atuar como reflexão do processo. Barbosa (2009, p. 22) reforça este argumento dizendo que a pesquisa e a avaliação são o caminho para desenvolver o enorme potencial educativo das exposições de arte e dos museus para o entendimento da cultura. A aproximação com procedimentos incluídos na investigação permite que a avaliação se conduza como exercício crítico.

Tal como Acaso (2011, p. 37) refere, a investigação pode ser ferramenta para repensar as escolhas e a estrutura dos serviços educativos:

Sin una voluntad de búsqueda no hay reflexión, y sin reflexión la archivística corre el peligro de convertirse en un mero repertorio de datos sin fundamento. Es imprescindible no sólo afrontar la investigación, sino también afrontar cómo podemos crear nuestra propia epistemología de trabajo.

A investigação pode construir-se em ações plurais, como foi discutido anteriormente e uma sugestão para repensar as práticas é conhecer também o trabalho de outras instituições e fazer circular saberes que ficam encerrados nas paredes dos museus, mas que se modificam pela passagem dos visitantes. Esta prática foi adotada no trabalho da Ação Educativa do Pavilhão das Culturas Brasileiras, que realizou visitas dialogadas com mediadores e coordenadores de diferentes museus da cidade de São Paulo, afim de conhecer os projetos que são realizados e também de discutir sobre as ideias postas em prática com seus públicos.

Dentro da equipe educativa da Tate Gallery, este mesmo exercício é realizado, o que Pringle valoriza (2013, p. 8):

Giving team members time out of the office to visit sites of exemplary practice, as well as to think and be challenged - there is nothing better than seeing quality in process and

being able to have deep conversations with experts who positively critique our work and help us move forward.

Este enlace com a investigação provoca que mediadores e coordenadores produzam pareceres críticos acerca do que realizam. Este propósito da Tate Gallery tem-se realizado também de outras formas, visto que para além do centro de pesquisa que tem sido implementado pelo departamento educativo, um outro projeto está em desenvolvimento e aponta novos preceitos para a prática reflexiva, se trata do *Transforming Tate Learning* (TTL).

Este projeto tem sido desenvolvido desde 2011, quando a equipe passou a realizar uma análise atenta à sua prática, desenvolvendo novos métodos de investigação que resultaram na criação de experiências-piloto. O novo modo desafia os modelos existentes de trabalho e pensa em criar ferramentas para compartilhar descobertas feitas durante a realização destas mesmas experiências no campo, pondo em 2013 um material de divulgação destes recursos no site da Tate Gallery e estimulando outras instituições e educadores a realizarem também as propostas, pondo-as em teste e buscando reconstruí-las, adaptá-las ou melhorá-las²⁸.

Mais do que um programa para avaliar as práticas, o TTL foi um impulso para posicionar o serviço educativo como centro da instituição, tal como refere no livro de apresentação do projeto Anna Cutler (2013), diretora do departamento de educação. Aliando autoavaliação com avaliação externa, a construção se deu de forma a atravessar toda a equipe de colaboradores, não focando em um único projeto ou trabalho. Neste sentido, todos os membros das quatro unidades da Tate Gallery estão envolvidos no programa TTL, além de dois avaliadores externos: Steve Seidel e Eileen Carnell.

O trabalho inicial consistiu em criar valores e objetivos que determinam as práticas e são interligados ao processo de reconstruir a aprendizagem: prestar contas aos valores do museu e da equipe; envolver rigor e reflexividade no programa; identificar o que precisa ser avaliado; fazer as perguntas certas, na hora certa; desenvolver estratégias de controle sobre o que está acontecendo, quando e porquê; utilizar métodos de

²⁸ No site da instituição existe disponibilizado o livro do projeto TTL para download e junto ao texto de apresentação está o convite para que as pessoas deem retorno sobre a aplicação do projeto em outras instituições, seguindo diretamente para o endereço de e-mail de Emily Pringle.

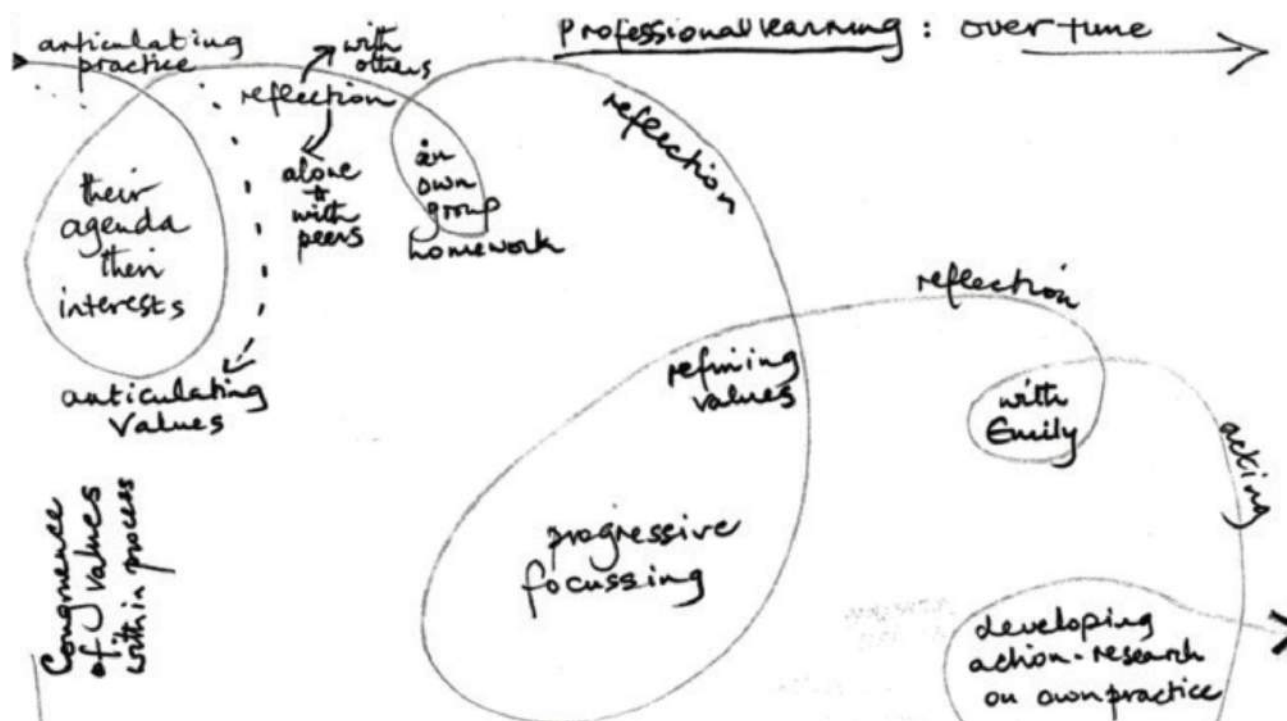


Imagem 45: Esquema de implementação dos objetivos do TTL feitos por Eileen Carnell. Fonte: PRINGLE, Emily (ed.). Transforming Tate Learning. Londres: Paul Hamlyn Foundation. 2013.

coleta de dados apropriados para cada atividade; e compartilhar o que estão tentando fazer com os outros (Pringle, 2013, p. 9).

Neste sentido a avaliação posiciona a equipe de educadores no centro do processo e se torna parte vital da aprendizagem. O modelo combina ação e reflexão, onde as mudanças são promovidas por meio do diálogo e se constroem em diferentes etapas. A primeira delas busca identificar o que é necessário para promover a aprendizagem, em seguida reconhecendo que práticas são precisas para que este exercício aconteça. Em um terceiro estágio, identifica-se elementos, processos e mecanismos que ajudem a compreender o que acontece durante a experiência. Em seguida, começam-se a esboçar mecanismos que possibilitem a compreensão do

que acontece. Por último, utiliza-se o que foi desenvolvido durante o exercício para aplicar nas práticas futuras.

Esta dinâmica se assemelha ao que Woolf (1999, p. 8) propõe, quando elabora uma série de etapas para avaliar projetos em arte/educação, sugerindo cinco fases: planejamento; coleta de evidências; coleção e interpretação; reflexão e avanço; e relatórios e partilha. Propondo um ciclo em torno destas cinco etapas, Woolf constrói, tal como no projeto TTL, uma avaliação que se processa ao longo de toda a atividade, sendo em si uma proposta de trabalho educativo.

Respondendo à criação das etapas, projetos-piloto foram desenvolvidos individualmente em cada uma das unidades da Tate, que tinham em comum o impulso de repensar suas práticas e construir novas formas de trabalhar. Ainda que as quatro unidades sejam diferentes em termos de conteúdo que expõe, de gestão e inclusive na forma como se relacionam com o entorno, estes estágios foram realizados em todas elas. Esta possibilidade de pensar o mesmo modelo de trabalho em diferentes museus mostra o quanto os processos de avaliação são contaminados pelo contexto onde se realizam. Mais do que isso, o próprio modelo inclui a criação de parâmetros de avaliação durante o processo, evidenciando a particularidade dos exercícios de reflexão.

Nos exemplos de atividades desenvolvidos no TTL evidencia-se o cruzamento de diferentes ações para analisar as práticas e aferir resultados. Neste caso da Tate Gallery, as entrevistas, questionários, palestras, oficinas e reuniões são entendidos como mecanismos para a construção de um processo de avaliação. Em cada contexto e para cada atividade foram incorporadas técnicas que respondiam às necessidades de cada contexto.

Outra etapa do programa TTL, que se procede depois daqueles estágios propostos, consiste na formação de grupos de discussão que põem todo o processo sempre em causa, não o entendendo como algo finalizado ou pronto. Esta, aliás, é uma cautela apresentada no material disponível sobre o programa, que esta abordagem apresentada ainda se encontra em processo de construção. Estando em constante composição, o TTL se mostra aberto a entender como acontecem os processos educativos na prática e nos meandros, tentando reconhecer nos problemas possibilidades de mudança e reconstrução das práticas. Cutler (2013, p.

4) indica: “Learning, as we understand it, concerns itself with profound processes of change: personal, social, imaginative and cognitive. Change is continuous it never stands still. This means that we can’t either and that there is no such thing as an ‘end point’”.

Compreendendo que as próprias mudanças de sentido adotadas na prática são indicativas de reflexão existente durante o percurso e que processos de avaliação não se caracterizam sempre na intencionalidade deste fim, vê-se nestas modificações, que vão acontecendo nos projetos educativos, um resultado da avaliação. A reflexividade posta no processo indica diferentes caminhos, que são tomados buscando resolver problemas e levantar novas questões. Neste sentido, procura-se saber: de que forma a construção de processos reflexivos modifica o processo?

9.3 Questões para a reflexão

Parte do processo de uma avaliação reflexiva é que ela torne os próprios mecanismos utilizados como aspectos questionáveis e reconstruídos ao longo do percurso educativo que se realiza. Desta forma, compreendendo as fraquezas, as limitações, os problemas e as restrições que são enfrentados, pode-se repensar a prática em si, bem como as técnicas para análise.

Neste sentido, o que se percebe como mudança é um indicativo de que a reflexão encontrou brechas durante o trabalho e os entraves da avaliação são fatores determinantes, inclusive para que este aspecto também se modifique. Este tipo de mudança só consegue ser reconhecida quando, durante o processo, existem os registros sobre a criação de propostas, uma vez que o trabalho está diariamente em desenvolvimento e a falta de um documento a respeito disso dificulta a identificação das falhas e potencialidades.

Quando questionadas acerca desta possibilidade de reconhecer a avaliação por meio do que é reconstruído, as educadoras do Museu Lasar Segall (2013) mencionaram que a mudança dos mecanismos de avaliação é diária e, como dito anteriormente, não espera a renovação do calendário ou o encerramento do ano letivo para ser transformada. Pela particularidade de ter feito a entrevista em um momento de transição neste sentido, quando a equipe estava justamente repensando as estratégias de avaliação, identificou-se que até

mesmo a forma como se criam os registros de cada visita estavam em mudança no Museu. Segundo a equipe “É orgânico e mutável o processo”, estando aberto para a construção de novas etapas e sendo sempre reavaliado.

Ratificando o caráter processual da avaliação, as educadoras do Museu referiram que a avaliação construída desta forma toma muito tempo de trabalho do cotidiano do Núcleo de Ação educativa, apontando novamente o maior entrave para a prática reflexiva: o tempo. Apresentado como problema e dificultador de um exercício reflexivo ao longo dos diferentes exemplos apresentados, a necessidade de tempo de trabalho e até mesmo de distância temporal das ações é um grande degrau para o exercício avaliativo. A respeito do tempo, Hein (1995, p. 200) sugere:

It would be wonderful to be able to spend in-depth time with visitors, but that usually is not possible for a variety of reasons. First, visitors themselves do not spend much time in the exhibit; second, the museum cannot afford such intensive shadowing of visitors; and third, the involvement of our staff would be so intrusive in relation to the limited nature of the museum experience that we would overwhelm the experience with the assessment of it.

A experiência dentro do museu é cercada por este aspecto e o tempo se apresenta como dificuldade no momento da ação da visita, quando não se dispõe de longos momentos para repensar as práticas. Esta problemática do tempo é habitualmente apontada na rotina de trabalho dos serviços educativos, visto que os mediadores não conseguem dispor de momentos nem mesmo para construir os mecanismos de reflexão.

Aliado ao tempo, outro aspecto problemático para repensar os projetos educativos nos museus diz respeito ao quadro de funcionários, que muitas vezes é restrito e, por vezes, inclusive, obriga os educadores a cumprirem funções que não são deste setor. A recepção de uma grande quantidade de público pode também ser apontada como enlace deste problema, visto que alguns museus não conseguem dar conta da quantidade de visitantes que procura a instituição.

Falando acerca do aspecto profissional, outra problemática para a avaliação, e que foi previamente apontada, é a questão do envolvimento. O interesse por repensar as práticas e a vontade de partilhar as experiências precisa ser um propósito que envolva toda a equipe e não que esteja aliada a uma sobrecarga burocrática onde os educadores se sentem obrigados a preencher formulários; podendo até mesmo recair no

problema de não levantar questões verdadeiramente relevantes para a avaliação, mas sim registrar aquilo que seus coordenadores gostariam de ouvir.

A utilização e a leitura dos dados também é um fator dificultador para a construção de processos reflexivos; porque de nada adianta realizar uma série de ações visando criar material de análise e depois não haver uma leitura atenta do que esta escuta deixa como problemas. As educadoras do Museu Lasar Segall (2013) apontaram em entrevista esta questão, pensando que os dados são apenas uma ferramenta de registro que demanda um trabalho que vem a ser construído depois:

Uma coisa que a gente está querendo mudar no instrumento do professor é das perguntas serem mais do âmbito da reflexão do que forçar a mesma observação que ele faz quando olha para o aluno. Quando ele foca a avaliação somente no conteúdo eu fico sem saber absolutamente nada, então é uma coisa que não vamos nem mais tabular. Está tudo tabulado, desde 2004, mas a gente vai constatar o quê? Que desde 2004 90% fala ótimo para conteúdo. Mas quem deu o conteúdo? Conteúdo do quê? Para quem? Isso não está sendo claro.

Esta leitura do que é produzido como escuta tanto por parte dos sujeitos internos ao museu, como também dos visitantes - incluindo estudantes e professores - precisa apurar o que é possível se criar a partir deste material que foi recolhido e registrado. Sem ler estes dados é como se não houvesse uma conversa, como se somente um sujeito continuasse falando, sem obter resposta. A partir desta reflexão, retomo a ideia de diálogo discutida anteriormente e remonto a Freire (1970, p. 44), que discute a respeito da palavra como constitutivo inerente deste processo dialógico. Na procura pela palavra que permite transformação, Freire apresenta o oposto:

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavrearia, verbalismo, blábláblá. Por tudo isso, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem esta sem ação.

A ideia de diálogo é encerrada na medida em que somente um sujeito se posiciona, sem que haja reflexão, resposta ou comunicação criada a partir desta primeira fala. Por isso, reforça-se a relevância do processo de

escuta para o que é criado como avaliação e que isso se realize por meio da leitura crítica dos materiais criados com tal fim.

Outro elemento dificultador da avaliação diz respeito à interpretação dos dados registrados. A leitura dos resultados obtidos por meio das estratégias de registro é muito baseada na interpretação, e por conta disso, se modifica para cada sujeito que delas tira proveito ou busca aspectos para modificar. Uma reflexão construída pode suscitar diferentes leituras, algo que foi também citado pela equipe do Museu Lasar Segall, que disse que as educadoras da equipe pensam diferente quando é preenchido um “bom” em um questionário de avaliação.

E ainda pensando nesta ideia de interpretação, problematizando-a mesmo antes da construção de um relato para a visita ou para a atividade realizada no museu, existem diferentes camadas de discurso presentes no desenvolvimento destes materiais. Dentro da Pinacoteca isto é percebido, por exemplo, ao comparar três resultados de uma mesma ação, quando materiais da avaliação tripartida são postos em diálogo e vê-se que o entendimento é diferente para cada um, como apontou Mila Chiovatto (2013) “A gente percebe na avaliação tripartida, por exemplo, que é a mais rigorosa, que muitas vezes para o aluno e para o professor foi uma super visita e para o educador foi insatisfatória, isso a gente vê muito”.

Esta particularidade foi apontada na finalização da dissertação do mestrado, quando referi que uma nova leitura dos relatos de visita criados pelos educadores do Pavilhão das Culturas Brasileiras, em outro momento ou por outro investigador, poderia ter criado outros agrupamentos de leitura, diferentes do que foram desenvolvidos naquele momento. Justifica-se, portanto, a leitura plural dentro da equipe, bem como uma variedade de meios para avaliar, como sugere Mila Chiovatto (2013) “Por isso que eu digo que os sistemas de avaliação tem que ser múltiplos e variados, mas que nunca chegam a ser uma mensuração objetiva porque a vida é assim, interpretativa”.

Todas estas questões listadas acabam por ser entraves para a prática reflexiva, contudo sem se constituírem como impedimento para as ações de avaliação. Diante dos problemas, e com base nas conclusões elaboradas durante a criação de uma proposta de reflexão, Moussouri (2012, p. 41) recomenda práticas que impulsionem os museus neste intento. A primeira delas se centra no desenvolvimento de uma definição

compartilhada de aprendizagem, que deve também se deter na compreensão de diferentes abordagens possíveis de trabalhar, propósito partilhado aqui, quando os modelos de avaliação foram apresentados com o intuito de desenvolver um repertório sobre o tema.

Um segundo alerta de Moussouri diz respeito à sistematização e organização do uso das estratégias de avaliação; porque por mais que haja entraves para a prática reflexiva, a amostragem é sempre um recorte e não define um padrão para repensar nas experiências individuais. Para a autora, isso requer a elaboração de uma agenda de pesquisa - novamente promovendo o enlace com o caráter investigativo dos museus - e também a partilha com outras instituições, permitindo a construção de outras dinâmicas de diálogo que não se encerrem dentro do museu.

Este processo deve seguir em paralelo a uma consciência do contexto que envolve a instituição, tendo em conta sempre as questões que motivaram a criação de determinados meios para construir a reflexão. Nestes moldes, a avaliação não precisa ser intitulada de outra forma ou ser carregada da resistência que advém do nome que carrega, ela pode incluir novos sentidos e acepções para a palavra, para além da prática que desenvolve.

10. Processos reflexivos entre o Museu e a Escola

Entendendo o tipo de avaliação que se procura para ter a prática reflexiva e processual dentro dos serviços educativos dos museus, conhecendo modelos e abordagens para a construção destes mecanismos avaliativos e reconhecendo algumas experiências vividas dentro de instituições, passa-se agora a considerar a prática que foi acompanhada mais de perto, tendo como observação a relação do Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves com as escolas, nomeadamente com foco no processo da turma “5º. 10”, do ano 2013-2014 da Escola Básica de Leça da Palmeira.

A aproximação a estes dois espaços permitiu acompanhar de que forma o Projeto Anual com Escolas extrapola as paredes do Museu e como a edição *Serralves no bolso* foi desdobrada ao longo do ano letivo na relação entre professora e alunos. Na medida em que estes dois processos aconteceram em paralelo, por vezes encontrando pontos de contato, acredito que é importante pontuar que estratégias de escuta e registro foram propostas em cada espaço e de que forma estes mecanismo influenciaram e afetaram a relação criada neste meio.

Em vista destes dois polos que em momentos pontuais ao longo do ano se encontraram e criaram uma relação, cabe aqui pensar: De que forma Serralves cria estratégias de escuta para as escolas? Qual o espaço que os professores e as escolas têm dentro do Projeto anual? Este diálogo entre Escola e Museu consegue criar relações reflexivas? De que forma?

10.1 A escuta de Serralves para as escolas

Se partisse das experiências mencionadas, onde a adoção de modelos de trabalho determina passos, níveis e progresso, poderia começar dizendo que Serralves não realiza nenhuma prática de avaliação. Contudo, ao longo deste entendimento do que é a avaliação dentro dos moldes de uma prática reflexiva, percebeu-se que procedimentos de avaliação vão além da utilização de questionários e da criação de uma prática documentada por meio de registros. Estes tipos de técnicas são realmente pouco ou nada utilizados na

instituição, ou talvez não tenha conseguido acesso a estes instrumentos, uma vez que tive dificuldades para chegar a ter contato com qualquer material ou membro do Serviço Educativo de Serralves.

Porém, diante da insistência em acompanhar o trabalho que a instituição realiza e na tentativa recorrente de conseguir entrar em contato com o Projeto anual, diferentes evidências de um exercício reflexivo foram sendo verificadas e observadas. Percebeu-se, ao longo do tempo de observação, que em Serralves avalia-se de maneira informal e assistemática; e que estes processos passam despercebidos por não serem reunidos, discutidos e documentados.

Pensando novamente na ideia de camada de discurso e nas diferenças entre depoimentos e formas de trabalho a partir dos sujeitos que falam, em Serralves se observou que, tal como nas escolhas tomadas para os processos utilizados durante as visitas, todo o processo é muito autônomo e quando existe reflexividade é por interesse do próprio educador, muito mais do que uma concepção e uma intenção por parte da coordenação.

Começo, portanto, buscando entender de que forma a avaliação é determinada como um exercício importante nos documentos que atestam a existência do Projeto com escolas e que reforçam a relevância da criação de estratégias neste sentido; procurando depois, por meio dos depoimentos e dos relatos da observação, mostrar evidências de estratégias de avaliação que são inseridas no cotidiano de trabalho do Serviço Educativo.

Mesmo entre os elementos que atuam com os públicos existe esse entendimento de que a avaliação é um assunto que requer discussão, porque encontra-se sempre em um campo conflituoso entre reafirmar práticas e conseguir repensar as ações voltadas para os visitantes. Neste sentido, Raquel Sambade (2014) afirma que “A questão da avaliação é sempre um ponto crítico. Acho que para todas as instituições porque é efetivamente muito importante olharmos para aquilo que fazemos ou aquilo que nos propomos fazer e sermos críticos em relação a isso”.

Essa dificuldade em determinar processos críticos para o próprio trabalho é tão evidente que, mesmo nas referências citadas previamente, existe sempre uma prevalência de discursos justificadores da avaliação,

sem conseguir explicitar e exemplificar de que forma os processos se construíram ou transformaram as próprias práticas.

Dentro de Serralves existem alguns objetivos relacionados com o tema que são listados no livro dedicado ao Projeto anual com escolas, onde há uma conceituação de como devem ser as avaliações quando se desenvolve um trabalho por projeto. De acordo com Leite e Victorino (2008, p. 23), “No trabalho por projetos, a avaliação auto-reguladora tem uma presença contínua enquanto dispositivo transversal ao processo” e completam (2008, p. 13): “A avaliação é uma constante em todo o processo: baseia-se na observação direta das atividades; na análise do registro de opinião dos participantes e dos monitores; no debate gerado em reuniões de trabalho; na adesão registrada por parte dos diferentes públicos”.

A ideia de processualidade, que justifica inclusive a escolha do trabalho por projetos para ser observação desta pesquisa, é levantada desde o princípio como uma das premissas para esta avaliação. Uma questão problemática diz respeito ao termo “reguladora” que é incluído, deixando o sentido de avaliação como medida de controle, fazendo alusão à tipologia de classificação que não se pretende trabalhar aqui.

Respondendo a uma das questões postas inicialmente, quando se busca compreender as motivações para a construção de exercícios de avaliação, Leite e Victorino (2008, p. 23) questionam: “O que se avalia? Avaliam-se comportamentos e atitudes; avalia-se a coerência entre as intenções iniciais, a ação/processo e o produto final; avaliam-se os conhecimentos e as competências comunicacionais”.

A antiga coordenadora e a consultora do Serviço Educativo foram as que idealizaram e implementaram o Projeto anual com escolas, ainda que ele tenha sido embrionado em um projeto da coordenação anterior, de Samuel Guimarães, o Habitares Serralves. Desta forma, Leite e Victorino (2008, p. 13) afirmam que todos os anos novos objetivos eram traçados para a realização do Projeto anual e “Antes da realização de cada proposta, definem-se estratégias de atuação, avaliam-se a sua pertinência e o seu interesse, a adequação aos níveis etários e aos objetivos traçados”.

A partir destes valores estipulados para a elaboração das propostas de oficinas e visitas, os educadores, em parceria com a coordenação, deveriam instituir determinantes para serem os parâmetros de avaliação.

Desta forma, todos os aspectos da visita, desde o ponto de vista comportamental até ao resultado final do Projeto, eram postos em reflexão e pensados como avaliação.

Os diferentes objetivos da realização das avaliações são postos como discurso de criação do Projeto e existem nestes propósitos uma valorização para os mecanismos qualitativos, como sugerem Leite e Victorino (2008, p. 13):

Investir em instrumentos de análise que possibilitem aferir qualitativamente as experiências que o museu potencia é determinante para refletir sobre a relevância que estas têm para as pessoas, na perspectiva de uma intervenção cultural consistente, que corresponda aos níveis de exigência desejados.

Todavia, estes preceitos acima listados como critérios para análise, permaneceram no campo do discurso e aspectos como a processualidade e análise do registro de participação não foram exercícios postos em prática no trabalho de Serralves. O que se realiza é, como supramencionado, em um caráter vinculado ao lado pessoal e centrado no interesse dos educadores.

Em entrevista, Sofia Victorino (2014) confirmou esta prática pouco frequente e assistemática de processos de avaliação no Museu:

O Projeto não começou com uma formalização absoluta do que a avaliação deveria ser. A avaliação desenvolveu-se de modo orgânico, em termos de trabalho de campo, recolha de testemunhos, troca de impressões com professores, reflexão com a equipa sobre o trabalho realizado. Na parte final do livro, os professores falam sobre o seu processo de trabalho. Esta foi uma forma de “avaliar” diferentes percursos.

A referência ao depoimento dos professores está presente na publicação, evidenciando como parte do público se relacionou com as propostas mencionadas. Essa inserção de um material vinculado a olhares externos ao museu é recolhida no final dos Projetos anuais, onde o Serviço Educativo sugere aos professores que enviem um relatório sobre o desenvolvimento das ações em sala de aula. Contudo, segundo Elvira Leite (2014) este retorno era feito por somente uma parte dos professores.

Por sentir inicialmente uma inexistência de processos avaliativos de ordem reflexiva, e digo até mesmo qualitativa, questionei Sofia Victorino (2014), em entrevista, sobre quanto da avaliação em Serralves é determinada pela necessidade de responder a números. A ex-coordenadora foi reticente e disse que as

avaliações respondem pela qualidade dos processos e dos projetos, completando: “Claro que os números são sempre importantes, para todos nós. É ótimo ter mais gente em vez de menos. Mas dentro das características e da natureza do projeto”.

Apontando um aspecto discutido previamente, Elvira Leite (2014) justifica na crescente dos números uma resposta relativa ao sucesso do Projeto, aliando o retorno das escolas e a ampliação da quantidade de público com uma avaliação positiva:

A avaliação qualitativa faz-se também pelo número, que sempre aumenta. Vêm todos os anos as mesmas escolas e outras mais, portanto sabemos que gostam e voltam. E tem também os que vêm e me dizem, falam muito, por exemplo, das datas, que tudo isso deveria começar ainda mais cedo, em setembro, logo que começam as aulas. Estas informações são vistas como avaliação.

Por mais que as respostas dos professores possam realmente ser aferidas por meio deste diálogo e dos depoimentos que deixam como crítica, vejo esta evidência baseada na crescente dos números como uma armadilha onde a equipe do Museu considera a quantidade em detrimento de pensar a qualidade, sem medir o quanto a experiência dos alunos foi efetiva dentro de Serralves e não considerando que a parceria com os professores pode ser uma estratégia de ter o museu como um apoio do planejamento anual.

A própria instituição recorre a estratégias nestes moldes, quando no livro que celebrou os 20 anos da Fundação evidencia o crescente do número de visitantes, reforçando um discurso evolucionista que se constrói na justificativa da quantidade e sem se preocupar com uma análise da qualidade da experiência do visitante na exposição.

A falta de um processo sistemático de avaliação em Serralves se baseia na constituição da equipe que é formada maioritariamente por colaboradores externos, uma vez que os educadores são autônomos e não dispõem de um sistema de contrato de trabalho com a instituição. Esta inexistência de uma equipe interna, contando com o agendamento das visitas para convocar os educadores acarreta em um compromisso reduzido com a gestão no sentido da criação de mecanismos para aferir e analisar as ações.

Primeiramente porque os educadores são convocados por hora de trabalho e tê-los dentro do museu para construírem, aplicarem e analisarem estratégias de reflexão demandaria um maior gasto para a instituição.

Os visitantes

1980	1981	1982	1983
62.310	123.935	148.712	337.068
1984	1985	1986	1987
69.642	117.635	229.315	349.028
1988	1989	1990	1991
56.323	122.183	303.477	316.602
1992	1993	1994	1995
79.225	84.920	209.922	363.765
1996	1997	1998	1999
90.829	90.795	265.118	412.550

Imagem 46: Registro do crescimento do número de visitantes em Serralves. Fonte: Andrade, Sérgio. Serralves: 20 Anos e outras histórias. Porto: Fundação de Serralves, 2009.

Uma segunda problemática acarretada por este sistema de trabalho diz respeito à constante avaliação que os próprios educadores são submetidos, uma vez que são convocados conforme a demanda de visitas e uma baixa no número do público - o que acontece no período de férias, por exemplo - gera uma possível competição entre quem será convocado para realizar as atividades.

Concomitantemente, o grupo reduzido que possui contratação com o Museu fica sobrecarregado com a demanda de trabalho relacionada com outras funções educativas cabíveis na Instituição. A gestão do agendamento, a produção dos eventos relacionados com o Serviço Educativo, o contato com as exposições, os artistas e o material de formação são algumas das atividades que a equipe precisa gerir.

Contudo, parte da formação dos educadores para as exposições é feita pelos próprios sujeitos, que em sistema de revezamento são convocados a reunir informações, dados, textos e imagens e preparar um

material para os demais que atuarão na mediação. Diante desta possibilidade em remunerar parte dos educadores para a preparação de um material base de estudo para as exposições, questiono o porquê da impossibilidade em também ampliar a carga de trabalho dos educadores (e conseqüentemente sua remuneração), visando pensar em formas de se avaliar o trabalho realizado. Falta interesse da coordenação ou a gestão financeira de Serralves não permite esta ampliação de horário?

A professora Elvira Leite lamentou em entrevista (2014) sobre esta problemática, indicando que foi recorrente, ao longo do período em que atuou como consultora, onde a falta do financiamento impossibilita a criação de mais cursos de formação:

Cheguei a fazer formação aos monitores e de uma maneira não expositiva, mas lúdica, onde eles entram em ação e relação uns com os outros. Mas poucas. Nos 16 anos em que estive cá não cumpri este programa de formação. Porque os monitores só vêm se pagarem, Serralves não quer pagar, porque depois não há tempo, porque eles fazem outras coisas e não há possibilidade de horários. Eu acho uma pena, porque um programa de formação não precisaria ser só comigo, poderiam ser chamadas pessoas para virem.

Uma possível solução para esta problemática da falta de uma equipe maior e da sobrecarga da coordenação e produção do Serviço Educativo poderia estar na contratação de um avaliador externo, que seria capaz de criar uma dinâmica de acompanhamento e observação das visitas, oficinas e demais atividades dos educadores, pensando na avaliação do setor como um todo.

Mas, diferente das instituições brasileiras que recorrem a avaliadores externos buscando suprir esta necessidade, em Serralves nunca houve um trabalho neste sentido, o que é justificado pela ex-coordenadora do setor por falta de financiamento. Este acompanhamento de um avaliador de fora da instituição seria importante, visando conseguir suprir uma necessidade que é conhecida, tal como refere Sofia Victorino (2014):

Em Serralves, na altura, era completamente impossível para além de todos os aspectos que assegurávamos conseguir desenvolver uma avaliação que respondesse a algo mais ambicioso. Acho que a estrutura da equipa educativa em Serralves devia crescer e ter pessoas especializadas no trabalho com diferentes tipos de público, pois as exigências e dinâmicas são muito diferentes.

Esta ampliação da equipe ou a contratação de um elemento especialmente dedicado nas estratégias de avaliação poderia ser a chave para que Serralves criasse dinâmicas mais frequentes e estruturadas de avaliação. A figura do consultor representada pela professora Elvira Leite, deveria ser responsável por esta avaliação e um olhar geral para o Projeto seria também uma função que se ocupasse da escuta, no entanto na rotina de trabalho não se efetivam processos que sejam elaborados para todos os educadores ou para um número maior de atividades do Serviço Educativo.

E o que se identifica é que esta é uma preocupação até mesmo dos educadores, quando Raquel Sambade (2014) sugeriu em entrevista, a possibilidade de que houvesse alguém de fora do Museu para pensar neste sentido.

Acho sempre que a avaliação numa abordagem qualitativa deve ser feita em conjunto, integrando o maior número de pessoas que possam estar envolvidas neste processo, mas também algumas pessoas que possam ser externas ao processo e possam olhar de uma forma mais limpa, menos tendenciosa do que nós que estivemos sempre envolvidos.

Reconhece-se no discurso da educadora uma preocupação de criar para Serralves meios de aferir qualitativamente as propostas educativas, valorizando inclusive a realização por um coletivo, desenvolvendo conjuntamente propostas. Este caráter coletivo conceberia uma unidade entre os instrumentos que Serralves utilizaria, possibilitando que mesmo com a inexistência de uma equipe ainda houvesse formas de analisar os depoimentos de alunos e professores participantes das ações.

E ainda que existam tentativas pontuais de compreender a avaliação por meio destes depoimentos dos professores e da escuta feita para alguns alunos, o que fica em evidência ainda é somente uma seleção do que foi dito, como no caso dos relatos publicados no livro do Projeto. Questiono se esta seleção de parte dos relatos não busca concentrar somente os resultados positivos ou que ofereçam respostas para as perguntas que o Educativo procura e não todas as que seriam produzidas.

A seleção do discurso está sempre presente na avaliação e é mais um dos argumentos que reforçam o caráter político desta prática. Mas ainda que esta escuta selecionada seja frequente e transversal a todas as instituições, percebo em Serralves uma passividade na promoção de criação de estratégias de escuta, o que faz aparecer somente os depoimentos de valorização da Instituição.

Na prática, o que Serralves pensa como estratégia de avaliação ainda está muito concentrado no impulso que os educadores têm para desenvolver uma prática reflexiva. Mesmo nas ações observadas no contexto da pesquisa, percebi que nem todos os educadores ficavam confortáveis com a minha presença como investigadora e sentiam-se negativamente avaliados, pensando no sentido pejorativo que tenho tentado desconstruir para a prática avaliativa.

Corrigindo o engano de que Serralves não realiza processos de avaliação, no acompanhamento de diferentes ações realizadas pelo Serviço Educativo, identifiquei que individualmente os processos passados vão ressignificando escolhas tomadas, tirando partido da experiência e das ações que foram realizadas antes. Desta maneira, compreende-se que, ainda que não seja de forma sistemática, existem processos de reflexão que conduzem a novas escolhas baseadas nas vivências realizadas com os públicos. Neste sentido, Sónia Borges (2014) aponta o caráter processual das atividades, pensando na ações em si e nas que são produzidas posteriormente:

Mas existe a avaliação, desde que a proposta é feita. E graças a essa experiência que temos destes anos todos, nós quando estamos a fazer já estamos a avaliar tudo o que fizemos para trás. E essa avaliação do que foi para trás, do que correu mal e do que correu bem, das práticas faz com que se dê um passo à frente e a pensar no que vem a seguir. E nós estamos sempre a julgar o que estamos a fazer no sentido de pensar se funciona, se faz sentido, se se adapta ao que se pretende. A avaliação é uma constante, tem que ser uma constante.

Falando a respeito da constância e da processualidade da avaliação, Raquel Sambade (2014) também valoriza que este exercício se estenda ao longo das atividades, “portanto antes, durante e, em alguns casos, no momento que for dado como concluído olharmos para ele de uma forma muito crítica pensando o que é que dali poderia ter continuidade ou aquilo que se esgotou”.

A possibilidade de troca construída entre os educadores é recorrente em Serralves, visto que muitas oficinas são oferecidas em duplas que se formam para criar as ações. Com esta proposta, a avaliação perpassa todos os momentos, englobando o planejamento, a realização e uma reflexão posterior, visto que na relação com os colegas, os educadores precisam se posicionar, defender pontos de vista e criar argumentos para as escolhas tomadas. Sobre este relacionamento das oficinas, Sónia Borges (2014) disse em entrevista:

A avaliação é feita desde antes, quando testamos e depois no fim, quando conversamos sobre o que devemos pensar. Mas mesmo enquanto a oficina está a acontecer, nós às vezes vamos adaptando e mudando. Pelo próprio grupo em si, porque é específico, nós às vezes imaginamos que será diferente e nós vamos avaliando. No fim, nós conversamos, mesmo no próprio dia porque senão há coisas que depois fogem, escapam. Pensamos o que podemos fazer melhor?, o que fez sentido?, o que achas que correu melhor?, fez sentido discutir?, fez sentido eliminar esta fase que nós tínhamos pensado em detrimento de outra? Então discutimos entre nós.

O trabalho em duplas ou grupos promove este diálogo que em si já é avaliativo porque induz negociação, debate e escolhas que padecem de argumentação e fazem os educadores refletirem sobre o que realizam. A opção de formação ou não de duplas e a escolha pelos parceiros de trabalho fica a cargo dos educadores, havendo um estímulo por parte da coordenação nesta dinâmica, mas sem promover encontros. Esta troca entre dois ou mais educadores é parte constituinte do sistema reflexivo que Serralves realiza sem ser evidenciado como tal.

Durante a pesquisa, identifiquei também outra estratégia que é realizada pelo Serviço Educativo e não está registrada em nenhum documento. As duas educadoras de Serralves com quem conversei apresentaram uma prática que não tive oportunidade de acompanhar e que parece ainda estar em construção; diz respeito à tentativa de testar as atividades em grupos antes de as disponibilizarem para os visitantes. Raquel Sambade (2014) apresentou a dinâmica:

Agora estamos a fazer laboratórios onde testamos o que estamos a fazer e acontecem tanto antes como depois das propostas serem executadas. Queremos de alguma forma executar, observarmos, refletirmos, problematizar e criticarmos ações que já fizemos e outras que têm sido feitas.

Este exercício é muito relevante para compreender a avaliação, visto que se cria a oportunidade de os educadores proponentes questionarem sua dinâmica em causa, abrindo o debate para que coordenadora, consultora e colegas educadores vejam como a aplicação se realiza em coerência com as propostas e como estas ações podem ser potencializadas para o público. Na mesma medida, o ponto de vista de todos é valorizado na construção crítica das ações.

Esta circulação tem também a importância de partilhar as propostas de oficinas, uma vez que estas dinâmicas são geralmente realizadas por um grupo de educadores, além daqueles que projetaram a ação.

Tornando este desenho partilhado, as ideias passam a ser problematizadas pelos colegas, coordenadora e consultora e, desta forma, se cria uma equipe que esteja disponível para realizar tal ação.

Outra questão valorizada para a construção de uma avaliação reflexiva diz respeito ao registro, que Raquel Sambade (2014) também considera um exercício importante quando se trabalha com este intento: “Eu relaciono muito as questões da avaliação com questões de registro. Acho fundamental que haja um registro exaustivo e de qualidade, com um propósito muito criterioso, porque eu acho que muitas vezes a avaliação depende de um registro que tenha qualidade”.

Acredito que esta qualidade esteja vinculada a um posicionamento crítico que não centre o relato numa prática vazia ou automatizada, onde anotações são feitas sem se deter em uma análise mais apurada do que se efetivou no contato com os visitantes. Por isso, menciona-se o propósito criterioso, porque a construção exaustiva de relatos pode desencadear esta prática tão sistematizada que encontre um modo repetitivo de fazer, uma fórmula que ocasionalmente torna os resultados e relatos homogêneos.

Mesmo a criação destes registros precisa ser compreendida apenas como um estágio da avaliação, porque a produção de ferramentas de escuta tem que ser acompanhada das leituras deste material. Criar documentos que relatem as práticas, por mais reflexivos e críticos que sejam estes registros, implica em uma dinâmica trabalhosa de leitura, análise, discussão e problematização.

Uma das críticas aos mecanismos que, pontualmente, vão sendo desenvolvidos pelos educadores é o quanto a reflexão que é construída se encerra na ação e não segue para ser partilhada no grupo e problematizada por todos. Sônia Borges (2014) referiu em entrevista que relatos são redigidos, mas que este material não gera uma continuidade para a equipe de Serralves:

Discutimos com a professora Elvira quando ela esteve e depois acabamos por não discutir mais a oficina e não conversamos mais. Demos o feedback à coordenação, mas nesta parte sentimos que podemos fazer mais. A avaliação pós, nós temos muita coisa para fazer, e depois esta avaliação pós é muito mais nossa. Porque depois queremos também avaliar e ver o que correu melhor e o que devemos continuar. Levamos isso em consideração para o que vamos fazer a seguir, mas não é feito ainda com a coordenação de uma forma mais efetiva, parada. Geralmente as coisas acontecem por e-mail, o feedback é feito por e-mail; mas às vezes isso não chega.

Uma falha na comunicação é identificada neste caso, sobretudo na situação em que há uma desconexão entre equipe interna de Serralves e educadores contratados para determinadas atividades. Se há a produção de materiais criados a partir das ações realizadas com os públicos da Fundação, deve haver também uma preocupação na maneira como o trabalho efetivamente chega nestes visitantes.

O que se identifica é que não somente o interesse pela avaliação é muito centrado nos educadores e na sua intenção de realizar práticas reflexivas, como também que a relação distanciada entre aqueles que concebem e coordenam as atividades e os que efetivamente conversam com os visitantes é presente em todas as instâncias do trabalho educativo de Serralves. Quando existem estratégias de avaliação elas são vinculadas ao propósito de trabalho do educador e na predisposição à escuta que sua metodologia propõe.

O compromisso da avaliação centrado nos educadores é que acaba gerando a prática diluída neste sentido, uma vez que ferramentas são criadas, mas deste ponto em diante pouco ou nada se desenvolve. Na inexistência de um padrão ou de uma preocupação central em relação a este trabalho, fica para os educadores o advento da dúvida, que já é presente na avaliação, mas que neste caso não encontra ressonância nos demais, visto que cada sujeito trabalha dentro de seus próprios moldes. Estas incertezas ficam evidentes no depoimento de Raquel Sambade (2014) que sugere-as como parte do processo, reforçando a importância da experimentação e da pesquisa.

Acho que não tenho um modelo de avaliação específico, a única forma de conseguir pensar nas coisas é reunindo, conversando, experimentando, lendo, investigando, trazendo para cima da mesa novas questões, sempre com um espírito de equipa funcional e que a participação de todos tem que ser no mesmo nível.

Esta prática de pesquisa poderia ser vinculada na medida em que as reuniões de equipe fossem o momento de coletivizar os resultados, os relatos e os materiais documentados na realização das visitas e oficinas. Mas do que foi possível compreender, a dinâmica de reuniões não é muito recorrente em Serralves e quando acontecem estão vinculadas ao planejamento das ações, à preparação para as exposições e à criação de propostas de oficinas (o que acontece a cada início do ano letivo, quando o Projeto anual é estruturado).

Buscando apresentar uma estratégia concreta que foi observada no contexto do Projeto *Serralves no bolso*, remonto à oficina para professores “Fora da caixa, dentro do bolso”, oferecida justamente pelas duas

educadoras com quem realizei entrevista, Raquel Sambade e Sónia Borges. Ao final das quatro sessões realizadas - dois sábados seguintes, período da manhã e da tarde - os professores participantes foram convidados a avaliar a oficina com uma nota e 1 a 5 e depois justificarem a escolha respondendo a uma questão provocadora: “Em que medida as 4 sessões desenvolvidas, em torno dos temas Arte, Arquitetura, Parque e Coleção da Fundação de Serralves, potenciam a elaboração de atividades criativas na escola, assumindo o professor o papel de mediador do objeto artístico?”.

As respostas dos professores foram todas positivas, com preenchimento da nota máxima. Mas ampliando a conceituação da visita, as educadoras propuseram um debate em torno da questão e das ações que foram realizadas durante a oficina. Uma conversa se iniciou e problemas tangenciais à prática foram apontados, como por exemplo a questão de Serralves agora cobrar pela visita com educadores, mesmo quando as turmas são participantes do Projeto anual com escolas.

Este debate foi-se construindo sem se debruçar no que foi trabalhado na oficina, mas desdobrando as conversas que tinham sido parte de toda a dinâmica, que recorreu a momentos de discussão em torno de trechos de texto e estimulava sempre os professores a se posicionarem a respeito de suas escolhas e sobretudo a trazer sua experiência de sala de aula para o diálogo.

Observando a prática construída e tomando-a como exemplo de outras ações propostas pelos educadores da Fundação, identifica-se um posicionamento reflexivo e questionador inerente às escolhas que são tomadas; contudo sem produzir uma elaboração mais identificada como avaliação. Diante deste fator, algumas ideias foram apontadas como intenções para serem realizadas nos anos consecutivos da pesquisa de campo. Mas antes de entrar nas desconstruções destes processos que existem, gostaria antes de discutir a respeito do que se criou na escola, pensando posteriormente no espaço entre os dois campos.

10.2 A comunicação da Escola com Serralves

Foi com o intento de acompanhar com maior proximidade os processos desenvolvidos pelo Projeto proposto por Serralves que participei, durante o ano letivo semanalmente das aulas da professora Manuela Silva, na turma “5º. 10”, da Escola Básica de Leça da Palmeira. O propósito seria encontrar, no decorrer das

atividades relacionadas com o Museu e o Projeto, evidências de estratégias reflexivas que não estivessem documentadas e se realizassem interna e intrinsecamente no cotidiano das aulas.

Contudo, conforme explicado anteriormente, minha passividade de observadora foi substituída por um papel de proponente, na medida em que a professora abriu espaço para a construção de ações conjuntas, sem permitir que o acompanhamento fosse como de um elemento externo. Neste sentido, conforme discuti no capítulo 6, senti que a minha presença em sala de aula semanalmente induziu dois diferentes posicionamentos em relação à avaliação: primeiramente, um comprometimento maior com a processualidade, visto ser uma premissa para o que se buscava encontrar; bem como uma produção de respostas que seriam as imaginadas como “ideais” ou “esperadas” para a concretização da pesquisa.

Por parte dos sujeitos com quem trabalhei, existia, evidentemente, esta preocupação com o envolvimento em um processo de investigação sendo realizado no âmbito acadêmico. Esta percepção foi constatada ao longo do processo criado na escola, quando, por vezes, a professora utilizava a realização do projeto como argumento para solicitar um bom comportamento por parte dos alunos.

Diário do meio (13.03.2014): Na última semana não pude ir à escola. Estive doente e, na quinta-feira, precisamente, estava quase sem voz. Telefonei à professora Manuela e disse que estava mal, ela compreendeu. Então, minha chegada à sala de aula foi feita à base de perguntas sobre o porquê da minha ausência na última semana. Eu disse a eles que estive constipada. (Às vezes sinto que a professora Manuela usa algumas estratégias para mantê-los comportados, falando que eu não voltarei se eles não se mantiverem sentados ou então que o projeto será transferido para outra turma. Eu fico desconfortável com essa situação, mas não faço nada a respeito, buscando respeitar o espaço e a autoridade dela).

Diário do meio (20.03.2014): A professora Manuela vinha-me dizer que eles não estão acostumados com este espaço, pedindo desculpas pelo comportamento deles. Eu compreendia o nervosismo dela, mas ao mesmo tempo achava que eles estavam deslumbrados com o espaço e com o que ele trazia de novo, então não via grandes problemas.

Diante destas observações, as conclusões que apresentarei aqui e a reflexão acerca dos processos se veem em torno desta parcialidade que foi tomada, não tendo a ilusão de que o processo teria sido o mesmo se

não houvesse a presença de uma investigadora acompanhando o desenvolvimento. Da mesma forma, estas experiências relatadas estão circunscritas temporal e espacialmente, sendo relatos de uma experiência pontual e não pretendendo generalizar as relações estabelecidas entre Serralves e todas as escolas.

O mesmo ocorre com a relatividade desta reflexão, que também está inscrita no período presente e tendo a consciência que detém-se em um entendimento relacionado com a investigação e podendo ser diferente se fosse realizado noutro momento com uma nova leitura dos dados e dos resultados produzidos. Listadas as devidas ressalvas que determinam a leitura, concebe-se que a reflexão em torno dos processos realizados na escola é de profunda relevância para entender as diferentes camadas de discurso presentes na realização deste Projeto - o que seria diferente se fosse analisado somente do prisma do Museu.

A participação das turmas no Projeto e a criação desta parceria já é parte da agenda anual das escolas e muitos professores continuam nesta relação por mais que mudem de instituição de ensino ano a ano²⁹. Esta relação acontece em diferentes medidas e a própria professora Manuela já participa em diálogo com Serralves há doze anos, como apontou em entrevista (2014) - o que já indica também um aspecto positivo a ser avaliado do Projeto.

Neste sentido de que variadas relações são estabelecidas, Leite e Victorino (2008, p. 23-4) apresentam diferentes posicionamentos em relação ao trabalho de projeto na escola, pensando na relação com a avaliação:

Para uns, a prática do trabalho de projeto na escola é relevante porque desencadeia a vontade de saber, mobiliza o pensamento criativo, exige trabalho de campo e em grupo e consolida as aprendizagens cognitivas disciplinares, intervindo ao nível do desenvolvimento de comportamentos, atitudes e valores pela aproximação dos projetos à vida real. Para outros, é apenas um tempo de recreio, é uma grande confusão, é uma falácia, dado que a escola, pela sua estrutura e função, não permite a realização deste tipo de experiências, não há rigor nos processos, só alguns alunos trabalham, ou então são os professores os autores dos projetos e os alunos os obreiros a mando daqueles, para que os produtos finais sejam “bem feitos” e possam agradar à comunidade educativa; a avaliação é feita a sentimento e não clarifica sobre o que se aprendeu; o que é preciso é ensinar as matérias programáticas prescritas e não entrar em fantasias.

²⁹ Durante a fala de apresentação do Projeto anual com escolas 2013-2014 a professora Elvira Leite valorizou a presença do grande número de professores e reforçou seu discurso dizendo que a relação acontece com os sujeitos e que são os educadores que tornam este projeto possível.

Este trecho é de fundamental importância para a compreensão do processo que será relatado aqui, uma vez que esta relação com o rigor e a conquista de resultados “bem feitos” não deveriam ser as premissas de um projeto fundado na construção da experiência e na valorização da aprendizagem autônoma e coparticipada dos estudantes. Todavia, preceitos vinculados a isso ainda estão presentes e, como supramencionado, é complicado inserir dentro da escola modelos diferentes de avaliação que não se balizem nos moldes da educação tradicional, quando estes comportamentos ainda são convocados e esperados.

Mecanismos para disciplinar e instituir a ordem foram observados ao longo deste acompanhamento, por vezes até mesmo relacionado com esta sensação de estar-se sentindo avaliado por uma figura externa, mas não acredito que eles minimizem a prática que foi criada e nem anulem o caráter de registro reflexivo e processual que foi realizado no contexto escolar.

Na medida em que as avaliações respondem aos objetivos, a professora da turma informou que sua parceria com Serralves é feita anualmente visando o acesso dos estudantes ao Museu, porque, segundo Manuela Silva (2014), a maior parte dos alunos não conheceria a instituição se não fosse por meio da escola. O objetivo central foi desdobrado na intenção de criar aproximações dos alunos com Serralves, sobretudo tencionando trabalhar o tema do Projeto 2013-2014, que propunha esta imersão na Fundação.

A aproximação ao objeto da pesquisa aconteceu de maneira mais orgânica neste propósito de criação de um espaço entre as instituições. A extensão da relação para além do momento da visita se deu também na construção de etapas dentro de sala de aula, onde Serralves foi pauta semanalmente e o Projeto foi-se construindo processualmente. A respeito desta construção de desdobramentos da visita dentro da escola, Fróis (1998, p. 71) valoriza as ações que estendam a avaliação e consolidem aspectos que são construídos na visita:

É essencial que as experiências que ocorreram no espaço do museu sejam trazidas novamente à memória, discutidas, avaliadas na “sala de aula”. Caso contrário, o valor intrínseco da visita será perdido. O aspecto de colaboração do trabalho de projecto enfatiza o valor da criação de um clima de compreensão e respeito dos vários papéis de cada um dos participantes envolvidos na aprendizagem e no ensino.

A caracterização do processo da turma acompanhada respondeu a este propósito, uma vez que as etapas foram criadas para a realização do Projeto foram mais do que uma extensão da visita e construíram relações próprias para que os estudantes se aproximassem de Serralves - respondendo ao objetivo prévio da professora Manuela Silva. Este contato com Serralves se iniciou antes mesmo da visita, onde diferentes estratégias foram buscadas para começar a aproximação ao tema do Projeto. Neste sentido, a escuta e a recolha de materiais para registro se construiu por meio de ferramentas como produção de imagens em desenho, fotografias, construção de textos e debate dialogado.



Imagens 47 e 48: Material do Projeto Serralves no bolso. Imagens da investigadora no dia 26.05.2014.

A construção do Projeto ocorreu baseada nas propostas que surgiam aula a aula e um enfoque inicial foi dado a partir do personagem que foi fornecido por Serralves como material para execução do trabalho final que seria exposto - a partir do qual foi elaborada a atividade com a mala e os objetos mencionados no capítulo 5. A apresentação dos objetos listados pelos alunos como imprescindíveis para uma visita ao museu, trouxe-lhes a realidade de como aqueles itens seriam ou não utilizados na visita a Serralves, mas também conferiu um caráter lúdico para o processo de aprendizagem em sala de aula. O personagem

fictício temporariamente representado por cada um dos alunos, figurou-se na elaboração de um planeamento para o que posteriormente viria a ser a visita ao espaço expositivo de Serralves.

A visita foi realizada sem o acompanhamento dos monitores do Museu, tendo em vista o valor agregado que cada aluno teria para este diálogo com os educadores. O processo foi iniciado com todos os alunos reunidos na primeira sala da exposição da artista Mira Schendel, com posterior separação em grupos menores por conta do espaço das salas da mostra.







Imagens 49 a 52: Turma da Escola em visita do Museu e ao Parque de Serralves. Fotos da investigadora no dia 20.03.2015.

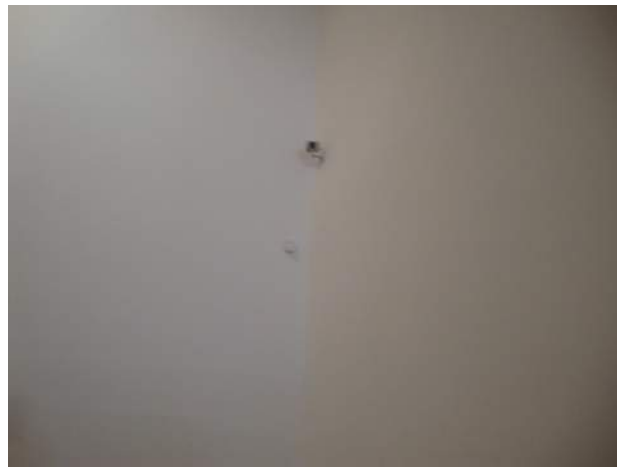
A conversa foi baseada na relação que o trabalho da artista poderia desencadear com questões da escrita, visando a criação de pontos de contato para o trabalho que a professora Manuela Silva realizaria em sala de aula. Além da exposição, houve também um tempo de visita com os alunos pelo Parque de Serralves, passando pela casa e por obras de artistas expostas na área da Fundação.

Os encontros posteriores à visita foram realizados com o interesse de rememorar aspectos marcantes para a experiência de cada um e passaram a se voltar para a construção dos resultados finais que Serralves propõe que sejam realizados. A rememoração do processo da visita foi feita com base em um jogo de palavras onde cada um definia um conceito para registrar o processo com Serralves.

Diário do meio (27.03.2014): As palavras, na ordem que foram ditas foram: fixe, brincar, fotos, pó, trevos, comer, caneta, passeio, árvore, flor, artes, obras, quadros, artistas, Julia, divertir, diversão, Mira Schendel, Vanda, Manuela, alunos, seguranças, fonte, muros, relva, camélia. Depois desta primeira recolha, pedi que eles fossem indicando relações entre as palavras, enquanto eu criava uma rede, ligando as palavras.

Uma particularidade que apareceu nestes exercícios de reativar a experiência do Museu em sala de aula foi a percepção de controle que os estudantes sentiram na visita a Serralves. Tanto nesta listagem de palavras que foram mencionadas, quanto nas fotografias feitas pelos próprios alunos no papel de “fotógrafos do dia” apareceram registros de câmeras de segurança e de vigilantes. Estes profissionais foram sugeridos também no desenho de um dos alunos, quando solicitado que criassem registros visuais de Serralves.





Imagens 53 a 56: Registros dos estudantes “Fotógrafos do dia” com identificação dos vigilantes do Museu de Serralves.

A presença dos vigilantes naquele contexto era esperada, mas, mesmo no diário de campo, houve o registro deste estranhamento por parte deles, que foi percebido no ato da visita. A noção de controle que é operada nesta tipologia de instituição foi sentida pelos estudantes, que inclusive a mencionaram como aspecto relevante para a visita, ao ponto de a terem indicado no jogo de palavras.

Diário do meio (20.03.2014): Fomos entrando no Museu e eles lendo os textos de parede que existiam logo na entrada. Ao mostrar os bilhetes para o vigilante, ele disse que não poderíamos entrar de mochilas, que estas deveriam ser guardadas no bengaleiro. Eram quatro mochilas, então eu peguei todas e fui guardar. Este momento parece banal, mas quis registrar, porque a postura do vigilante com os alunos foi um pouco hostil e eu senti que isso mudou a postura deles na visita.

Além da menção aos vigilantes, nestes primeiros relatos também surgiram muitas aproximações ao Parque, com identificação de elementos da natureza que foram vivenciados depois da experiência dentro do Museu. Como este momento da saída da escola foi estendido e envolveu aspectos lúdicos e brincadeiras, muitos estudantes relataram como positivo e que gostariam de repetir.

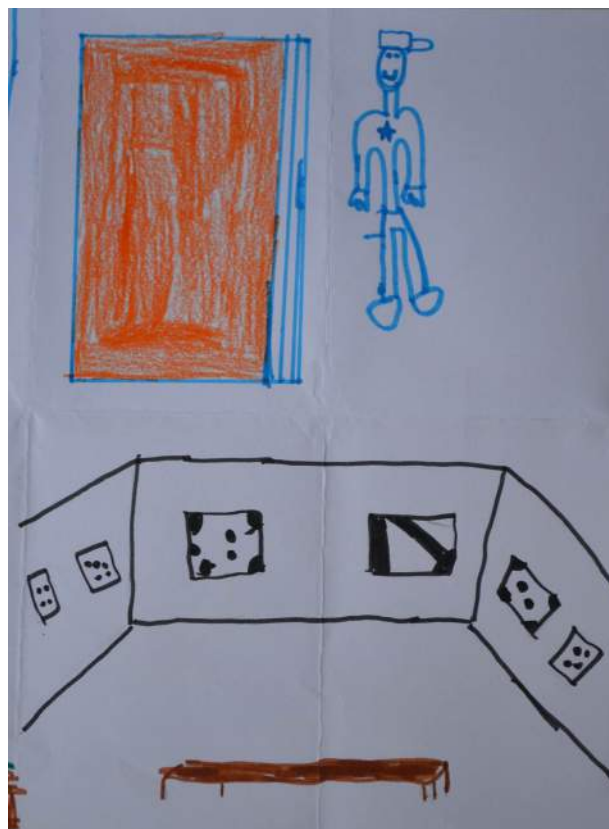


Imagem 57: Registro em desenho de um dos alunos feito no encontro seguinte à visita de Serralves. Representação de um dos vigilantes.

Esta associação de diferentes ferramentas como possibilidade de registro e escuta, tais como texto, jogos de palavras, desenhos, fotografias, entrevistas e conversas, podem ser entendidas como tentativas de ampliar as possibilidade de avaliar e se refletir sobre as práticas adotadas. Ao incorporar elementos diversos para registro e aferição, oferece-se uma maior gama de escutas que podem ser mais convidativas para cada um.

Os exercícios posteriores à ida a Serralves se basearam novamente nos materiais fornecidos pelo Serviço Educativo para elaboração das propostas, uma vez que o convite da Fundação se baseia na criação de resultados que ao final do ano letivo são incluídos na exposição do Projeto anual com escolas. Fundado nos desdobráveis e na criação de um objeto tridimensional que utilizasse o personagem, as ações foram construídas com este propósito.

Individualmente, os alunos passaram a criar ideias para os desdobráveis em cópias em menor escala do que poderiam desenvolver como resultado. Este primeiro exercício criou meios para que na sequência eles pudessem ser divididos em grupos de trabalho e desenvolvessem três diferentes desdobráveis para Serralves.

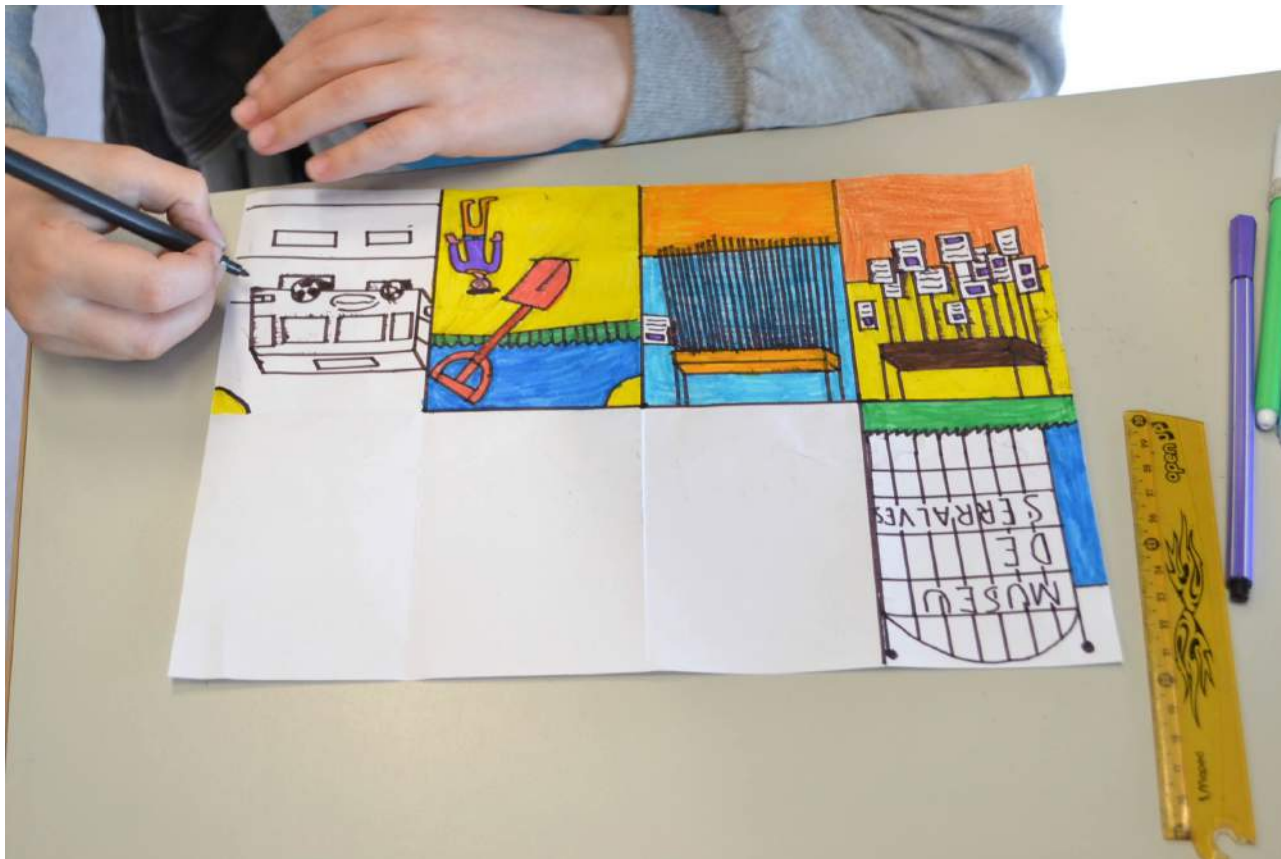


Imagem 58: Trabalho de um dos alunos nos desdobráveis feitos individualmente como estudo para a proposta coletiva. Imagem do aluno “Fotógrafo do dia”.

Os grupos foram separados pela professora Manuela Silva, que buscou reuni-los por afinidade e também por produtividade em conjunto.

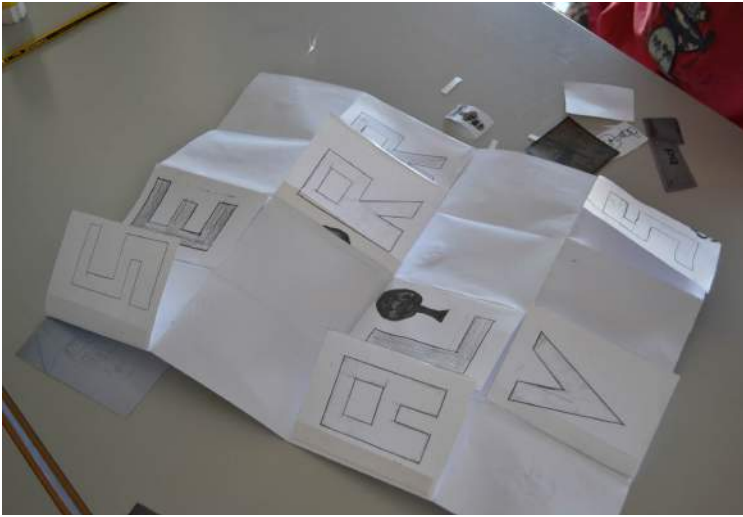
Para iniciar o trabalho coletivo, foi elaborado um painel ao fundo da sala onde imagens, fotografias e palavras buscavam uma síntese do Projeto e de todas as ações realizadas na Escola e no Museu ao longo do ano letivo. Todo o material estava disponível para que os grupos criassem propostas de trabalho para execução nos papéis desdobráveis.



Imagens 59 a 61: Proposta para construção dos desdobráveis. Painel com registro de todo o processo desenvolvido com os alunos.

Ao todo estavam compreendidas fotografias feitas pelos próprios estudantes como “fotógrafos do dia” e por mim enquanto observadora das atividades, as palavras lançadas como registro depois da visita à Fundação e cópias de todas as práticas que tinham feito em desenho, recorte e colagem em torno do tema. Este material poderia ser selecionado pelos grupos e cada um deveria desenvolver sua proposta para levar *Serralves no bolso*.







Um dos grupos trabalhou com a ideia de portas e portões e criou uma série de colagens para remeter ao portão de entrada da Fundação e a outras entradas para o Museu. Outro grupo criou uma espécie de mala onde dentro continham os relatos da experiência da visita e contavam o trajeto de viagem criado a partir do personagem fornecido por Serralves. O terceiro grupo fez referência ao trabalho da artista Mira Schendel e criou uma tridimensionalidade nos desdobráveis com a inclusão de falsos painéis suspensos, tal como nas obras “Objetos gráficos”. A utilização de fios de nylon remeteu também ao trabalho “Ondas paradas de probabilidade”.



Imagens 62 a 70: Processo de trabalho e resultados dos desdobráveis realizados pelos três grupos.



Imagens 71 a 74: Trabalhos da artista Mira Schendel. Vistas da exposição “Mira Schendel”, Museu de Arte Contemporânea, Porto, de 01 de março a 24 de junho de 2014. Imagens Filipe Braga, © Fundação de Serralves, Porto.

Esta ação de trabalho em grupo envolveu um aspecto relevante para a avaliação, uma vez que a negociação em torno das ideias sugeridas e o debate voltado para a construção do trabalho constroem um espaço de reflexão que antecede o planejamento e a execução da proposta. Os alunos tornam-se parte de um processo que em si já se torna reflexivo e envolve uma construção consciente das etapas.

Elvira Leite (2013, p. 21) indica este aspecto reflexivo e construtivo que se desenvolve no trabalho por projetos:

No trabalho por projetos realizados a partir de um tema, aprende-se com a prática e com a reflexão avaliativa sobre o que e como se faz. No projeto que se propõe, há um começo que antevê um fim e um percurso construído num tempo preestabelecido que não deve ser ultrapassado. O processo passa por experiências de trabalho individual e em grupo, passa por saber selecionar as ideias, trabalhá-las para chegar a um resultado.

Durante o processo com a turma “5º. 10”, os grupos eram também estimulados a apresentar aos demais suas ideias e as estratégias para executar os passos que eram delegados aos componentes. Esta prática de falar sobre o trabalho e explicar os propósitos envolvidos também foi importante para conseguir identificar o impacto da visita à Fundação para os alunos enquanto participantes e também reconhecer o grau de participação de cada um para as etapas que iam-se construindo.

Todas as etapas foram elaboradas em associação com a professora, que propunha ações baseadas no conhecimento que tinha dos alunos e na aceitação que determinadas ações teriam para eles, ao mesmo tempo em que surgiam das trocas e dos depoimentos que eram constituídos durante o processo. Esta elaboração por muitas partes compunha um quadro de trabalho que não fosse limitado a um dos lados e que oferecesse oportunidade para todos se posicionarem.

Em relação aos propósitos de avaliação propriamente ditos, houve uma dificuldade em driblar aspectos tangenciais que a envolvem, como por exemplo, a negociação em torno do comportamento e da disciplina dos alunos. Senti que, ao longo do desenvolvimento dos encontros para realização do projeto, algumas práticas eram sujeitadas a uma negociação que garantia ou não a existência e as escolhas de alguns exercícios. A realização da visita, por exemplo, foi durante os primeiros encontros o principal motivo criado para firmar um “bom comportamento” dentro de sala de aula.

Por não ser sujeito interno da escola, senti-me em alguns momentos confrontada com esta utilização de mecanismos de controle em nome de uma participação condicionada dos alunos. Mas, ao mesmo tempo, estando no espaço e na rotina escolar percebi que as dinâmicas criadas entre professora e estudantes não poderiam ser subjugadas em nome do Projeto que se realizaria.

E mesmo por parte da professora, percebi um descontentamento nesta questão disciplinar, porque existia nela a vontade de mostrar como poderia realizar um bom trabalho se não fosse dificultada pela indisciplina. Em conversa com a professora, questionei sobre sua experiência anterior, na participação em outros anos do Projeto de Serralves. A professora Manuela Silva (2014) contou em entrevista sobre ter feito uso da proposta de diário de campo em outros anos:

Eu já fiz, há alguns anos, em trabalho de projetos, fazíamos, tínhamos umas folhinhas de registros para o fim de cada sessão, precisavam escrever O que eu fiz? O que falta fazer? O que é possível ainda fazer? Portanto, isso é uma forma de avaliação do projeto. E na medida que se ia conseguindo cumprir essas coisas que faltavam fazer, íamos avançando, por isso a avaliação era contínua. Depois tínhamos o produto, que era uma parte importante, essencialmente para ver se conseguíamos ir ao encontro daqueles objetivos iniciais, de que forma é que conseguimos ir de encontro, se eles se cumpriram. Portanto haver um registro quase que sistemático das atividades. Podem ser coisas muito simples, para simplificar o processo de avaliação, senão perdes muito tempo, fazer cruzinhas, carinhas ou cores. Depois é mais fácil ter uma visualidade dos dados.

No ano em que o processo foi acompanhado por mim, a professora não realizou dinâmicas neste sentido e a preocupação era muito centrada em encontrar a satisfação para os processos que seriam objeto de estudo durante a pesquisa. Os mecanismos de avaliação utilizados eram mais focados na construção de um material de registro para a investigação e neste propósito é que foram pensados os processos.

Esta preocupação com os resultados a serem produzidos se evidencia no último produto criado dentro da turma “5º. 10” para a exposição em Serralves, que foi o objeto tridimensional. No dia em que seria feito o material, a Escola estava sendo submetida a uma inspeção de funcionários do Governo que passariam nas salas para avaliar os professores e as turmas. A professora Manuela Silva ficou preocupada com esta avaliação poder ocorrer enquanto eu estivesse com a turma e esta presença prejudicasse o trabalho ou modificasse os resultados dos avaliadores. Fundada neste argumento, ela sugeriu que eu trabalhasse com um grupo menor de alunos no espaço da biblioteca, enquanto os demais continuariam em sala de aula.

Esta ação foi realizada, portanto, com apenas cinco alunos da turma que fizeram o objeto tridimensional em nome do grupo todo. A seleção de um reduzido número de alunos me preocupou, porque do meu ponto de vista como observadora isso tornaria o processo muito genérico, uma vez que se tomaria como coletivo o resultado de um fragmento. Contudo, ao mesmo tempo em que questionei a validade deste exercício,



Imagens 75 a 80: Processo de trabalho e resultado do objeto tridimensional produzido para a exposição em Serralves.

percebi que não poderia argumentar em nome do Projeto e da pesquisa quando a dinâmica da escola se constrói independente disso.

Diário do meio (26.05.2014): A proposta da Manuela era que eu saísse com 5 alunos e fosse para a biblioteca fazer este trabalho. Eu fiquei resistente à proposta, porque preferia realizar o trabalho com todos e não com uma amostragem dos alunos que trabalham melhor. Mas, ao mesmo tempo, senti que não havia como ir contra isso, porque a professora falou com convicção, que seria mais rápido e também que minha condição de observadora não permitia fazer exigências ou cortes naquele momento.

Com os cinco alunos selecionados trabalhei em torno de repensar todas as etapas do projeto e retomar novamente o personagem como um visitante de Serralves. Neste sentido, foi criado um ambiente que simulava o museu, onde numa das paredes havia uma recriação baseada em diferentes obras da artista Mira Schendel, associando a palavra “Todos” de uma pintura, com o espiral de outra pintura e os fios de nylon da obra “Ondas paradas de probabilidade”. A outra parede continha uma das janelas de abertura, de onde do Museu de Arte Contemporânea, se vê o Parque de Serralves.

Na parte externa a este ambiente criado, foi desenhado um chão de trevos, detalhe observado por um dos alunos que passou todo o tempo em que estivemos no Parque procurando uma espécie de quatro folhas em todo o campo onde ficamos. Esta associação de diferentes elementos trouxe realmente diferentes percepções que foram sendo captadas ao longo do processo de contato com Serralves, mesmo previamente à chegada na exposição.

Com a construção deste resultado ao final do ano letivo, a escola cumpriu todas as etapas propostas pelo Serviço Educativo do Museu, onde as ações convergiram em torno do tema e os alunos construíram meios para pôr *Serralves no bolso*. O resultado foi posteriormente entregue, junto com os desdobráveis, pela professora Manuela Silva, em Serralves. A reunião dos resultados práticos de todas as escolas parceiras e participantes do projeto foi organizada em um evento que encerrou o Projeto e efetivou mais um importante mecanismo de escuta: a exposição. Por meio do encontro dos resultados das escolas é que se permite visualizar o processo elaborado por cada grupo de alunos em associação com o professor.

10.3 O momento do encontro - a exposição como reflexão

Anualmente, ao fim do período letivo das escolas, o Serviço Educativo de Serralves realiza uma exposição onde reúne os resultados que evidenciam os processos desenvolvidos entre professores e estudantes. A exposição do Projeto *Serralves no bolso* aconteceu entre 21 de junho e 28 de setembro de 2014, na sala de oficinas do Serviço Educativo, como nos anos anteriores.

Demarcando um encerramento do Projeto e criando um espaço para divulgar e refletir sobre os processos elaborados entre Museu e Escolas, a mostra se concretiza como um ambiente de troca inclusive entre os professores de diferentes instituições. Leite (2013, p. 31) apresenta um relato sobre esta possibilidade de troca entre os professores: “Nas conversas entre pares, confirmava-se que era importante estarem atentos ao que os seus educandos sabem, observam, apreciam, ao que imitam, ao que rejeitam, sentem, são, à sua intuição, mas também ao que é relevante esclarecer, rever, reaprender”.

A troca entre os sujeitos, neste contexto de divulgação, inicia um processo reflexivo que se constrói nas conversas. Este exercício de tornar público um processo que se produz em espaços fechados, como as salas de aula, possibilita uma divulgação das ações que se realizam, gera um senso de responsabilidade e também cria um ambiente de avaliação das ações.

A divulgação acontece para o trabalho que o Museu desenvolve, gerando visibilidade para que os visitantes acompanhem as propostas educativas ainda que não sejam o público-alvo daquela ação. Neste ponto, inclusive, cabe a crítica ao preço que é cobrado pelas visitas feitas com educadores, visto a difusão e comunicação que as escolas acarretam para o Museu.

E para as escolas e para os alunos, a exposição também é um exercício de divulgação dos resultados, porque os processos de cada turma circulam entre os demais componentes parceiros de Serralves. A estrutura do Projeto anual também incentiva que dentro da escola, antes mesmo da entrega dos produtos finais para o Museu, exista uma pré-mostra onde todos os alunos, pais e professores possam ter conhecimento do trabalho que é criado na parceria com Serralves. Esta divulgação interna e externa dos produtos gera um senso de responsabilidade para o que vai sendo desenvolvido, uma vez que existe a

preocupação com o julgamento dos colegas e dos profissionais da escola, tanto por parte dos professores, como dos estudantes. A este respeito, a professora Manuela Silva (2014) mencionou em entrevista:

Normalmente, quando começo alguma coisa tento transmitir parte do projeto para eles. Quando eles estão a trabalhar para isso “Vamos lá trabalhar, fazer uma coisa muito bem feita, porque isso é para ir para além da escola”. Mesmo que seja na turma, eles tem que fazer uma coisa bonita. Por isso não é qualquer “Ah, risca aqui, faz uma coisa ali já está. Não, vocês têm que se esforçar um pouco, para que no fim olhem e pensem que valeu a pena”. Portanto, uso este estímulo inicial que os provoca vontade. Depois a visibilidade também é importante. Eles saberem que vão estar visíveis para fora da sala de aula, se eles sabem que vai ser publicado, há que se esmerar, fazer as coisas bem feitas. Claro, que eles são pequenos e são muito do imediato, mas o fato de saberem que tem a visibilidade dá um senso de responsabilidade ainda maior. Também gosto de fazer isso nas pequenas coisas.

Este trecho da conversa com a professora reflete esta preocupação com o trabalho que é executado no intento de obter a aprovação dos colegas, inclusive quando o senso de responsabilidade é despertado pela visibilidade que os trabalhos terão. Contudo, a ideia de “bem feito” que é citada traduz uma intenção de que os resultados sejam finais e não o reflexo de um processo.

Mesmo dentro da equipe do Museu e da estrutura de divulgação desta parceria com as escolas, esta participação na mostra já é indicada como um indício do senso de responsabilidade que se busca com este momento, quando Leite e Victorino (2008, p. 18-9) informam que: “A sua apresentação-divulgação é um dos momentos mais significativos, na medida em que os alunos sentem uma grande responsabilidade ao tomar consciência de que a apreciação pública é avaliativa”.

E o aspecto avaliativo não é exclusivo para os participantes que se sentem instigados a produzir conteúdos com um grau de qualidade que imaginam ser considerado dentro do museu, mas também para o Serviço Educativo criar um espaço de escuta e reflexão das propostas que realiza dentro e fora do Projeto anual com escolas. Leite (2013, p. 31) considera esta particularidade dizendo que “A exposição também foi e é um espaço para uma avaliação”.

No momento da abertura, professores, alunos e familiares são convidados a visitarem a exposição, onde tomam conhecimento dos demais resultados das Escolas que também participaram do projeto. No caso do Projeto *Serralves no bolso*, houve no dia da abertura uma fala do diretor do Parque de Serralves, João

Almeida, e depois da coordenadora do Serviço Educativo, Liliana Coutinho, que apresentou o tema e deu oportunidade para que todos vissem os trabalhos produzidos.

A valorização dos processos em detrimento dos produtos foi indicada pela coordenadora e é um dos princípios do Projeto que Serralves desenvolve. Uma preocupação existente na metodologia de trabalho por projetos, e que foi discutida anteriormente, é essa de que os processos desenvolvidos são mais relevantes do que os resultados que se produzem. Se entende que o final é uma consequência do que se cria no meio e, por isso, também a avaliação está desenvolvida durante todo o processo.





SERRALVES NO BOLSO
SERRALVES IN THE POCKET





Imagens 81 a 88: Vistas da exposição dos trabalhos finais do Projeto Anual com Escolas, “Serralves no Bolso”, Museu de Arte Contemporânea, Porto, de 21 de junho a 28 de setembro de 2014. Imagens Luis Ferreira Alves, © Fundação de Serralves, Porto.

Esta mesma premissa é parte do trabalho realizado pelo Programa Educativo do Museu Guggenheim Nova York, que desenvolve uma estratégia semelhante à de Serralves para encerramento e apresentação do Projeto que realiza em continuidade com as escolas. Com uma estrutura de parceria, o projeto de

residência artística *Learning Through Art*³⁰ culmina na realização da mostra *A year with children* no espaço do Museu, que apresenta os processos criados pelas escolas que atuam durante o ano letivo em diálogo com a instituição.

Pensando novamente na proposta de Serralves, na exposição do Projeto anual, os trabalhos criados pelos alunos e professores dentro das escolas não são selecionados e todas as turmas que entregam seus resultados ao Museu participam da exposição final. Esta prática é coerente com as premissas do projeto, porque tal como diz Pekarik (2010, p. 108) “The selection of an outcome is an implicit decision about value” e o propósito de Serralves não é este.

Contudo, segundo o Serviço Educativo (2013, p. 16) “No final do ano, algumas escolas, considerando pouco interessante o que os alunos tinham realizado, decidiram não enviar os projetos para a exposição final”. Esta informação é apresentada no livro da edição 2012-2013 do Projeto e, de acordo com a equipe de Serralves esta escolha dos professores é reflexo do senso de responsabilidade.

Ainda no mesmo livro, Leite (2013, p. 32) reforça o caráter avaliativo que se cria na aproximação dos trabalhos de diferentes turmas e escolas: “O fato de não serem selecionados ou rejeitados trabalhos faz com que os próprios autores façam a sua avaliação, confrontando o seu trabalho com o dos outros grupos”. Esta seleção prévia dentro da Escola ou a comparação de trabalhos é que gera processos como o da Escola de Leça da Palmeira, onde poucos alunos foram destacados para criar um resultado.

Revela-se, neste ponto em particular, uma fragilidade do que se compreende como um resultado do Projeto anual, na medida em que professores selecionam os produtos que se adequam ao que é desejável e considerado com qualidade ou que poucos alunos é que executam atividades que deveriam ser coletivas e processuais.

O objetivo do Projeto anual ao criar este espaço de reflexão das exposições finais não era de criar um momento de avaliação baseada no julgamento de qualidade, mas sim focar na valorização dos processos

³⁰ O Programa Learning through Art desenvolve-se na parceria entre artistas e professores de escolas que em uma série de encontros criam projetos colaborativos para explorar ideias que relacionam arte com os currículos escolares. De acordo com o site do museu (<http://www.guggenheim.org/new-york/exhibitions/past/exhibit/6240>), este programa encoraja a criatividade, o pensamento crítico e projetos de investigação em continuidade.

criados e dos variados discursos produzidos nas escolas, com diferentes faixas etárias e formações dos professores. Sofia Victorino (2014) sugeriu em entrevista que a exposição não pretendia considerar apenas produtos finais, mas sim valorizar os processos:

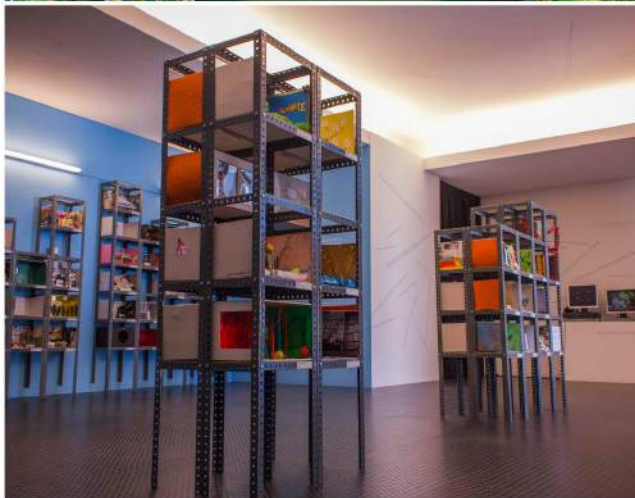
Um aspecto fundamental era o de que o Projeto não se esgotasse na sua apresentação/exposição anual. Queríamos dar a mesma importância ao processo de trabalho e ao “resultado”: desde a participação dos professores e alunos em oficinas e encontros, até à exposição final. A exposição era o momento de maior visibilidade, de partilha – e a ideia era a de que fosse concebida como uma instalação coletiva.

O propósito de instalação coletiva, que é mencionado pela ex-coordenadora do Serviço Educativo, foi utilizado em todas as exposições do Projeto Anual. Com a identificação de cada escola, a concepção expográfica valoriza a ideia de criar um ambiente único onde os processos individuais formam um todo. Sem desvalorizar os resultados das escolas, o objetivo era que visualmente houvesse uma unidade e que o todo fosse mais importante do que as partes tidas individualmente.

Conforme Sofia Victorino (2014) disse em entrevista, no início esta ideia sofreu certa resistência por parte dos professores. O Serviço Educativo se perguntava como poderia dar unidade a um imenso número de processos e projetos inevitavelmente diferentes.

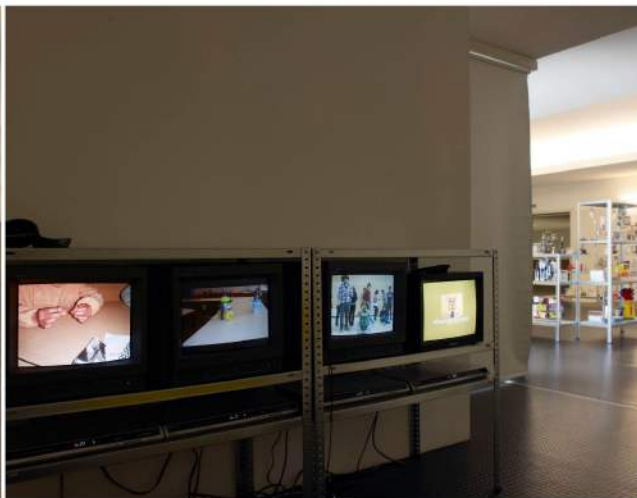
Esse foi um aspecto debatido desde o início, pois o projeto contava com a participação de crianças do jardim de infância até jovens do 12º. ano. Era preciso encontrar um equilíbrio entre modos de fazer, ou explorações mais sensoriais e conceituais. Trabalhar com um espectro muito vasto de idades era sempre um desafio, bem como dar o mesmo grau de presença e destaque a cada projeto. A ideia de algo “comum”, de um “corpo coletivo” era em parte o que procurávamos.

O desafio de conseguir pôr lado a lado trabalhos diferentes e continuar dando visibilidade para processos variados se configurou como uma linguagem própria do Projeto anual de Serralves. Em todos os anos, esta dinâmica tem sido adotada, respeitando as particularidades de cada resultado. O material fornecido pela Fundação para este fim acaba por ser também uma forma de conferir uma certa unidade, uma vez que ao menos em partes existem elementos que se repetem.



Imagens 89 e 90: Vistas da exposição dos trabalhos finais do Projeto Anual com Escolas, “Jardins Portáteis”, Museu de Arte Contemporânea, Porto, de 19 de maio a 4 de novembro de 2007. Imagens Silvana Torrinha, © Fundação de Serralves, Porto.

Imagens 91 e 92: Vistas da exposição dos trabalhos finais do Projeto Anual com Escolas, “O Meu Quarto Não Tem Paredes”, Museu de Arte Contemporânea, Porto, de 18 de maio a 30 de setembro de 2012. Imagens Tiago Ferreira Marques, © Fundação de Serralves, Porto.



Imagens 93 e 94: Vistas da exposição dos trabalhos finais do Projeto Anual com Escolas, “Máquinas”, Museu de Arte Contemporânea, Porto, de 18 de maio a 13 setembro de 2010. Imagens Filipe Braga, © Fundação de Serralves, Porto.

Imagens 95 e 96: Vistas da exposição dos trabalhos finais do Projeto Anual com Escolas, “Lugares Imaginários: Utopia Transição”, Museu de Arte Contemporânea, Porto, de 18 de maio a 29 de setembro de 2013. Imagens Luis Ferreira Alves, © Fundação de Serralves, Porto.

O respeito que existe no trabalho das escolas dentro da proposta de Serralves deve ser premissa de projetos participativos dentro do museu, como indica Simon (2010, p. 19):

When participants contribute to institutions, they want to see their work integrated in a timely, attractive, respectful way. Too many participatory projects have broken feedback loops, where the ability to see the results of participation are stalled by opaque and slow-moving staff activities like content moderation or editing.

Esta participação dos sujeitos durante a exposição se estende para além dos parceiros do Projeto anual, dos alunos e professores, uma vez que a exposição se torna parte da programação do Museu e fica aberta a todos os públicos da Fundação. Neste sentido, não somente as avaliações dos participantes estão presentes, como também o olhar dos visitantes e pessoas externas ao projeto. Esta leitura de figuras externas cria sentidos e produz comentários para a mostra e os trabalhos dos alunos.

Para que exista uma possibilidade de registro destas opiniões, o formato de livros de comentários comumente utilizado em museus é disponibilizado. Segundo Leite (2013, p. 31), “O livro de opiniões dos visitantes constitui um documento avaliativo que cria responsabilidades acrescidas. Com a exposição também se aprende”.

A partir deste indício de que os livros de comentários poderiam conter informações condizentes com uma reflexão, acessei este material que o Serviço Educativo cataloga e li todos os relatos produzidos nos 13 anos de Projeto anual com escolas. De maneira geral a maior parte dos comentários é positiva, com os visitantes deixando mensagens que valorizam a iniciativa de Serralves. Leite (2013, p. 31) inclusive menciona esta predominância:

Depois, entrar em comunicação com visitantes anônimos, que sempre tecem opiniões, habitualmente muito positivas, ao vivo e por escrito, é gratificante. No caderno de opiniões críticas, os visitantes deixam impressões tão calorosas que alimentam o ego de todos os que participaram.

Os comentários positivos engrandecem a participação de escolas em contato com o museu e valorizam esta relação, se perguntando por que não há um diálogo entre museus para que esse trabalho possa ser realizado também em outras instituições:

No sería fantástico que pudiera existir una colaboración entre museos para que este tipo de proyecto no fueras islas no crearan islas entre museos? Por qué no se podría hacer una colaboración con el MUSAC de León en España, o el Museo de Arte Contemporáneo de Salamanca o el Reina Sofia de Madrid? Y porqué son tan escasos en las Facultades de Bellas Artes? Ojalá esta idea se globalice y Portugal nos enseñe a España los españoles todo sobre su gran desarrollo en arte, arquitectura y educación, tenemos mucho que aprender³¹.

Ao longo dos anos, diferentes professores e alunos participantes do Projeto deixam também comentários nos livros e reforçam a ideia da valorização apontada anteriormente, quando buscam se identificar como atuantes na exposição e respondem positivamente à mostra:

Nós gostamos bastante da exposição e valeu a pena o nosso esforço. Obrigada. E esperamos poder participar noutra exposição tão boa ou melhor. Mafalda Guimarães, Mariana Ferreira, Sofia Pereira 8º. G Grande Colégio Universal³²

Tive muito prazer em poder participar neste projeto. Gostei imenso de ver o meu trabalho e dos meus colegas exposto. Espero que para o ano voltem a ter iniciativas tão boas ou melhores para as escolas. Nuno Panacho Pereira, Aveiro³³

Estes comentários em relação à participação não são exclusivos dos alunos que foram parceiros de Serralves no ano de produção do livro, mas também são escritos por estudantes que gostariam de fazer parte do projeto, havendo inclusive situações de contatos de professores serem deixados, a fim de que o Museu os convide nos próximos anos: “Gostei muito de ver esta exposição feita por meninos como eu. Aqui fica o mail do meu professor”³⁴.

³¹ Comentário de visitante extraído do livro produzido para a exposição “Coleções imprevistas”, do Projeto anual com escolas 2004-2005 (Exposição ocorrida entre maio e outubro de 2005).

³² Comentário de visitante extraído do livro produzido para a exposição “Narrativas de viagem”, do Projeto anual com escolas 2002-2003 (Exposição ocorrida entre 5 de junho e 14 de setembro de 2003).

³³ Comentário de visitante extraído do livro produzido para a exposição “Retrato”, do Projeto anual com escolas 2005-2006 (Exposição ocorrida entre 24 de maio e 22 de outubro de 2006).

³⁴ Comentário de visitante extraído do livro produzido para a exposição “Serralves no bolso”, do Projeto anual com escolas 2013-2014 (Exposição ocorrida entre 21 de junho e 28 de setembro de 2014).

Os pais de alunos participantes também deixam comentários nos livros, valorizando a realização do Projeto e a parceria que Serralves cria com as escolas. Esta inscrição de depoimentos dos pais evidencia a proporção que o Projeto toma na formação de públicos, uma vez que os pais se dirigem ao Museu motivados pela ação mobilizada pela escola:

Mais um projeto de sucesso! Estão todos de parabéns! E viva a criatividade! É fantástico ver a evolução dos projetos apresentados conforme as idades dos grupos. É um orgulho ter uma filha que deu um pouco de si para este todo. Espero que sempre tenham projetos dessa natureza³⁵.

Um comentário recorrente entre os livros de opiniões dizia que os trabalhos dos alunos deveriam ser expostos nas salas do Museu e não no espaço de oficinas do Serviço Educativo. Relatos como “as crianças é que são os verdadeiros artistas” estão presentes em diferentes anos e a sugestão de ocupação dos outros espaços do museu também. Um dos visitantes registrou: “Parabéns! Dada a qualidade que se tem verificado nos últimos anos e que, este ano, é uma maravilha, acho que o Museu deveria pensar em disponibilizar uma sala à altura dos trabalhos”³⁶.

Em entrevista, Sofia Victorino (2014) respondeu este questionamento dos visitantes e defendeu a escolha do espaço argumentando que aquele era o ambiente da experimentação dos professores e parceiros:

Considero que o Projeto sempre existiu bem naquele espaço, que era o espaço educativo, o espaço de trabalho e de experimentação. Nunca atribuí um peso excessivo à questão da hierarquia ditada pelo espaço. Acho inclusive que aquele espaço concentrado e intimista proporcionava uma relação mais produtiva com que procurávamos fazer. O sentido de profusão criativa, e de um possível “corpo coletivo”, de um grupo de pessoas a trabalharem em torno de um tema e de um lugar, ou em torno dos muitos lugares de que os projetos falavam... No fundo era uma experiência que permitia não só o olhar das escolas para dentro do museu e para as obras de arte, mas também um olhar para as localidades e para as especificidades de muitos outros contextos fora do Porto. Esse movimento de dentro do Museu para fora foi um dos pontos de interesse do projeto.

³⁵ Comentário de visitante extraído do livro produzido para a exposição “Livros à solta”, do Projeto anual com escolas 2008-2009 (Exposição ocorrida entre 18 de maio e 27 de setembro de 2009).

³⁶ Comentário de visitante extraído do livro produzido para a exposição “Retrato”, do Projeto anual com escolas 2005-2006 (Exposição ocorrida entre 24 de maio e 22 de outubro de 2006).

Por mais que a maior parte das pessoas que se dedicam ao objetivo de deixar um relato no sentido positivo, algumas questões são indicadas como negativas nos livros de comentários. A este respeito, Leite (2013, p. 31) lembra que “No entanto, há quem detecte que há algumas fragilidades num ou outro trabalho. São olhares críticos que deste modo dão o seu contributo e assim participam”.

A questão levantada anteriormente de seleção dos trabalhos por parte dos professores e uma possível alteração do contexto visando uma proximidade maior às intenções dos educadores foi apontada por um visitante:

Alguns [trabalhos] são de facto genuínos e absolutamente brilhantes. Outros brilham sobretudo através de adultos “intrometidos”, neste caso é pena! Contudo, há muitos e felizmente, muitos que são plástica e visualmente indescritíveis. Vira, quando verdadeiramente se é, sem “arrumos” de ditaduras do preconceito do bonito e *dejá vu*³⁷.

As demais críticas existentes são geralmente voltadas para a montagem da exposição, evidenciando uma preocupação dos visitantes e participantes com a identificação das escolas - particularidade não existente nos primeiros anos do Projeto Anual - e questionando a estratégia de “corpo único” mencionada previamente como intenção de Serralves.

Quem fez a montagem da exposição? Que critérios presidiram? Que design? Que equipamento analisar para melhorar a comunicação visual? Nada se vê! Muito bons trabalhos são prejudicados desvalorizando o desempenho dos alunos que apresentaram expectativas elevadas. Envelopes dobrados que nem alunos nem professores o fazem. É uma total agressão à obra que nasceu do empenhamento de alunos e professores. Quem organizar a exposição e fez a montagem “meteu o pé na argola”. Quem não tem competência para fazer que se retire. Qualquer profissional das artes visuais (e não só!) fica “arrepido” com tal montagem. Salva-se a ideia interessante da cortina, pois nem a identificação das escolas existe! Não há expositores? É para isto que pedem a colaboração de professores e alunos? Uma desilusão com bons trabalhos que mereciam melhor “destino” e apresentação. Que se recolham os incapazes. Se os alunos expusessem os trabalhos nas respectivas escolas teriam melhor visibilidade³⁸.

³⁷ Comentário de visitante extraído do livro produzido para a exposição “Retrato”, do Projeto anual com escolas 2005-2006 (Exposição ocorrida entre 24 de maio e 22 de outubro de 2006).

³⁸ Comentário de visitante extraído do livro produzido para a exposição “Narrativas de viagem”, do Projeto anual com escolas 2002-2003 (Exposição ocorrida entre 5 de junho e 14 de setembro de 2003).

A crítica neste aspecto surtiu efeitos de reflexão para a equipe, visto que ao longo dos anos esta unidade já não é mais tão evidente e os processos das escolas passaram a ser expostos lado a lado, privilegiando a cada ano uma particularidade na escolha da distribuição das peças pela sala do Serviço Educativo.

As mudanças acarretadas a partir da análise das fragilidades de um Projeto são entendidas aqui como indícios desta avaliação subliminar que acontece em Serralves. Subliminar porque nem sempre ela é entendida e nominada como avaliação, mas que durante a rotina de trabalho dos educadores, da coordenação e da consultora geram provocações e questionamento que possibilitam repensar práticas visando garantir uma proximidade maior com os objetivos propostos.

Desta forma, em síntese do trabalho que foi realizado e dos processos que foram criados entre Museu e Escola, passa-se a identificar que aspectos evidenciam uma prática reflexiva neste espaço do meio. Quando a reflexão constituída no processo acarreta este tipo de modificações no exercício com os públicos, vê-se que as reverberações da avaliação produziram novos sentidos para o trabalho educativo.

10.4 Resultados da prática reflexiva

Em publicação que sintetiza o percurso de trabalho da edição 2012-2013 do Projeto anual, a equipe do Serviço Educativo (2013, p. 14) comunica que a estrutura de trabalho tem sido a mesma, com adaptações nas transições estimulados pelas experiências anteriores:

A nervura estruturante que sustenta o Projeto Anual com Escolas, iniciado há longos anos, mantém-se. No entanto, ano após ano, criam-se expectativas quanto às temáticas, sempre diferentes, e à introdução de pequenas alterações e experiências pontuais, motivadas pela experiência adquirida nos anos anteriores e pelas circunstâncias sociais que acompanham cada nova edição.

Este indício de que pequenas modificações são realizadas de um Projeto para outro aponta que a prática reflexiva existe em Serralves, apesar de não ser sistematizada. Evidências de que o trabalho é bem sucedido são adotadas como pontos positivos e possíveis de serem repetidos nos anos seguintes, da mesma forma como as fragilidades são aspectos de mudança e possibilitam repensar passos para os projetos que seguirão.

Identificando aspectos positivos, Sofia Victorino (2014) aponta que uma virada em relação ao Projeto se deu quando este passou a ser parte da agenda das escolas e a divulgação já não era mais tão necessária para difundir o Serviço Educativo dentro da rede escolar. A procura passou a ser por parte das instituições de ensino formal e a inclusão de Serralves dentro do programa curricular anual passou a ser feita mesmo antes da apresentação do tema ou das oficinas.

A ideia de reciprocidade, o momento em que a dinâmica se altera, e em que passam a ser as escolas e os professores a colocar questões, a estruturar antecipadamente as suas abordagens, a incorporar o projeto nas suas práticas pedagógicas. Em termos da avaliação que faço, esse momento de viragem é realmente muito significativo. Mais tarde, uma vez passada a fase de disseminação e mobilização, sentimos que era importante desenvolver microprojectos em profundidade e continuidade.

A criação de novos projetos em paralelo com o grande Projeto anual foi uma resposta desta virada, quando passou a partir dos professores a provocação e o convite para a criação de parcerias. Propostas mais pontuais foram elaboradas e um caráter mais vertical foi incorporado por conta do número reduzido de participantes que permitia este diálogo mais concentrado.

Porque se o ponto de partida de criação do Projeto anual com escolas foi criar uma conversa com uma quantidade grande de instituições, esta dinâmica estabelecida acarreta um volume maior de trabalho na criação de propostas e também na elaboração de estratégias de escuta. Em resposta a esta dimensão que o Projeto tomou, a coordenadora do Serviço Educativo, Liliana Coutinho (2014), sugeriu em entrevista um novo objetivo para os anos seguintes:

Gostava de criar também alguns momentos onde pudéssemos fazer alguns pontos de situação com os professores do que está acontecer. Porque senti que alguns estavam um pouco perdidos, e é importante saber como está a acontecer. Tendo um ponto de situação podemos ajudar em dificuldades que estão a ter no processo, o que se está a fazer, ou sobre o projeto final a entregar para a exposição. E até mesmo, acho que estes encontros não deveriam ter a tônica no projeto final porque a intenção deste projeto é o caráter contínuo. Mas acho que estes pontos de situação, uns dois ou três momentos, poderiam ser feitos de uma maneira informal, querendo saber o que se está a passar, como o projeto está a decorrer.

Estes pontos de situação criariam alguns momentos de troca e respiro para o Projeto, o que se evidencia como necessário. Na estrutura observada, durante 2013-2014, após os seminários de formação iniciais não

havia mais nenhum momento de encontro entre todos os professores antes da exposição final. As oficinas eram uma possibilidade para estas trocas, mas ficou evidente durante o acompanhamento que um número muito reduzido de participantes segue estas propostas.

Tendo consciência de que Serralves não realiza um trabalho sistemático de avaliação, Liliana Coutinho (2014) valorizou em entrevista o diálogo com pesquisadores externos, dizendo que este olhar de dentro da academia pode ser também uma ferramenta de avaliação:

É assim, uma das coisas que queremos fazer no próximo ano com mais intensidade é acompanhar o processo das oficinas. Acho que essa reflexão do processo precisa acontecer no decorrer das atividades. Por isso até contamos com trabalhos como o teu, onde podemos ter contato com avaliadores exteriores, que nos ajudam a pensar, porque é bom termos um olhar do que fazemos aqui. É importante termos também um avaliador interno, pensando nas exposições e nas atividades. Sobre o projeto com escolas, queremos pensar o que aconteceu, como aconteceu. Portanto, ter isso em cima da mesa é importante para pensarmos.

O que se verifica na prática, todavia, é uma barreira constante para a entrada e observação das propostas como um todo. Meu contato com Serralves foi sempre mediado por muitos interlocutores o que dificultava o acesso às informações e às ações. Mesmo em relação a outras pesquisas, que estavam em andamento no decorrer do Projeto *Serralves no bolso*, havia pouca possibilidade de conversa. Liliana Coutinho (2014) pretende modificar esta conduta e promover um diálogo entre os investigadores que não são parte da equipe de Serralves: “Sim, uma coisa que quero fazer no próximo ano é pensar num encontro com outros pesquisadores, para apresentarem uns aos outros os pontos de situação e o andamento das pesquisas”.

Mesmo esta evidência do contato dificultado dentro do Museu também pode ser compreendida como um indício de uma avaliação, quando o acesso passa a ser questionado. Mas o que se percebe é que todos estes parâmetros ainda estão sendo realizados dentro da equipe - até mesmo pela dificuldade de se criar contatos depois de uma mudança na coordenação³⁹, o que cria novos desafios internos.

Pensando em como esta preocupação com aspectos reflexivos está ainda em construção dentro da estrutura de trabalho do Serviço Educativo de Serralves, algumas questões são apontadas como possíveis

³⁹ No momento de realização da pesquisa de campo, a coordenadora Liliana Coutinho era coordenadora da seção de artes do Serviço Educativo da Fundação de Serralves somente há um ano.

direcionamentos para uma prática reflexiva a partir do Projeto anual com escolas, tal como indica Leite (2013, p. 32):

Teremos nós - educadores e professores - espaço, vontade e saber para que estas experiências façam sentido? Como avaliamos: As atividades feitas na escola, a qualidade do projeto, a participação no projeto? Será que se conseguiu transformar a informação em saber? Será que a criatividade está presente? As oficinas em Serralves são um processo de pesquisa, de aprendizagens e de experiências criadoras? As aulas na escola dão espaço para problematização? Que representações da infância, da adolescência, da juventude estiveram presentes e circularam no projeto?

Estas questões evidenciam o quanto o processo de avaliação ainda não é algo estruturado em Serralves e como ainda estão determinando as perguntas que devem dar o direcionamento das práticas reflexivas. Contudo, também se percebe, por meio desta apresentação das questões para todos os sujeitos, que a avaliação é uma problemática considerada pela instituição e que está sendo também passada como responsabilidade dos professores.

Se considera que Serralves ainda precisa estruturar formas de registrar a escuta para o que se realiza nas escolas, visando uma parceria que efetivamente se estenda ao longo do ano e crie um trabalho reflexivo. Bem como se percebe que as escolas devem buscar nesta relação com o Museu a criação de um ambiente para produzir que não seja da ordem da disciplina, fazendo valer a liberdade que existe neste espaço entre.

O espaço do meio entre o Museu e a Escola permite que este diálogo seja efetivado em ações reflexivas e que proporcionem experiências para professores, mediadores e estudantes. Projetos de parceria trazem este desafio de repensar estratégias de avaliação que não recaiam em medidas de controle e classificação, este é um propósito para Serralves e também para as Escolas.

**Do que se leva no bolso
Considerações sobre o meio**

“No bolso para interiorizar os sentidos de apreciação e de
pertença”.
Serviço Educativo

Para sintetizar o que foi desenvolvido ao longo desta tese e de todo o período do curso doutoral, retomo o tema proposto pelo Projeto Anual com Escolas, edição 2013-2014, e que foi objeto de estudo desta investigação. *Serralves no bolso* pretendia trazer as escolas para perto da instituição, fazendo-as mergulhar nos eixos que a compõem, promovendo tensões e aproximações entre a arte contemporânea, a arquitetura e a natureza. Contudo, mais do que falar das linhas que se cruzam na constituição de Serralves, o Projeto queria compreender a proximidade e a relação que as Escolas participantes desenvolvem com o Museu.

Esta ideia de levar no bolso, a metáfora que foi desdobrada ao longo das ações propostas no Projeto observado é o ponto de partida para esta reflexão final sobre o espaço do meio entre Escola e Museu. Neste sentido, utilizo o tema escolhido por Serralves para pensar aqui: O que ficou de afeto deste processo? O que eu levo como mais próximo da experiência? O que foi construído como relato e registro do percurso traçado?

Meu deslocamento do Brasil para Portugal promoveu uma mudança maior do que a geográfica, na medida em que novas linhas de pesquisa foram incluídas no percurso que tracei durante a realização da investigação, ampliando o campo de atuação a partir dos encontros e das aprendizagens que foram construídos com os parceiros com quem partilhei experiências nesta trajetória. A ampliação do projeto inicial adicionou camadas para a hipótese de partida desta tese, oferecendo mais material que pudesse ser levado neste bolso metafórico.

O ponto de partida para a construção deste caminho se deu na avaliação das práticas educativas realizadas nos museus em parceria com as escolas, acreditando que esta parceria poderia desenvolver relações passíveis de um posicionamento crítico e reflexivo. O que se encontrou no campo, contudo, foram práticas que acontecem mais desconectadas do que os projetos conseguem prever e o que se conseguiu demonstrar no decorrer da pesquisa de campo foi que ações são realizadas com o objetivo de refletir sobre os processos, mas ainda de maneira assistemática e pontual.

A entrada no contexto escolar originou um vínculo maior e as parcerias criadas no âmbito do desenvolvimento da tese ganharam um protagonismo em relação à discussão teórica voltada para a avaliação. Diante desta mudança, a prática se tornou o centro da investigação e o resultado da tese buscou demonstrar a dinâmica adotada, onde a experiência com os demais sujeitos esteve relacionada com as leituras e a identificação de referenciais teóricos para o tema.

O olhar para a prática desenvolvida abriu caminhos para a construção desta narrativa em torno de questões que foram presentes e latentes durante a realização das ações entre Escola e Museu, remetendo a três diferentes focos em torno da experiência. A relação entre as instituições, seu posicionamento dentro da cultura contemporânea e a reflexividade da avaliação foram, portanto, as três problematizações pensadas para discutir a prática realizada no processo do Projeto *Serralves no bolso*.

A observação e análise de um processo tão pontual como este, desenvolvido entre o Museu de Serralves e a Escola de Leça da Palmeira, durante o Projeto Anual com Escolas 2013-2014, foram encaradas como positivas porque possibilitaram adentrar com maior profundidade na dinâmica de continuidade e parceria que é proposta com este Projeto todos os anos. A análise do desenvolvimento das etapas, que efetivamente decorreram deste diálogo criado no *meio* entre Serralves e a Escola, foi mais centrada e focada por estar definida nestes espaços e neste tempo. Dentro da definição proposta, a pesquisa de campo não quis delinear um perfil de escolas, professores e estudantes, no plural; mas falar sobre a experiência de trabalho de um grupo de alunos com uma professora e uma pesquisadora em um determinado momento e num lugar específico.

Uma limitação deste estudo se caracteriza justamente no foco destinado à experiência entre a Escola e o Museu, uma vez que a investigação se procedeu num contexto muito específico, sem ser diretamente comparável ou transposta para a relação com outras escolas e outras instituições museológicas. Todavia, o estudo realizado neste contexto produz contribuições para o campo dos museus bem como para o campo da educação artística, tornando visível um processo que se desenvolve nesta relação direta entre os espaços, por vezes perpetuando o material de reflexão como um resultado interno.

Considerando as contribuições para os demais sujeitos envolvidos nesta parceria - os participantes da comunidade escolar - esta tese representa também uma oportunidade de visibilidade dentro do próprio contexto, o que possibilitou a criação de um processo de trabalho que pusesse a turma “5º. 10” em diálogo com o Museu de Serralves, mas também com os colegas estudantes e professores da sua unidade escolar. A realização de uma observação centrada na construção da experiência relatada nesta tese contou com uma atenção que possivelmente não teria o mesmo foco se estivesse inserida no cotidiano submetido às relações de poder existentes no contexto escolar.

Para os dois espaços acompanhados, a contribuição foi direta, possibilitando que a entrada de um observador externo desenvolvesse um material de análise que visou incluir também as vozes dos sujeitos participantes - ainda que dentro da pluralidade de vozes de um grupo de alunos seja difícil conseguir esta efetiva escuta. Na medida em que Serralves propõe a relação com um número mais estendido de escolas, o olhar direcionado para uma unidade em específico possibilitou documentar os percursos criados durante o desdobramento do Projeto, o que possivelmente não ocorreria se o objetivo fosse contemplar todos os participantes.

Para a escola, foi uma oportunidade de efetivar mais uma vez a parceria por meio da professora Manuela Silva, que sempre buscou a construção das etapas do projeto em diálogo com outros professores, desta vez contando com uma participação externa e diretamente focada no desenvolvimento das atividades. Além de que a abordagem de trabalhos de projeto dentro da escola possibilitou a construção de um processo mais coletivo e que questionou papéis já determinados em relação à indisciplina, oferecendo oportunidade de estudantes se posicionarem mais dentro do espaço de partilha que foi criado.

Outra limitação deste estudo diz respeito ao caráter discursivo discutido no início do texto e que constitui este documento como mais uma camada de discurso, escrita e elaborada dentro de um ponto de vista e um tempo específico, assim como qualquer processo de avaliação. Por mais que ao longo do estudo de caso tenha existido um diálogo constante com outros sujeitos, esta reflexão presente na construção da tese é realizada sob um ponto de vista e inscrita num contexto que compromete a avaliação dentro do sistema acadêmico. Portanto, por mais que o fato de não haver relação com nenhuma das instituições pesquisadas

possibilite um discurso que não esteja vinculado nem com o Museu e nem com a Escola, isto não acarreta uma neutralidade em vista do âmbito onde se insere.

Esta compreensão das limitações permite não somente questionar os processos que foram construídos ao longo do período, como também possibilitam vislumbrar o potencial que a investigação ainda poderia ter encontrado. O propósito de dialogar com diferentes sujeitos participantes direta ou indiretamente do processo educativo foi atendido, enquanto educadoras, coordenadoras e consultora do Museu fizeram parte do espaço de partilha, contudo eu pretendia ter conseguido conversar também com alguém responsável pela direção de Serralves.

O contato não foi possível, em vista dos impedimentos administrativos e dos entraves burocráticos, e este aspecto da formação do papel educativo do Museu não teve depoimento para entender como as diferentes instâncias da gestão de Serralves compreendem a avaliação. Na medida em que as abordagens metodológicas utilizadas contemplam o posicionamento que baliza os objetivos da avaliação, o diálogo com um responsável pela administração ou direção poderia oferecer ferramentas possíveis para acessar os documentos e questionar outros quesitos utilizados nos processos avaliativos que não foram alcançados.

A respeito destas diferentes possibilidades de conceber métodos avaliativos, Mörsch (2013, p. 195) cita quatro possíveis abordagens para a mediação cultural: afirmativa, reprodutiva, desconstrutiva e transformativa. Cada um destes posicionamentos referentes ao trabalho educativo realizado no campo dos museus implica em procedimentos avaliativos e meios para a reflexão.

Dentro de uma percepção afirmativa de mediação, a instituição é que determina o que importa para os processos de avaliação, há interesse em formar os públicos valorizando a aplicação de técnicas quantitativas e a busca pela satisfação dos visitantes (Mörsch, 2013, p. 196-7). Uma prática reprodutiva de mediação pressupõe uma apresentação da instituição, que quer expandir seus públicos de atuação, que para avaliar suas práticas associa meios quantitativos e qualitativos de aferição, usando diferentes tipos de registros das estratégias educativas (Mörsch, 2013, p. 198-9).

Pensando no que Mörsch (2013, p. 201-2) concebe como uma prática desconstrutiva de mediação, a avaliação se realiza dentro de um posicionamento crítico, onde há a associação entre processos artísticos

com a prática da mediação, incluindo especialistas e fazendo uso de uma densidade discursiva nos processos reflexivos. Por último, Mörsch (2013, p. 204-5) sugere preceitos para as avaliações de mediações transformativas, onde a instituição pretende ser um espaço de produção colaborativa, iniciando parcerias e contatos com consultorias de todos os sujeitos participantes desta cooperação, onde o mediador tem uma postura reflexiva em relação com os visitantes.

Em primeira instância poderia afirmar que a avaliação pretendida com este trabalho seria associada às duas últimas formas listadas, porém, como conclusão do percurso feito na investigação, penso que a associação das quatro propostas é que oferece um caminho para que ações realizadas no espaço entre Escolas e Museus sejam efetivamente reflexivas, promovendo uma avaliação para a prática e não para os sujeitos.

O que se propõe a partir dos resultados observados na pesquisa de campo é que não haja uma prevalência de um destes modelos em relação aos demais, mas sim uma reunião de suas distintas características, visando tornar cada processo de avaliação como uma estratégia para repensar a prática com a qual se trabalha. Esta reunião dos diferentes aspectos foi identificada em Serralves, todavia ainda rarefeita pela falta de uma reunião das pequenas ações que são feitas com este intento.

A ideia de discurso foi trazida para este contexto justamente visando não somente identificar que inúmeras narrativas são produzidas para o mesmo objeto - neste caso, a ação educativa entre mediadores e públicos -, mas também para questionar o quanto das propostas descritas por Serralves são cumpridas na prática. Se identifica que no discurso e na concepção das propostas e do Projeto anual com escolas existem propósitos reflexivos que não se efetivam na construção e execução das etapas.

Em material de divulgação da proposta de trabalhos de projeto, Leite e Victorino (2008, p. 21) indicam que nesta metodologia de parceria devem-se manter a cumplicidade, a unidade e a criatividade, bem como os suportes afetivos, técnicos e científicos. Para as autoras que conceberam a estrutura do Projeto de Serralves, é nesta coação e cooperação que se desenvolve um trabalho que envolva desdobramentos de uma instituição em relação a outra, promovendo o entusiasmo na parceria.

O que se identificou na observação, contudo, é que o Projeto é ainda muito unidirecional na medida em que Serralves é que estabelece as temáticas e as propostas, sem haver um processo de diálogo na construção das etapas. A execução, por sua vez, acontece centrada nas Escolas, sem haver do Serviço Educativo ou do Museu de Serralves uma procura por reconhecer os percursos traçados, resultando em uma exposição que ainda efetiva a valorização dos resultados e desconhecendo os processos.

Em entrevista, Liliana Coutinho (2014) identificou esta necessidade de se construírem etapas intermediárias que coloquem Museu e Escolas em um diálogo mais processual e que deem a conhecer o que se realiza no meio do Projeto, sem elencar momentos de maior importância e sobrepujando a divulgação do tema e da mostra dos resultados. Esta prática incluiria novas etapas de contato e possibilitaria uma efetiva relação processual e reflexiva para todos os sujeitos envolvidos nesta parceria.

Hoje, todavia, o que Serralves desenvolve como prática reflexiva não se caracteriza como ações sistemáticas voltadas para a avaliação. Acredito que isso acontece primeiramente pela falta de uma equipe criada para formular estratégias neste sentido, substituindo esta constituição por um trabalho de prestadores de serviço remunerados somente pelas atividades que efetuam com os públicos. Contudo, o que se identifica na prática é que os profissionais que trabalham com a instituição realizam procedimentos reflexivos por conta de sua formação e do potencial que seu trabalho como educadores e artistas constrói no campo da investigação e dos processos de criação.

Os exercícios avaliativos se constroem, desta forma, vinculados a cada educador e não se desdobram em práticas recorrentes no trabalho da equipe, deixando de produzir material, investigação ou reflexão em torno do que é formado. Mesmo o que é realizado pelos educadores não se estrutura diante da descontinuidade de práticas dialogadas posteriores ao registro, conforme se identificou na conversa com a educadora Sónia Borges (2014).

Também por parte da coordenação e da consultoria, não existe um acompanhamento ou um processo contínuo de reflexão em torno do que a equipe de educadores produz em termos de avaliação para as práticas que desenvolve com os visitantes, estudantes e professores. Durante entrevista Elvira Leite (2014) inclusive informou que questionários e registros já foram produzidos com o propósito de avaliar, mas que

posteriormente este material não era lido e trabalhado, o que provocou a desistência de tal prática. A problemática do tempo foi apontada como um impedimento e um obstáculo para a avaliação, retomando uma justificativa recorrente e presente no trabalho de outras instituições.

Dentro da Escola, o que pude observar é que muitos preceitos da avaliação como negociação ainda estão presentes, havendo dificuldade de transpor parâmetros de classificação dentro de um Projeto que não teria este objetivo de partida. A existência de uma participação externa, na minha figura como observadora, poderia servir como meio para fugir deste tipo de expectativa, contudo o que se analisava era uma perpetuação de instituições da ordem e da disciplina como fator de troca para a realização de atividades.

Para a minha formação, este espaço de partilha criado no meio entre Serralves e a Escola encontrou com a professora e os alunos um verdadeiro ambiente de troca, onde diálogos foram realizados para aproximar-se de uma prática de mediação dentro do ambiente de sala de aula. Os encontros realizados na Escola e as experiências desenvolvidas com o grupo foram o que criei de mais próximo neste percurso e, retomando a metáfora do tema do Projeto de 2013-2014, são o que deste caminho eu levarei no meu bolso.

A construção de espaços de troca se baseou na temática da proposta deste ano, mas se efetivou em aspectos relacionados com o conteúdo com que Serralves trabalha, a arte contemporânea. Explorando perspectivas próprias da produção artística, as ações voltadas para a realização do Projeto contemplaram questões como a interdisciplinaridade, o cunho investigativo e o posicionamento crítico, pondo em relação o objeto do qual falamos dentro do museu com os preceitos que fundamentaram as práticas desenvolvidas.

Como resultado da observação da parceria que Serralves desenvolveu em 2013-2014 com 42 escolas e 93 professores, identifica-se que o desafio da inclusão da contemporaneidade como questão de trabalho apresenta-se como um possível caminho para trabalhar a avaliação de forma processual e reflexiva. Neste sentido, a avaliação inclui preceitos dos processos de criação e adota o caráter investigativo como ferramenta para posicionar-se criticamente diante do que é desenvolvido com os públicos.

Devemos entender a avaliação como um processo que está sempre em construção, sendo modificado pelos sujeitos que participam e não sendo encerrada como uma finalização. Nesta abordagem de avaliação, as práticas são efetivamente construídas como investigação e em relação na aprendizagem desenvolvida com os

visitantes. É necessário ver como a avaliação funciona e fortalecer o empoderamento dos públicos, incluindo os repertórios construídos em torno da aprendizagem e valorizando a construção de momentos de experiência.

A partir do que foi produzido nesta tese, acredita-se que a avaliação de processos educativos dentro dos museus poderá se construir mais em propostas que se concentrem em análises de microprojetos e relações pontuais de parceria; sem tentar apropriar resultados para uma escala maior e generalizadora dos percursos. Os desafios impostos pelas condições do tempo e do envolvimento perdem força na identificação de tensões e necessidades próprias de cada contexto, possibilitando que a reflexão sobre determinadas ações e projetos crie reverberações para outras práticas desenvolvidas no campo das escolas ou nos espaços dos museus.

Este meio, o espaço entre as instituições, se constitui, desta forma, como um ambiente de profícua discussão e argumentação em torno das tensões e das potencialidades que são criadas pelos públicos escolares dentro do espaço expositivo. O *meio* foi, neste contexto, o espaço entre os dois campos, mas também a forma como estes dialogam, gerando a abertura de um ambiente de reflexão para a Escola e para o Museu, usando da crítica para construir ferramentas para a avaliação.

Referências

- Acaso, M. (2007). ¿Por qué a la educación artística no le gustan los museos? Repensando los problemas actuales de la educación artística en las instituciones culturales. In R. Calaf Masachs, O. Fontal Merillas, & R. E. Valle Flórez (Eds.), *Museos de arte y educación - Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Ediciones Trea.
- Acaso, M. (2011). De la invisibilidad al giro educativo. In M. Acaso (Ed.), *Perspectivas: Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo*. Chapecó: Argos.
- Aguirre, I. (2006). Havia un imaginario para el futuro en educación artística. In *Actas del Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*. Sevilla.
- Alencar, V. P. (2008). *O mediador cultural: Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte (Mestrado em Artes Visuais)*. Universidade Estadual Paulista - UNESP, São Paulo.
- Allen, F. (2008). *Situating gallery education*. Londres: Tate Encounter [E]dition 2.
- Andrade, S. (2009). *Serralves: 20 anos e outras histórias*. Porto: Fundação de Serralves.
- Arksey, H. (2015). *Collecting data through joint interviews*. Disponível em <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU15.html>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- Arriaga, A. (2009). *Conceptions of art and interpretation in educational discourses and practices at Tate Britain in London (Doutoramento em Psicologia e Pedagogia)*. Universidade de Navarra, Navarra.
- Atkinson, D. (2006). School and education: Mourning the past and opening a future. *Journal of Art & Design Education*, 25(1), 16-27.
- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Balshaw, M. (2008). *Sound Off: 21st century gallery education*. In P. Jones & D. Eileen (Eds.), *Watch This Space: Galleries and schools in partnership*. Londres: Engage.
- Barbosa, A. M. (2008). *Educação em Museus: termos que revelam preconceito*. In A. Aquino (Ed.), *Diálogos entre arte e público - Caderno de textos (Vol. 1)*. Recife: Fundação de Cultura da Cidade de Recife.
- Barbosa, A. M. (2009). *Mediação cultural é social*. In A. M. Barbosa & R. G. Coutinho (Eds.), *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora Unesp.

- Barbosa, A. M. (2011). Educação para as Artes Visuais: do MAC ao balanço das águas. In C. Aranha & K. Canton (Eds.), *Espaços de mediação*. São Paulo: PGEHA/ Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.
- Barros, A. B. da S. M. V. de. (2008). *De corpo e alma: Narrativas dos profissionais de educação em museus da cidade do Porto (Mestrado em Museologia)*. Universidade do Porto, Porto.
- Belting, H. (2015). *Contemporary art as global art: A critical estimate*. Disponível em <http://www.globalartmuseum.de/media/file/476716148442.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2015.
- Binks, G., & Uzzell, D. (1999). *Monitoring and evaluation: the techniques*. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museums*. Leicester: Routledge.
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London; New York: Verso.
- Bishop, C. (2014). *Radical museology or, What's "contemporary" in Museums of Contemporary Art?*. Londres: Koenig Books.
- Black, P., & William, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Bourdieu, P. (2011). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brenson, M. (2004). *Acts of engagement - Writings on art, criticism and institutions 1993-2002*. Oxford: Rowman & Littlefield publishers.
- Bull, P. (1999). *A beginner's guide of museum evaluation*. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museums*. Leicester: Routledge.
- Camnitzer, L. (2009). *Introdução*. In G. Perez-Barreiro & L. Cam (Eds.), *Arte para a educação/Educação para a arte*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul.
- Charman, H. (n.d.). *Uncovering Professionalism in the Art Museum: An Exploration of Key Characteristics of the Working Lives of Education Curators at Tate Modern*. Disponível em <http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/uncovering-professionalism-art-museum-exploration-key>. Acesso em: 3 dez. 2014.
- Charman, H., & Ross, M. (2014). *Contemporary art and the role of interpretation*. Disponível em <http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/contemporary-art-and-role-interpretation>. Acesso em: 18 dez. 2014.
- Chiovatto, M. (2010). *Pinacoteca do Estado de São Paulo*. In 29ª Bienal de São Paulo Parceiros. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo.
- Cocchiarale, F. (2005). *Quem tem medo da arte contemporânea?* Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

- Corrin, L. G. (1998). The contemporary museum. In M. J. Jacob & M. Brenson (Eds.), *Conversations at the castle: changing audiences and contemporary art*. Massachusetts: Art Festival of Atlanta.
- Corti, L. (2015). Using diaries in social research - Social research update. Disponível em <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU2.html>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- Coutinho, R. G. (2013a). A formação dos educadores como mediadores culturais. In C. Aranha & K. Canton (Eds.), *Espaços de mediação*. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.
- Coutinho, R. G. (2013b). O educador pesquisador e mediador: questões e vieses. *Pós: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes*, 3, 44-54.
- Cutler, A. (2013). Introduction. In Pringle (Ed.), *Transforming Tate Learning*. Londres: Paul Hamlyn Foundation.
- Cutler, N. (2009). Evaluation. In A. Johnson, K. A. Huber, N. Cutler, M. Bingman, & T. Grove (Eds.), *The museum educator's manual - Educators share successful techniques*. Lanham: AltaMira Press.
- Deleuze, G. (2013). O ato de criação. Disponível em <http://intermidias.blogspot.pt/2007/07/o-ato-de-criao-por-gilles-deleuze.html>. Acesso em: 17 mar. 2013.
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Diamond, J. (1999). *Practical evaluation guide - Tools for museums and other informal educational settings*. Oxford: AltaMira Press.
- Dickenson, V. (2012). Reformando o museu: Raízes e ramificações. In L. M. Mendes (Ed.), *Reprograme: Comunicação, branding e cultura numa nova era de museus*. Rio de Janeiro: Imã Editorial.
- Duke, L. (2010). The Museum Visit: It's an Experience, Not a Lesson. *Curator: The Museum Journal*, 53(3), 271-279.
- Economou, M. (2004). Evaluation strategies in the cultural sector: the case of the Kelvingrove Museum and Art Gallery on Glasgow. *Journal Museum and Society*, 2(1), 30-46.
- Eco, U. (1991). *A obra aberta*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Falk, J., & Dierking, L. D. (1992). *The museum experience*. Washington: Whalesback Books.
- Falk, J., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Oxford: AltaMira Press.
- Falk, J., Moussouri, T., & Coulson, D. (1998). The effect of visitors' agendas on museum learning. *Curator: The Museum Journal*, 41(2), 107-120.
- Felton, M. K., & Kuhn, D. (2007). "How Do I Know?" The Epistemological Roots of Critical Thinking. *The Journal of Museum Education*, 32(2), 101-110.

- Fernandes, J. (2008). Introdução. In E. Leite & S. Victorino (Eds.), *Serralves: Projecto com Escolas*. Porto: Fundação de Serralves.
- Fernandes, O. (2007). Educación y arte contemporáneo como prácticas - El área de educación en el Museo Patio Herreriano. In R. Calaf Masachs, O. Fontal Merillas, & R. E. Valle Flórez (Eds.), *Museos de arte y educación - Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Ediciones Trea.
- Fernandes, R. S., & Garcia, V. A. (2006). Algumas orientações para navegadores e principiantes na navegação: relacionando a pedagogia de projetos com a educação não-formal. *Revista Montagem*, 8(8), 70-81.
- Ferreras, R. (2007). El museo como laboratorio. In R. Calaf Masachs, O. Fontal Merillas, & R. E. Valle Flórez (Eds.), *Museos de arte y educación - Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Ediciones Trea.
- Foucault, M. (1971). *A ordem do discurso*. Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1977). *Vigiar e punir - História da violência nas prisões*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Educação e Mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Fróis, J. P. (2008). Os Museus de Arte e a Educação: Discursos e Práticas Contemporâneas. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2353>. Acesso em: 19 fev. 2015.
- Fróis, J. P., White, B., & Silva, C. (2013). *Diálogos com a arte - Experiência estética e criação de sentido*. Lisboa: Faculdade de Belas Artes - Universidade de Lisboa.
- Fuchs, J. (2015). "Generic Learning Outcomes" as a strategic tool for evaluation learning impact. ICOM-CECA Viena Austria 2007. Disponível em [http://www.jennifuchs.com/sites/default/files/2007-08%20ICOM-CECA%20Research%20Paper%20-%20BTPW%20\(J%20Fuchs\).pdf](http://www.jennifuchs.com/sites/default/files/2007-08%20ICOM-CECA%20Research%20Paper%20-%20BTPW%20(J%20Fuchs).pdf). Acesso em: 8 jun. 2015.
- Fuirer, M. (2015). Jolt, Catalyst, Spark! Encounters with artworks in the schools programme at Tate Modern. Tate's Online Research Journal. Disponível em <http://www.tate.org.uk/download/file/406>. Acesso em: 19 fev. 2015.
- Funch, B. S. (1997). The Art Museum in Partnership with schools. *Museum International*, 49(2), 38-42.
- Fundação Serralves. (1999). *Circa 1968*. Porto: Fundação de Serralves.
- Fundação Serralves. (2004). *1999Serralves2004*. Porto: Público e Fundação de Serralves.
- Fundação Serralves. (2009). *Serralves 2009: a Coleção*. Porto: Fundação de Serralves.
- Fundação Serralves. (2013). *Lugares imaginários - Utopia e transição - Projecto anual com escolas 2012-2013*. Porto: Fundação de Serralves.

- Fundação Serralves. (2014). *Serralves no bolso: Projeto anual com escolas 2013-2014*. Porto: Fundação de Serralves.
- Gohn, M. da G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 14(50), 27-38.
- Grande, N. (2009). *Museumania: Museus de hoje, modelos de ontem*. Porto: Fundação de Serralves.
- Groys, B. (2009). Education by infection. In S. H. Madoff (Ed.), *Art School: (propositions for the 21th century)*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Halté, J.-F. (1989). Aprender de outra maneira na escola. In E. Leite, M. Malpique, & M. R. dos Santos (Eds.), *Trabalho de projecto - Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento – Coleção Ser Professor.
- Hein, G. E. (1995). Evaluating teaching and learning in museums. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *Museum, media, message*. Leicester: Routledge.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museum*. London; New York: Routledge.
- Hein, G. E. (1999a). Evaluation of museum programs and exhibits. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museums*. Leicester: Routledge.
- Hein, G. E. (1999b). The constructive museum. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museums*. Leicester: Routledge.
- Hein, G. E. (2004). John Dewey and Museum Education. *Curator: The Museum Journal*, 47(4), 413-427.
- Hein, H. S. (2000). *The museum in transition - A philosophical perspective*. Washington: Smithsonian Institution.
- Helguera, P. (2011). O peso do conto: A narratividade como ferramenta de mediação. In P. Helguera & M. Hoff (Eds.), *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul.
- Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Hernández, F., & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed.
- Hoff, M. (2013). Mediação (da arte) e curadoria (educativa) na Bienal do Mercosul, ou a arte onde ela “aparentemente” não está. *Revista Trama Interdisciplinar*, 4(1), 69-87.
- Hooper-Greenhill, E. (1991). *Museum and gallery education*. Leicester: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museum and their visitors*. Leicester: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (Ed.). (1999). *The Educational Role of the Museum*. London; New York: Routledge.

- Hooper-Greenhill, E. (2004). Changing values in the art museum - Rethinking communication and learning. In B. M. Carbonell (Ed.), *Museum studies: An anthology of contexts*. Londres: Blackwell publishing.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museum and Education: Purpose, pedagogy, performance*. Leicester: Routledge.
- Housen, A. (2007). Art viewing and aesthetic development: Designing for the viewer. In P. Villeneuve (Ed.), *From periphery to center: Art museum education in the 21st century*. Reston: The National Art Education Association.
- Howell, C. (2009). Space: the final frontier? In S. Sharmacharja (Ed.), *A manual for the 21st century art institution*. Londres: Whitechapel Gallery.
- Huysen, A. (1994). Escapando da amnésia: O museu como cultura de massa. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, 23, 35-57.
- Jacobsen, J. W. (2010). A research visitor for museums. *Curator: The Museum Journal*, 53(3), 281-289.
- Jones, P., Anson, L., & Hitchins, A. (Eds.). (2008). *Watch this space - Toolkit*. Londres: Engage in the visual arts.
- Kaitavuori, K. (2005). Arte contemporáneo y educación museística: experiencias de Kiasma. In C. Lidón (Ed.), *Educación como mediación en centros de arte contemporáneo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Kelly, L. (2004). Evaluation, research and communities of practice: Program evaluation on museums. *Archival Science*, 4, 45-69.
- Krauss, R. (1990). The cultural logic of the late capitalism museum. *The MIT Press*, 54, 3-17.
- Larrosa, J. (2014). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2014.
- Leinhardt, G., & Knutson, K. (2004). *Listening in on Museum Conversations*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Leite, E. (2013). Reflexões. In Fundação de Serralves (Ed.), *Lugares imaginários - Utopia e transição: Projeto anual com escolas 2012-2013*. Porto: Fundação de Serralves.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. dos. (1989). *Trabalho de projecto - Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento - Coleção Ser Professor.
- Leite, E., & Santos, M. R. dos. (2002). *Projetos em movimento*. In *Habitares Serralves: 2001 e 2002*. Porto: Fundação de Serralves.
- Leite, E., & Victorino, S. (2006). *Arte e paisagem*. Porto: Fundação de Serralves.
- Leite, E., & Victorino, S. (2008). *Serralves Projetos com escolas*. Porto: Fundação de Serralves.

- Lidón, C. (2007). ¿Pueden los museos de arte ofrecer ocasiones educativas en la cultura contemporánea? In R. Calaf Masachs, O. Fontal Merillas, & R. E. Valle Flórez (Eds.), *Museos de arte y educación - Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Ediciones Trea.
- Lidón, C. (2009). Educação como mediação em centros de arte contemporânea. In A. M. Barbosa & R. G. Coutinho (Eds.), *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora Unesp.
- Lind, M. (2013). Why mediate art? In J. Hoffmann (Ed.), *Ten fundamental questions of curating*. Milão: Contrapunto.
- Lledó, G. (2007). ¿Cómo ven los espectadores el arte contemporáneo? Ahora que Las señoritas de Aviñón van a cumplir a cien años. In R. Calaf Masachs, O. Fontal Merillas, & R. E. Valle Flórez (Eds.), *Museos de arte y educación - Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Ediciones Trea.
- Lopes, M. M. (1991). A favor da desescolarização dos museus. *Revista Educação e Sociedade*, 40, 443–455.
- Magalhães, A. G. (2015). Education for contemporary art in the context of the Bienal de São Paulo. In G. Eilat (Ed.), *Making biennials in contemporary times: essays from the World Biennial Forum nº 2*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo.
- Manen, M. (2012). *Salir de la exposición (si es que alguna vez habíamos entrado)*. Bilbao: Consonni.
- Marandino, M. (2001). Interfaces na relação museu-escola. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 18(1), 85–100.
- Martínez, E. L. (2009). ¿Profesionales de la educación en el museo?: Estudio sobre la formación y la profesionalización de educadores de museos españoles (Doutoramento em Educação Artística). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Martins, M. C. (2005). *Mediação: provocações estéticas (1st ed., Vol. 1)*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista - Instituto de Artes.
- McGregor, S. (2008). Are we talking the same language? Approaches to assessment in schools and gallery education. In P. Jones & D. Eileen (Eds.), *Watch This Space: Galleries and schools in partnership*. Londres: Engage in the visual arts.
- Mendonça, J. (2015). The state of things - In between stories. In Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade I2ADS (Ed.), *2nd Encounter on practices of research in arts education - Some texts*. Porto: I2ADS.
- Merritt, E. (2012). Escolhendo papéis: facilitador ou advogado? In L. M. Mendes (Ed.), *Reprograme: Comunicação, branding e cultura numa nova era de museus*. Rio de Janeiro: Imã Editorial.
- Mitchel, K., & Hoffmann, J. (2012). Eu fui ao MoMA. In L. M. Mendes (Ed.), *Reprograme: Comunicação, branding e cultura numa nova era de museus*. Rio de Janeiro: Imã Editorial.
- Moon, J. (2004). *Handbook of reflective and experimental learning*. Londres: Routledge Falmer.

- Mörsch, C. (2013). Time for cultural mediation. Zurich: Institute for Art Education of Zurich University of the Arts.
- Mortara, A. (1997). Desafios da relação museu-escola. *Comunicação & Educação*, 1(10), 50-56.
- Moussouri, T. (2012). A context for the development of learning outcomes on museums, libraries and archives. Leicester: Resource The Council for Museums, Libraries and Archives.
- Noronha, E. (2013). Discursos e reflexividade: um estudo sobre a musealização da arte contemporânea (Doutoramento em Museologia). Universidade do Porto, Porto.
- Oliveira, L. (2013). Museu de arte contemporânea de Serralves: Os antecedentes 1974-1989. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Oliveira, M. G. M. (2011). Museus e escolas: os serviços educativos dos museus de arte moderna e contemporânea: um novo modo de comunicação e formação (Doutoramento em História da Arte). Universidade de Évora, Évora.
- Orloski, C. de S. C. (2008). Educação, visualidade e informação em materiais gráficos educativos (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista - UNESP, São Paulo.
- Orloski, E. (2009). Diálogos e reflexões com educadores: a instituição cultural como potencialidade na formação docente. In A. M. Barbosa & R. G. Coutinho (Eds.), *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora Unesp.
- Ornelas, M. (2013). Da sala de aula para o museu: desigualdade e desencontros nas visitas escolares a museus de arte contemporânea. *Revista Matéria-Prima - Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*, 1(2), 179-188.
- Padró, C. (2006). Educación en museos: representaciones y discursos. In A. Semedo & J. T. Lopes (Eds.), *Museus, discursos e representações*. Porto: Edições Afrontamento.
- Padró, C. (2009). Modos de pensar em museologias: educação e estudos de museus. In A. M. Barbosa & R. G. Coutinho (Eds.), *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora Unesp.
- Pekarik, A. J. (2010). From knowing to not knowing: moving beyond “outcomes.” *Curator: The Museum Journal*, 53(1), 105-115.
- Pinho, A. G. de. (2009). Introdução. In Fundação Serralves (Ed.), *Serralves 2009: a Coleção*. Porto: Fundação de Serralves.
- Pinto, J. R. (2009). A temporalidade da mediação: Reflexões acerca das ações educativas (Licenciatura em Educação Artística: Habilitação Artes Plásticas). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
- Pinto, J. R. (2012). Processos avaliativos em mediação cultural: a postura reflexiva das ações educativas (Mestrado em Artes e Educação). Universidade Estadual Paulista - UNESP, São Paulo.

- Pontin, K. (2006). Understanding museum evaluation. In C. Lang, J. Reeve, & V. Woolard (Eds.), *The responsive museum - Working with audiences in the twenty-first century*. Farnham: Ashgate Publishing.
- Preskill, H. (2011). Museum evaluation without borders: Four imperatives for making museum evaluation more relevant. *Curator: The Museum Journal*, 54(1), 93-100.
- Pringle, E. (2006). *Learning in the gallery: context, process, outcomes*. Londres: Engage in the visual arts.
- Pringle, E. (Ed.). (2013). *Transforming Tate Learning*. Londres: Paul Hamlyn Foundation.
- Pringle, E. (n.d.). *The Artist as Educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy in the Gallery Context*. Disponível em <http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/artist-educator-examining-relationships-between-art-practice-and>. Acesso em: 10 dez. 2014.
- Pringle, E., & DeWitt, J. (n.d.). *Perceptions, Processes and Practices around Learning in an Art Gallery*. Disponível em <http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/perceptions-processes-and-practices-around-learning-art-gallery>. Acesso em: 10 dez. 2014.
- Rancière, J. (2002). *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rancière, J. (2009). *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO Experimental.
- Rancière, J. (2010). *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu negro.
- Reeve, J. (2006). Influences on museum practice. In C. Lang, J. Reeve, & V. Woolard (Eds.), *The responsive museum - Working with audiences in the twenty-first century*. Farnham: Ashgate Publishing.
- Reeve, J. (2009). *L'éducation continue: un objectif pour l'avenir des musées*. In J. Galard (Ed.), *Le regard instruit: action éducative et action culturelle dans les musées - Louvre conférences et colloques*. Paris: La documentation française.
- Rice, D., & Yenawine, P. (2002). A conversation on object-centered learning in art museums. *Curator: The Museum Journal*, 45(4), 289-301.
- Rogoff, I. (2010). *Turning*. In P. O'Neill & M. Wilson (Eds.), *Curating and the educational turn*. Londres: Open editions/de Appel.
- Rogoff, I. (2011). *Academy as potentiality*. In F. Allen (Ed.), *Education*. London: Whitechapel Gallery.
- Santos Silva, A. (2002). *Museus e educação: Uma questão de responsabilidades e vantagens recíprocas*. In Instituto Português de Museus (Ed.), *Encontro Museus e educação - Actas*. Lisboa: Instituto Português de Museus.
- Schon, D. A. (1984). *The reflexive practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Semedo, A., & Lopes, J. T. (Eds.). (2006). *Museus, discursos e representações*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sheikh, S. (2010). *Letter to Jane (Investigation of a function)*. In P. O'Neill & M. Wilson (Eds.), *Curating and the educational turn*. Londres: Open editions/de Appel.

- Silva, R. H. da. (2008). Viagem à gênese dos museus. In Serralves: Projecto com Escolas. Porto: Fundação de Serralves.
- Silverman, L. H. (2010). The social work of museums. Londres: Routledge.
- Simon, N. (2010). The participatory museum. São Francisco: Museum 2.0.
- Sternfeld, N. (2010). Unglamorous tasks: What can education learn from its political traditions? E-Flux Journal, 14, 1–12.
- Sternfeld, N. (2013). That certain savoir/pouvoir: gallery education as a field of possibility. In K. Kaitavuori, L. Kokkonen, & N. Sternfeld (Eds.), It's all mediating - Outlining and incorporating the roles of curating and educational in the exhibition context. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Valdés Salgués, M. de C. (1999). La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público. Gijón: Ediciones Trea.
- Victorino, S. (2008). Introdução. In E. Leite & S. Victorino (Eds.), Serralves: Projecto com Escolas. Porto: Fundação de Serralves.
- Wolf, F. (1999). Partnership for learning: A guide to evaluating art education projects. Londres: Arts Council England.

Websites

- <http://www.guggenheim.org/>
- <http://inspiringlearningforall.gov.uk/>
- <http://www.museusegall.org.br/>
- <http://www.pinacoteca.org.br/>
- <http://www.serralves.pt/>
- <http://www.tate.org.uk/>
- <http://www.tate.org.uk/about/projects/tate-research-centre-learning-launch/>
- <http://www.whitechapelgallery.org/>

Conversas

Conversa A

Equipe da Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall

3 de setembro de 2013

Julia: Bom, eu estive aqui no Museu Lasar Segall em 2010, enquanto estava fazendo a pesquisa do Mestrado e conversei com a antiga coordenadora da Área Educativa, a Anny Cristina Lima. Naquele momento senti muita abertura para o foco que eu estava analisando, os instrumentos de avaliação, e hoje estou aqui para conversar com esta nova equipe a fim de identificar se foram feitas mudanças neste período e se os instrumentos continuam sendo uma preocupação dentro do Museu. Naquele momento existiam diferentes formas de avaliar, do ponto de vista dos educadores do Museu e também dos professores, gostaria de saber se ainda é assim. Também gostaria de retomar uma ideia que foi apresentada naquele momento, de que as avaliações por vezes eram pensadas como moedas de troca para que professores e participantes de oficinas recebessem certificação. Eu tenho pensado em formas de desenvolver avaliação que sejam processuais e também reflexivas e quero conversar com vocês como isso é realizado aqui no Museu. Mas antes, para começar e para criar essa dinâmica diferente de estarmos todas juntas, eu quero pedir que vocês se apresentem dizendo o nome, a formação, há quanto tempo estão aqui e qual o papel de vocês dentro da equipe da Área Educativa do Museu Lasar Segall.

Branca Helena Mantoan Pimentel: Meu nome é Branca, minha formação é em Artes Visuais, fiz uma Pós em História da Arte e uma Pós em Administração. Meu primeiro emprego como educadora foi aqui no Museu, em 2005. Trabalhei aqui em 2005 e 2006. Depois em 2007 e 2008 em outras instituições. Voltei em 2009 e 2010. 2011 trabalhei na Bienal e no Itaú e depois 2012, 2013 aqui. Minha função dentro da equipe dentro do MLS foi mudando, antes tínhamos a coordenação da Anny. Em 2012 eu voltei à convite da Elaine para esta equipe que nós temos hoje. Esta dinâmica é nossa prática de reunião e a ideia é potencializar cada educador dentro de sua especificidade. Pensando nisso minha função é de Pesquisa em Arte.

Ana Luísa Restum de Macedo Rocha Nossar: Eu sou a Luisa, minha formação é em Psicologia e fiz uma Licenciatura em Artes Visuais. Depois fiz Pós também em Linguagem da Arte, em Gestão da Comunicação e trabalhei muito tempo em empresa na área de RH e Marketing. Me formei na Licenciatura em 2011, trabalhei na Bienal também e estou aqui há um ano e meio. Minha função aqui é com Cursos e com a Paula no Projeto Entorno, com ativação das pessoas que estão em volta aqui do Museu.

Elaine Cristina de Carvalho Fontana: Eu sou a Elaine, eu trabalho no Segall desde 2004. Entrei como voluntária para cuidar dos instrumentos de avaliação e estou aqui desde então, como educadora, como docente em Cursos para professores e como Supervisora em alguns anos. A Anny saiu em 2011, eu era a educadora mais antiga e o Marcelo [Monzani], que é o Diretor, me chamou para fazer plano de trabalho. Eu propus que o trabalho fosse horizontal, que não houvesse um coordenação, que não houvesse um eixo, porque eu acredito que é a ação do educador que promove a mudança e não essa relação hierárquica que oriente ou organize um pensamento que o educador vai realizar. Isso nunca foi assim, mesmo com a Anny aqui, foi sempre o educador que desenvolveu as práticas, por isso a gente é educadora mas também tem funções que orientam o trabalho. No meu caso é Coordenação de conteúdo, então eu estou sempre pensando se as ações que estamos fazendo têm coerência, se está faltando algum tipo de conteúdo da área, se eu vejo alguma coisa de outras instituições eu proponho também para cá, então essa é minha função. E eu sou formada em Artes Visuais, com Pós em Curadoria e Educação.

Maria Carolina Machado Mello de Sousa: Eu sou Maria Carolina, eu sou Pedagoga. Dei aula para Educação Infantil e Fundamental quando eu me formei, lá para 2003. Aí eu passei no concurso do Ministério da Educação, eu sou de Brasília na verdade, e lá no MEC era um trabalho bem burocrático, sem plano de aula, era realmente administrar os projetos federais. Eu pedi transferência para São Paulo, para o Museu Lasar Segall. Sempre fui envolvida com arte, mas nada muito acadêmico ou formal. Eu vim para o Museu para dar visitas educativas e estou aprendendo o que é uma leitura de imagem, como se programa uma visita. Eu venho da área de Cênicas e estou aqui desde janeiro. Aqui eu cuido com desenvolvimento de projetos que não tenham necessariamente a ver com a parte educativa. Agora, por exemplo, estamos pensando num livro sobre o Segall e eu ajudo bastante a Elaine neste trabalho e me envolvo com projetos de Lei Rouanet, com a parte cultural.

Paula Hilst Selli: Eu sou Paula, fiz Licenciatura em Artes Plásticas e depois fiz mestrado em Artes, com o tema de Educação em museu. Estou aqui no Segall desde 2010 e antes daqui trabalhei na Caixa Cultural, um pouco na área de Educação e um pouco na área burocrática. Aqui eu sou educadora e responsável Projeto Entorno, junto com a Ana [Luísa]. O Projeto Entorno tem objetivo de estreitar a relação com o público do bairro, que já era um objetivo desde a criação do Museu, foi trabalhado por muitos anos e tinha ficado um tempinho parado, a gente sentiu a necessidade de transformar em um Projeto para retomar.

[Não estava presente uma das educadoras, Marina Almeida Salles Herling de Oliveira, responsável pela parte da comunicação web]

Julia: Há alguém da equipe que lida com agendamento?

Todas: Todas!

Paula: Isso é coisa que é diferente, eu acho, de vários lugares e que é legal. A gente cuida dos projetos, divide as visitas, divide os cursos para professores e também a parte burocrática. Então todo mundo faz agendamento, todo mundo atende o telefone, todo mundo manda e-mail, todo mundo faz ateliê.

J: E toda visita tem prática de ateliê?

Elaine: A gente deixa aberto para o professor, mas em geral todas as visitas têm.

J: E o quão importante vocês acham que o ateliê é para a visita da escola?

E: Eu acho que é essencial porque é uma outra forma de desenvolvimento de conteúdo, de ideias, de criação. É uma outra forma mesmo, que ativa questões na prática, que teoricamente ou na fala não dá conta. É um complemento. Eu nem posso dizer que ela complementa o que está acontecendo na visita, mas é até uma nova coisa. E agrega, uma alimenta a outra.

J: Bom, e pensando no foco da pesquisa, que eu mencionei previamente no contato, a avaliação, como vocês realizam reflexão das ações da Área Educativa aqui no MLS?

E: Bem Julia, você já conhece o trabalho daqui de quando você veio a primeira vez. Aqui, há uns 15 anos trabalhamos com instrumentos de avaliação, que é a entrevista com professor para saber o perfil do público. Depois a gente pede para o professor fazer uma avaliação de como foi a visita e a gente faz uma avaliação de como foi a nossa visita. Os educadores atuam em dupla, então têm que estar o tempo todo discutindo. E assim, acontece de verdade, não é uma avaliação de ficar fazendo X como em algumas instituições acontece. Então é ficar aqui meia hora revendo todo o processo...

Luísa: Analisando a visita, pensando o que poderia ter feito de diferente.

E: Eu quando entrei aqui em 2004 eu tinha a função de pensar os instrumentos de avaliação. E aí, eu comecei criando a partir das respostas que apareciam mais. Tudo o que era resposta eu colocava em múltipla escolha, porque a avaliação era muito feita em torno de respostas imediatas mesmo. Até pouco reflexiva. Aparecia muito “Os alunos participaram bastante”, então se tornava “Os alunos participaram?” Sim. Não. Médio. Mais. Porque era uma coisa unânime, todo mundo botava “Participou”. Era sempre num viés escolar, falava-se em aprender, formação de conteúdo. Só que ao longo do tempo a gente vai vendo essa situação de avaliações que não dão certo, a gente vai percebendo, trabalhando muito atento para constatar isso. A gente fez uma avaliação do aluno que está ainda em elaboração, para o aluno responder. Mas quando o professor responde a gente sabe que às vezes não dá conta do que ele respondeu. Porque a gente sabe porque a visita não foi tão boa porque não houve uma relação tão bacana, mas o professor responde que a visita foi ótima.

Maria Carolina: Porque são poucos os professores que utilizam o espaço para responder mais reflexivamente.

E: Alguém quer falar mais sobre isso?

L: Acho interessante voltar naquela questão da articulação dos conteúdos, porque é sempre uma pretensão dos professores e é comentada nas avaliações.

MC: A gente se pergunta qual o objetivo dos professores com a visita. Nos perguntamos “Será que o professor pensa que o que ele vai ter aqui é uma continuação do que acontece na sala de aula?” Não temos certeza. Tudo bem, é feita uma entrevista prévia, perguntamos os objetivos, o que eles querem com a exposição, perguntando os interesses e tentando mostrar que não é conteúdo escolar.

E: Mas isso agora, porque uma questão muito importante disso que você falou sobre avaliação é sobre como a avaliação é em si um documento político, ela em si impregna o que você pensa sobre avaliação, sobre escola. E no início, quando começamos a pensar nesses instrumentos, começou em 1985, as pessoas estavam pensando muito nessa relação com a escola de uma forma muito rígida, como se o museu pudesse dar conta de questões da escola. Agora a gente está criando um outro pensamento, que não é tanto dar conta do que a escola não deu. Porque antes as nossas perguntas do instrumento eram muito voltadas para o que o professor estava dando em sala de aula, para que fosse discutido aqui no museu. Agora nós estamos repensando isso, mas ao mesmo tempo, o instrumento, na pergunta, tem que dar conta, tanto na entrevista com o professor quanto na nossa análise, a gente percebeu que importa muito a forma como se faz a pergunta. Porque a forma como se pergunta induz determinadas respostas. Então estamos nesse momento mudando os instrumentos de pesquisa. Perguntamos que base de tal conteúdo eles (os alunos) têm? Mas é só uma base para eu saber aqui que é uma pessoa da 5ª série, que já aprendeu sobre a Primeira Guerra. Mas eu nem falo de Primeira Guerra.

MC: Nós estamos experimentando formas de perguntar. Como perguntar “O que você está trabalhando em sala de aula?” sem dar a entender que o que está sendo passado na escola será continuado dentro do museu. Ainda tem uma confusão.

E: E tem uma confusão porque é natural, essa relação tem mudado há pouco tempo. O museu é um agregador, mas a escola entende como se o museu fosse ilustrar, como se o museu fosse um espaço onde é possível fazer aquilo que não dá para fazer na escola. Como se fosse uma perna, um apêndice. E de fato a gente pode caminhar por aí, mas a gente está prevendo também outras estruturas. Deixar claro que aqui a gente pode criar uma coisa que não tem a ver com o que se faz na escola, nem com o currículo, nem com a escolarização dos museus e a gente cria as perguntas pra isso. Então tem tanto os problemas que, como você está dizendo, a avaliação não dá conta, como as questões da avaliação também prejudicam essa compreensão desse todo. Inibe algumas questões ou manipula um ritmo de resposta. Então isso é uma coisa. Outra coisa é isso de moeda de troca, ela foi de fato. Mas o que que a gente tem? Mas estando na

Bienal eu também consegui perceber uma coisa, que quem não gosta muito daquilo não responde a avaliação e vai embora. Às vezes isso acontece. E mesmo se você estipular uma moeda de troca, se a pessoa estiver insatisfeita ela vai colocar bom, bom, bom e vai embora de qualquer jeito. Então responder um instrumento físico não significa que vai se dar conta do diálogo, que nem você está falando.

MC: Ou que é legítimo aquilo que ela está colocando, né?

E: Eu acho que é isso. Escrever não significa dar conta daquilo que se está pensando. A segunda coisa é que é escrito, então eu posso estar sentindo coisas que não são decifráveis em X ou na escrita, é uma coisa subjetiva e indizível mesmo. Às vezes eu acho que numa conversa mais aberta e falando eu consigo obter mais essa subjetividade. Isso já aconteceu aqui, no curso, do cara falar “Achei muito legal o curso por causa disso, disso”. Nessa brecha a gente vê que ele já entendeu as coisas por um outro lado. Então nessa brecha já dá para ativar e a avaliação consegue ser transformadora, e transformadora para todo mundo. Sabe, ter uma discussão a mais é menos avaliativa, menos formalizada.

MC: Porque tem um peso muito grande, essa questão de formulário. Você não vai no meandro das coisas.

E: Porque a questão não é se você gostou de mim ou não gostou de mim, não interessa, ter o aval, selar.

B: Existe um constrangimento de avaliar mal.

L: E nessa experiência de falar para avaliar o curso, já aconteceu do professor falar que a visita foi ótima, mas escrevendo durante a visita não foi isso que foi registrado.

B: Mesmo a fala do aluno, tu vê que ele está conectando coisas, pensando coisas...

E: E eu fico pensando, quando que na vida eu consigo sintetizar uma experiência da vida em uma folha de papel? Mesmo se eu coloco bom, eu coloco porque me pareceu bom, mas não me deu resposta.

L: Mas a gente só está falando do problema das avaliações e não do que funciona.

E: E do que a gente pensa aqui, porque se isso fosse noutro momento talvez fosse diferente. E por enquanto temos discutido muito a avaliação, mas do ponto de vista do professor.

L: E existe também aquela coisa, quando o professor responde a avaliação e apenas assinala sem escrever nada. Se ele coloca tudo ótimo eu penso que está, mas se ele coloca um bom, aí me ajuda a refletir mais sobre a visita. Temos alguma coisa aí.

MC: Agora, por exemplo, você disse de fazer uma avaliação processual. Eu acho que é uma tentativa, mas não sei também como fazer isso. Porque aí você vai vendo todos esses meandros também. Claro que você precisa ter a experiência vivida, você precisa ter o registro, mas como a gente pode intercalar as atividades com essa avaliação, com essa observação? Para não chegar no final, quando às vezes a pessoa já está cansada, ou então quer ir embora e ela marca o X. Então não é tão legítimo assim. Acho que é mais por essa via também, de processo, de como você vai avaliando.

L: Isso que você está falando tem a ver com um feedback que a gente teve recentemente de um projeto que temos de continuidade e o professor fala “Olha, a avaliação do último semestre foi muito legal”, mas isso vem por um canal que não seria capturado por nenhum instrumento. O professor já fez a avaliação, fechando o semestre na escola, olhando para isso de uma maneira mais ampla.

E: Eu fico pensando na gente, quando nós passamos por uma experiência também, o quanto disso é mensurável. Eu lembro de Deleuze que falou que os alunos que traziam mais problemas para ele pensar traziam a questão depois de cinco dias, uma semana...

MC: Mas isso é processo também. Isso é fechamento.

E: Por isso que até para avaliar em processo, é preciso pensar quanto tempo se dá para que esse fato se consolide dentro de você.

MC: É mesmo um processo de antes, durante e depois né?

E: E às vezes depende de outra coisa que ele viveu. Não é dessa coisa isolada. A pessoa veio e você faz uma avaliação e pessoa vai dizer “Ah, legal”.

L: Por isso que uma professora, fazendo avaliação do semestre e vendo como foi na escola é um registro de outra ordem.

MC: É por isso que é válido quando você diz que tem continuidade, você voltar na escola e ver o que está acontecendo ali.

E: Mas para isso o trabalho da instituição tem que ser muito potente.

P: É preciso entender que o trabalho do dia-a-dia, com a demanda de trabalho que se tem é difícil.

B: A gente precisa pensar o que pra gente é transformador no nosso trabalho. O que pra gente faz diferença é diferente do que para a escola. Para nós como educadores de museus são outras questões. Olhando para os nossos instrumentos hoje eu consigo ver que eles têm problemas, mas ao mesmo tempo eu acho que eles estão muito ricos.

E: É que eles já foram muito transformados. E para o nosso trabalho hoje eles funcionam. Para um trabalho diário eles são muito ricos, podem não ser perfeitos, mas são muito ricos.

L: É um diferencial após uma visita você poder parar, conseguir conversar com o parceiro com quem você fez a visita e falar “Olha, aqui acho que você podia fazer de outro jeito”.

B: A gente não consegue dar conta de como vai ser depois na escola, mas a gente precisa saber até que ponto isso é válido.

E: Sozinho você não dá conta, mas é uma combinação entre o que você e a outra educadora compreenderam juntas. Não é o documento sozinho na pasta.

P: O documento que a gente questiona mais é o que a gente dá para o professor, não é o que a gente preenche aqui. Mas isso tem a ver com a diversidade de alunos, de idades, de grupos, que é uma diversidade enorme. Nós aqui somos este grupo que tem um processo de avaliação, de fala, de escuta e de reflexão. Quando tem a pessoa de fora, cada um tem a sua cultura e o seu processo. A gente tem um único instrumento para dar conta de toda essa diversidade de pensamento e de modo de reflexão. Pensando que tem gente que se adequa mais a discussão, tem gente que se adequa mais a falar em público, outros gostam de falar, mas não gostam de escrever; então, o ideal que teríamos que pensar é que é um instrumento único para toda uma gama de públicos diferentes. Só por aí ele já tem uma limitação. E qual é o jeito de limitar o mínimo possível?

J: Realmente não é nunca mensurável de uma forma geral, mas acredito que é preciso de um registro, porque se são muitas visitas, é difícil lembrar o que diferencia uma da outra. E também é tudo interpretação, mesmo as coisas que

são colocadas, é o que o sujeito quer que o outro ouça, o que ele lembra do que já foi. É tudo uma questão de interpretação de como é falado, como é escrito e de como eu olho para o registro depois. Mas ainda que não exista um único instrumento que dê conta, ou mesmo muitos, eu acho que é preciso algum registro e é nisso que eu tenho trabalhado...

E: A gente acredita nisso também, porque as avaliações são parte da rotina mesmo, semanal. Por mais que questionemos se dá conta, continuamos construindo. Quando fazemos a avaliação também fazemos um registro.

J: Da conversa dos educadores pós-visita, surge algum documento ou relato disso?

E: Existe um registro e depois a gente tenta dar uma resposta.

L: É importante ler, para continuar em processo ainda.

B: Sim, porque depois de tudo documentado existe o trabalho ainda da tabulação, isso tudo vira um gráfico.

[Pegam um dos instrumentos e começam a mostrar indicando campos no papel]

B: Porque aqui ó, é a avaliação que a gente faz com o professor. Então a partir daqui as coisas são revistas. Se teve uma visita no período da manhã e de tarde vai ter outra com o mesmo grupo, as outras educadoras já utilizam este daqui.

J: E isso acontece com todos os grupos?

B: Todos, inclusive em visitas externas, porque cada uma delas tem a sua avaliação.

E: Isso é um resumo de tudo o que se fala.

J: E isto é preenchido imediatamente após a visita?

Todas: Isso.

J: E existe alguma resistência de produzir isso. Existe alguma visita que não rendeu e a pessoa não quer preencher?

Todas: Essa é a hora.

E: Não funcionou, eu não adaptei a linguagem.

P: A que é redondinha é justamente a que se acaba discutindo menos. A que dá problema é a que propõe trabalho.

B: Nessas que são redondinhas a gente acaba falando do que foi feito, descrevendo, mais do todo da visita.

E: O legal dessa discussão é que você não pensa só na avaliação do professor. Você está pensando em como reestruturar, em todo um trabalho. A pessoa diz que fez de um jeito, você fez de outro e pensa “Nossa”, e a coisa vai crescendo e se modificando a partir disso.

L: A gente fez um exercício e percebeu que na última conseguimos resultados, começamos com os alunos sonolentos, mas nós avaliamos o que do início estava errado, a segunda visita foi melhor, na terceira foi que a gente conseguiu fazer uma dinâmica para aquele conteúdo, para aquela questão, para aqueles alunos de um jeito melhor.

J: E até que medida vocês acham que a avaliação responde a objetivos? Sejam eles do museu, de outros setores que não o educativo, ou do professor? Porque na avaliação da escola existe uma resposta direta para objetivos definidos.

E: Antes era assim: o professor queria que você falasse de modernismo e você conseguia falar de modernismo de uma forma bacana. E as perguntas estavam em torno de: o grupo participou? Isso acontecia neste modelo de roteiro escolar. Agora eu acho que entra nessa lógica do momento da visita. Ainda tem a pergunta se participou, mas é mais na relação que se dá naquele instante e de como as coisas combinaram, e com aquela obra, o grupo...

P: Se a visita estava adequada com o grupo específico. Não porque a professora pediu determinada coisa, mas porque aquele grupo demonstrou aquela vontade, o interesse. Se o que gente construiu para proporcionar estava adequado a isso.

L: Às vezes a professora diz para o grupo “Ah gente, vocês não lembram? Falamos disso na sala de aula”, quando você fez uma pergunta não voluntariamente para atingir um conteúdo que ela está tratando.

J: E vocês acham que os professores às vezes se sentem sendo avaliados dentro do museu?

P: Eu acho que sim.

E: Acho que não é geral.

P: É, não é geral, é do perfil da pessoa. Já vi professor que o aluno não responde alguma coisa e ela começa a se defender.

J: Eu já tive caso do professor “soprar a resposta” no ouvido do aluno, como se houvesse uma resposta correta e querendo que o aluno falasse. Nesse sentido que eu queria saber se aqui também acontece, como se ele se sentisse sendo avaliado.

B: Eu acho que é o objetivo dele, quando ele planeja, já deu o conteúdo em sala e veio aqui, ele se sente numa terceira etapa, pensando em quando ele voltar para a sala de aula. E quando ele não tem o eco do que ele planejou é que acontece.

E: Eu acho que é natural, você fica numa expectativa, de estar ali, como eles vão se comportar... Nós temos que pensar nesse momento como algo que sai de uma demanda da escola, se ele está lendo, vendo as coisas, interagindo, com o repertório dele.

MC: Mas aí o professor está vendo o que ele percebe.

B: E aí que se encontra a articulação de conteúdo, o pântano.

MC: Quando você articula todos os conteúdos que ele gostaria que você falasse e depois preenche “Bom”, porque atingiu todos os picos que ele queria, por exemplo.

B: Professor está vendo, está trazendo as formas para ele, o que ele pretendia. E de repente numa pergunta não vem o que ele queria e o professor cobra dos alunos “Mas gente, eu falei para vocês do navio negro!”.

E: Isso é da relação entre o professor e o aluno, que vem de antes da visita ao museu e é difícil fazer uma separação de que o museu trata de conteúdos muito específicos. Uma coisa que a gente está querendo mudar no instrumento do professor é das perguntas serem mais do âmbito da reflexão do que forçar a mesma observação que ele faz quando olha para o aluno. Quando ele foca a avaliação somente no conteúdo eu fico sem saber absolutamente nada, então é uma coisa que não vamos nem mais tabular. Está tudo tabulado, desde 2004, mas a gente vai constatar o quê? Que desde 2004 90% fala ótimo para conteúdo. Mas quem deu o conteúdo? Conteúdo do quê? Para quem? Isso não está sendo claro.

MC: Se eu não me engano foi no MoMA, tem naquele livro “Reprograme o museu”, um caso que era o seguinte: eles não sabiam como acessar as pessoas e saber o que elas tinham achado daquele momento, daquela visita, enfim. Aí eles pegaram uma pergunta como “O meu dia no MoMA foi...” e uma menina de 6 anos respondeu “Foi horrível, porque não tinha o dinossauro, e eu queria”. Então é muito válido ter algo mais aberto, porque assim a pessoa tem a possibilidade de responder o que quer, sem ser muito formal.

E: É, avaliação tem a ver com a expectativa.

J: E de como vocês estavam falando antes, de objetivos também. É a visão do que as pessoas, as crianças e até os professores esperam do museu. Acredito que muitos professores vêm com pela primeira vez junto com os alunos. Ou mesmo os que vêm sempre, trazem todas as turmas, o que eles têm como expectativa muda. E o que ele espera do trabalho de vocês, ou do espaço, ou de como isso vai render em sala de aula para ele. Neste sentido que eu acho que os instrumentos de avaliação não serão nunca completos e darão conta de toda a variedade de públicos.

P: Tem a ver também com os objetivos do que o outro faz. A gente quer mensurar alguma coisa? E como mensurar? Ou não, a gente quer discutir? Mas isso não quer dizer que vai ser mensurável. Tudo bem com isso? Tudo bem, então eu vou perguntar X coisas.

E: Que é no que estamos trabalhando.

J: E no caso de vocês, há alguma pretensão da avaliação que seja da instituição? Que responda a números e quantidades de visitantes?

E: A gente faz um controle quantitativo de visitas que a gente faz e manda para a Direção, para a Administração. Mas a gente prevê um número de atendimentos para cada ano e depois constata se a gente conseguiu ou não. Um número sugerido pela própria Área, que não é determinado. Tem uma média, é claro, mas é uma média prevista e possível.

J: E vocês trabalham aqui com o Projeto da FDE?

T: Sim.

J: E vocês acham que o Projeto dá espaço para um trabalho como o referido no início? Este Projeto, como é realizado, dá espaço para uma avaliação processual, onde o professor dá o retorno? Como ele se desenvolve aqui?

P: Aqui atendemos faixas etárias variadas no Projeto da FDE, do Ensino Fundamental ao Médio. Algumas visitas são pontuais e algumas escolas conseguem vir mais de uma vez, mas com turmas diferentes. O que a gente percebe é que as escolas têm uma demanda de público para sair que o Projeto não dá conta. A maioria das escolas traz uma única turma e uma única vez, nós temos o contato por telefone, geralmente por iniciativa nossa, querendo saber como é o grupo. Não é muito contínuo e não costumamos ter um retorno depois.

J: Mas o Projeto da FDE tem um antes, ao menos na teoria, nos cadernos, nas propostas. Nem sempre acontece a preparação, mas ela existe.

P: O que nós já recebemos como relato é que o professor começa o Projeto na escola, entende a visita como um meio e depois continua. Mas também existem muitos casos em que a visita é agendada pela Diretoria de Ensino que depois só comunica “Olha, depois vocês vão lá”, sem ter o desenvolvimento do Projeto.

E: Os cadernos do Programa Cultura é currículo não são nem tão conhecidos pelos educadores dos museus. Não parece haver a intersecção entre as partes. Em uma etapa do Projeto que aconteceu em 2005 eles faziam cursos para os professores aqui no Segall e tinha o material. Isso foi antes do Cultura é currículo.

B: Esta etapa foi totalmente processual porque eram os próprios professores que preparavam os materiais que depois utilizavam. 2005 foi um ano diferente neste sentido. Hoje acho que vai mais de acordo com cada professor.

J: E vocês sentem que existe diferença quando o professor é que procura agendar a visita, ou quando é uma visita da FDE?

MC: Tem mais um ainda, quando é uma empresa da Agência de Turismo e nem chegamos ter acesso ao professor.

P: Resumindo, é uma grande diferença quando é o professor e quando não é o professor.

J: E isso resulta também nos modos de avaliar a visita?

P: Sim, bastante. Existem grupos da FDE que o professor procura, mas não é sempre. Mas quando ele toma a direção é sempre bom. Não podemos falar só de Projeto, porque são pessoas.

E: Não dá para garantir que o que chega sem preparação seja pior do que aquele onde o professor realizou. Às vezes a participação não depende disso.

J: E eu queria saber até que ponto vocês acham que as avaliações conseguem mudar de um ano de trabalho para o seguinte?

E: É diária a mudança.

J: E por isso que vocês estão mudando sempre os instrumentos?

P: É orgânico e mutável o processo.

E: Acho que a modificação acontece à medida que o trabalho vai ocorrendo.

B: Nós não esperamos uma reflexão do ano para modificar um exercício.

E: Uma coisa muito importante na avaliação é quem lê e como lê o que está escrito. Porque às vezes a leitura é feita favorecendo o que eu quero saber destas avaliações. Vamos supor, a Carol lê uma avaliação que está escrito “Articulação dos conteúdos”, e não há nada mais informado ali. Depois a Carol pensa que a professora está querendo é que a gente dê conta dos conteúdos dela, você está usando a avaliação a seu favor. A pessoa está dizendo que não gostou, mas você lê aquilo pensando que a articulação de conteúdos é um problema dela, quando na verdade é um problema meu.

J: E nisso entra a interpretação, porque isso muda conforme quem lê e quando lê.

B: Por isso que a gente pensa numa mudança diária e no que é possível mudar no dia que eu fiz, posso melhorar meu discurso, tentar deixar mais claro aquilo que eu quero falar.

E: Aparece assim no curso “Eu não entendi” e eu penso “Quem é essa pessoa que apareceu?”. Mas não é assim, eu preciso pensar como melhorar, como me fazer entender.

P: Isso é uma coisa interessante para ver como aqui na equipe a gente pensa diferente; porque mesmo na avaliação com alternativas onde consta “Bom”, “Regular” e “Ruim”, o “Bom” para mim é uma coisa, para a Branca é outra.

B: É, o “Bom” para mim não é bom.

P: Para mim, dependendo da pergunta, “Bom” pode ser o máximo. Vou te dar um exemplo com uma avaliação dessa. Uma pergunta é o “tempo da visita” e outra é “qualidade da dinâmica”. A qualidade é algo que faz diferença, o tempo

vai ser bom. Não acho que tempo e qualidade podem ser comparados da mesma forma. Isso é para pensar até como para o professor pode ser entendido diferente.

E: Por isso é preciso pensar com muito cuidado. A pergunta aberta pode ser boa para você, mas não para o outro.

B: Por isso nós tentamos fazer perguntas que dêem o máximo de conta, mas sempre vai faltar, sempre vai falhar em algum ponto.

J: É como o exemplo dado do MOMA, a forma como é construída a pergunta dá a brecha de como vai ser a resposta.

P: Nisso que entra o comentário, porque a pessoa pode explicar porquê foi bom.

B: É a dinâmica do formulário que determina isso também, porque está imposto marcar X e depois colocar comentário.

L: Isso gera preguiça nas pessoas.

MC: A gente também sente isso, também não quer responder, só se doeu muito ou se foi muito incrível que você faz questão. Geralmente a gente não quer preencher nada.

J: Sim, entendo. Bom, eu acho que era isso o que eu queria saber. Foi muito boa a dinâmica, eu me senti como se estivesse numa reunião de vocês, ouvindo de dentro.

B: Sim, algumas coisas que a gente estava mesmo discutindo.

J: Eu agradeço muito, porque dessa forma surgiram muitas outras questões. Acho que nestas reuniões é que se dá um momento muito importante da avaliação também, porque às vezes só se percebe as coisas na troca com o outro mesmo

Conversa B

Mila Chiovatto

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

5 de setembro de 2013

Julia: Estive aqui conversando contigo em 2010, dentro do processo do Mestrado e depois da nossa conversa eu trabalhei com uma equipe de educadores no Pavilhão das Culturas Brasileiras, desenvolvendo estratégias de avaliação que faziam sentido naquele momento mas que tinham limitações. Agora estou no Doutorado, na Universidade do Porto, e vou começar a pesquisa de campo observando o processo do Projeto com Escolas que Serralves propõe anualmente. Esta escolha aconteceu porque senti que precisava observar um processo de continuidade, visando identificar formas mais individuais e amplas para refletir as práticas. Mas antes, busquei voltar em alguns espaços em que eu tinha estado antes porque gostaria de saber se a avaliação ainda tem o mesmo entendimento, além de ampliar a discussão iniciada anteriormente. Diante disso, eu quero saber como acontece a avaliação aqui na Pinacoteca do Estado de São Paulo. Eu acredito que a avaliação vá muito além dos formulários que são preenchidos, e gostaria de saber como é a avaliação processual e como acontecem as reuniões, se elas se utilizam destes mecanismos de refletir e pensar a visita, como acontece a avaliação nas visitas escolares e nos projetos de formação e continuidade...

Mila Chiovatto: Então vamos lá. Eu vou te falar de alguns exemplos. Eu concordo com você, eu acho que uma avaliação única para toda a variedade de ações que a gente faz é impossível, então eu acho que a gente tem que avaliar caso a caso, e muitas vezes a avaliação é menor e aquém do que a gente gostaria. Eu vou te falar alguns exemplos do que a gente faz tentando dar conta tanto dessa variedade quanto da quantidade que a gente consegue alcançar, que a gente sabe que não é ainda tudo do que a gente poderia esperar. A primeira situação é a de uma visita escolar clássica, a gente mantém convênios e parcerias com diversas secretarias, secretaria municipal, secretaria estadual, e escolas privadas. Nessas ocasiões a gente utiliza por amostragem a avaliação tripartida, ou seja, ela avalia o educador com um formulário específico, que tem também uma questão bem aberta para falar; o professor faz uma outra avaliação; e um aluno que participou também faz uma avaliação. Depois elas são compiladas para entender o nível de participação de todos os participantes dessa ação particular. Então isso é feito por amostragem em função da quantidade de público que a gente recebe, seria impossível pra gente fazer a avaliação total. Agora nesse tipo de visita, esse ano a gente recebeu quase 20.000 alunos, então obviamente não dá para fazer essa avaliação por tudo, então a gente faz por amostragem. Outra coisa, a gente tem alguns projetos de formação de professores que têm, colado com a formação docente, a visita discente, neste e noutros museus que a gente faz esse tipo de ação. Pra essas ações às vezes a gente contrata um avaliador externo para ajudar nisso. Por exemplo no projeto Aprender com a Pinacoteca, que a gente já realizou em Taubaté, esse ano estamos indo para São Carlos. Esse curso é avaliado com uma avaliação primeiro diagnóstica, depois a gente faz um acompanhamento de aula a aula, depois a gente faz uma avaliação de encerramento e depois uma avaliação de impacto na sala de aula. É um projeto bastante bem avaliado nesse sentido de ser processual, como você diz. Um outro exemplo que a gente faz com a Adriana Mortara, que é a avaliadora externa contratada para este projeto. Em outras ações, e aí eu vou entrar em tipologias de visitas, ações que a gente faz para público especial ou para público em situação de vulnerabilidade social, precisa de um outro mecanismo de avaliação, de duas ordens, uma avaliação mais informal na conversa, por exemplo em que a gente conversa com surdos às vezes dependendo da situação a gente até grava o que está acontecendo, mas é mais pela conversa, até pela maneira como a gente atende e as crenças pedagógicas que a gente têm para este tipo de público. Com o público em

situação de vulnerabilidade a gente usa umas avaliações que usam o sistema de *Generic Learning Outcomes*, que é um processo de avaliação que pensa no diminuído e que atualmente está em bibliotecas, museus e escolas também, que tenta garantir alguma visibilidade avaliativa para danos educativos de ordem subjetiva e não objetiva. Para este tipo de público a gente já conseguiu avançar nesse sentido porque a gente entende que para este tipo de público o aprendizado é de uma ordem de subjetividade que tem mais valor do que saber se o Almeida Junior morreu em Taubaté ou não. Então é outra lógica. Pensando nisso, nas nossas tipologias todas, a visita educativa no museu (isso é uma crença pedagógica mesmo, básica aqui) ela não necessariamente tem que estar calcada em conhecimento, para nós é mais valioso que a experiência da visita seja avaliada como positiva que saber um dado objetivo, por exemplo, saber quem é o autor de determinada obra. Isso é para mim menos importante do que uma experiência qualitativamente positiva para o visitante. Porque a gente acredita que uma experiência educativa tem um impacto mais importante na vida da pessoa do que um dado mensurável, um dado de memória, um dado quantitativamente aferido. Então, para nós, uma pessoa que teve uma experiência positiva normalmente tende a voltar, a pesquisar mais sobre o assunto, normalmente tem o interesse de multiplicar o conhecimento em outra área da vida, que dados objetivos que muitas vezes ressoam como memória sentimental. Então, investimos mais em uma avaliação que tenta capturar um sentimento de positividade em relação à experiência da visita, que é uma das missões do museu. Esses tipos de avaliação, como eu estava dizendo, diferem em relação a cada ação. Pode ser que tenha uma visita que não seja avaliada de maneira nenhuma; pode ter uma visita com avaliação informal, na conversa e no diálogo; pode ter uma visita que seja avaliada tripartida, com gráfico, com lógica quantitativa; pode ter uma outra visita que a professora volte com a gente depois e de um retorno do impacto que teve o nosso projeto na sala de aula e assim vai. Então depende do que a gente consegue fazer em virtude da nossa extensão do que a gente faz.

J: Eu queria que me tu me desses um exemplo de como é possível mensurar essa experiência.

MC: Então, a partir desse contato com os GLOs a gente entendeu algumas questões importantes, tivemos alguns aprendizados. Ah, esqueci uma outra coisa que a gente fez que foi uma avaliação de impacto, dos grupos em situação de vulnerabilidade, que a gente foi lá um ano depois da visita para perguntar para estes grupos o que tinha ficado da experiência e o resultado apontava para algumas coisas muito interessantes. Talvez a mais visível delas, a que mais se recordava era o contato com o educador. Não o museu em si, não alguma obra em particular, mas este contato pessoal. “Ah, a gente foi super bem recebido pelo educador” ou o nome do educador, se lembravam. Isso é importante pra gente também, isso é uma maneira de mensurar a qualidade imaterial, digamos assim, da visita. A gente tem alguns sistemas de avaliação que aferem mais o gosto, o bem estar, o que vai ficar na memória, se pretende voltar, que são indicativos bem objetivos na sua subjetividade, da experiência e da validade da experiência que se teve aqui. Então uma das avaliações formais foi um quadro que existe aqui fora, o “Vamos conversar” e este foi um tipo de avaliação formal bastante útil pra gente. Então a maior parte das pessoas fala “Ah, adorei estar aqui, tudo lindo maravilhoso”, outras falam “O wifi não pega”. Então uma outra baliza, uma avaliação informal que não é dialógica, estabelece um diálogo por escrito. Então são vários mecanismos que a gente vai criando para tentar uma avaliação mais desse intangível no museu. Eu não sei se a tua pesquisa se filia mais a aspectos informacionais ou conceitos de subjetivação...

J: De subjetivação.

MC: Então, essas são as mais difíceis. A gente percebe na avaliação tripartida, por exemplo, que é a mais rigorosa, que muitas vezes para o aluno e para o professor foi uma super visita e para o educador foi insatisfatória, isso a gente vê muito. Esse é um dado bem concreto. E a gente percebe que o educador do museu cobra de si a produção de uma experiência que muitas vezes é impossível de dar. A experiência foi boa para os outros, já deveria dar para o educador, mas ele continua se cobrando de uma maneira bastante profunda. Esse dado é comum nesses avaliações. E também te

falo que uma das coisas que a gente sempre quis fazer e nunca conseguiu em termos de avaliação é avaliar os nossos materiais, o impacto dos nossos materiais nos visitantes. A gente faz avaliações prévias, antes da impressão, mas não faz uma avaliação externa. Esse era um desejo, saber como isso chega na sala de aula. A gente tem esses relatos de maneira informal e para nós não é suficiente.

J: Eu tenho visto que na escola a avaliação responde muito aos objetivos e eu tenho sentido que a avaliação no museu atende à expectativas, e talvez por isso a expectativa do educador seja uma e da escola outra. E como trabalhar na avaliação tripartida com esta questão da expectativa pensando nos alunos, porque muitas vezes eles vêm sem nem pretender nada. E também, como é escolhido este aluno?

MC: Este é um dado de avaliação informal, por exemplo, um dos dados muito concretos que a gente têm, e que passa muitas vezes, é que dentro do espaço do museu, dentro de um espaço de educação não-formal, aquele aluno que muitas vezes é o aluno problemático, silencioso ou não participativo dentro da educação formal, aqui se transforma num outro lado. E isso é recorrente em muitos grupos de escola, porque você tem lá um perfil do aluno que só é conhecido pelo docente. Então os relatos de docente contam para gente que aqui há uma inversão de papéis, dentro da educação não-formal. E isso é muito positivo, parece ser muito positivo. Que é aquele cara que participa quando não participava, se envolve quando não se envolvia, dialoga quando não dialogava. E os que dialogavam continuam dialogando, não é que param. Mas existe uma inversão positivada de papéis. Isso eu não consigo mensurar, mas é um relato constante de professores, isso é uma questão. O aluno é escolhido aleatoriamente, se ele não quiser escolhe-se outro, tanto faz. Não é uma coisa eleita e a gente também evita do professor escolher. Evita. Às vezes o professor é mais radical, então a gente também faz como é possível. O que mais você perguntou?

J: Sobre o aluno não ter expectativa.

MC: Ele não tem expectativa, mas ele tem o resultado. O aluno vem aqui trazido, a maior parte das vezes. Quando a gente diz trazido, é porque não tem uma vontade própria de vir. Muitas vezes essa vontade é até imprópria, é desmotivada. A questão é se no final a gente consegue ter uma experiência positiva, então mesmo que ele venha sem expectativa ou com uma expectativa negativada, queremos saber se existe uma experiência positivada que pode ser qualificada no final. Isso pra gente é mais importante do que a expectativa em si. O educador se avaliar negativamente é uma preocupação. Como aqui ele é um trabalhador ele se cobra muito; os outros vêm como passeio, o educador está trabalhando. A avaliação tem que ser vista neste parâmetro, dentro deste contexto. O educador se cobra muito de garantir uma experiência qualificada. Uma coisa que a gente insiste muito é em como positivar essa experiência. Se perguntar: o que eu faço na visita para ter uma qualidade que possa ser positiva para o visitante? É fazer uma visita respondendo àquilo que está ocorrendo na visita. Tem até um texto na web, se você quiser dar uma olhada, que eu chamo de educação líquida, que vai transformando o processo educativo no processo educativo. Por exemplo, você está aqui, vindo no museu, visitando e de repente está ouvindo um baita barulho da exposição que está acontecendo aqui no octógono. Você vai dizer “Não, não passa aí”? Não, vamos passar, vamos ver, vamos ouvir. Se isso vai qualificar a tua visita, vamos incorporar isso no percurso. A visita vai se construindo não previamente, ela vai se construindo nas expectativas que o educador vá conseguindo pinçar do grupo e não apenas da vontade do professor.

J: Então é uma avaliação processual não é?

MC: Isso que eu falei no começo, por isso que não pode ter, e eu insisto muito nisso, roteiros pré-determinados na visita. Roteiros pré-determinados geram uma frustração óbvia dentro do museu. Porque sempre, em qualquer visita, boto minhas duas mãos no fogo, sempre alguém vai se atentar num detalhe que você não tinha previsto no seu roteiro e há essas vontades do público e é pra lá que você deve ir. Eu sempre falo que o projeto e o pré-projeto de visita vão sendo construídos no processo de desenvolvimento. Então se tem uma expectativa sobre construir uma

lógica sobre o regionalismo no Almeida Junior, sei lá, qualquer coisa, existia esse objetivo na tua visita; mas a visita se encaminhou sobre o papel da mulher na sociedade, vamos falar sobre o papel da mulher na sociedade. A questão é: o museu tem que valer mais como um espaço para diálogo e construção de sentidos do que num sentido construído previamente. Da mesma forma, um objetivo do educador ou do professor vai se desconstruindo ou se reconstruindo num processo de avaliação constante durante a visita, que vai correspondendo às expectativas sentidas durante o próprio fluxo. Por isso é que é educação líquida. Então, a avaliação deve ser não só processual, para que a gente tenha um experiência qualitativa, mas ela deve ser também com base nessa qualidade da subjetividade alcançada na visita num grupo, não num sujeito particularmente, mas no grupo como um todo. A coisa mais gostosa é quando alguém acaba de fazer uma atividade aqui e aplaude o educador. Não é porque ele saiba muito, mas porque foi divertido participar. Ou ter uma gargalhada no meio do museu. Que delícia ouvir uma gargalhada no meio do museu, é porque foi uma experiência boa. É um índice. E que não é mensurável. Então ele é demonstrativo de uma qualidade de visita.

J: Eu tenho mais uma questão, mas que ainda está em processo, sendo formulada. Eu tenho cada vez mais pensado que a avaliação é uma interpretação e uma análise de discurso. Então eu queria saber o que tu pensa a respeito disso e se tu achas que existe uma distância entre o que está dentro da sala do educativo, sendo conversada e pensada e o que acontece na prática.

MC: Acho que sim, acho que existe uma diferença grande entre aquilo que a gente programa. Sempre, na vida, porque a experiência na prática é outra, como já dizia o velho ditado. Acho que sim, existe uma diferença. Essa nossa vontade às vezes se configura nisso. Acho que a educação no museu é como a vida mesmo, às vezes dá certo, às vezes não. Eu não posso cobrar, na minha posição, que toda a experiência seja positiva. Eu estaria cobrando que a gente fosse uma indústria. Isso não é uma indústria, somos pessoas, trabalhamos num espaço; pode ser positivo, pode ser que não. Pode ser que alguma coisa tenha acontecido lá no ônibus ou pode ser que o cara esteja com fome. É fluxo, não dá. Então, toda experiência positiva é impossível. Eu gostaria que fosse. Essa é a minha teoria. A prática é outra, existe uma diferença sim. E existem individualidades, que se a gente não respeitar estamos indo contra tudo o que a gente diz. Cada educador tem uma maneira de fazer. Até porque a experiência tem que ser positiva para ele também. Então, na verdade, às vezes tem educadores que gostam mais de falar com gente adulta, isso é uma coisa que eu venho pensando muito. Tem educadores que gostam mais de adolescentes, ou crianças. Vai fazer todas as visitas? Vai. Mas vai ser melhor aquela? Vai, porque ele gosta mais. Por isso que eu digo que os sistemas de avaliação tem que ser múltiplos e variados, mas que nunca chegam a ser uma mensuração objetiva porque a vida é assim, interpretativa. E outra coisa que eu acho que é importante, no meu ponto de vista, acho que tudo tem que ser aferido, mas a conversa é muito mais produtiva do que os próprios mecanismos de aferição. Porque na conversa você consegue extrair coisas que muitas vezes no processo da escrita estão bloqueados pela palavra. Quando você formaliza uma escrita isso tem um peso de verdade, um peso de constatação que é diferente da conversa, do diálogo. Então, o ideal seria fazer os esquemas, poder dialogar, poder fazer o impacto, poder dialogar com todo mundo... É impossível. Se não a gente vai passar a vida avaliando a vida. Não dá, é incongruente. Mas o que a gente pode criar são sistemas que dão um panorama sobre aquilo que a gente está fazendo. É quase como um termômetro, que às vezes bate, que para nós é mais útil do que aferir tudo de uma maneira clássica e dura, rígida. Acho que no processo de educação esses pequenos índices apontam coisas maiores. A tentativa é fazer essa mensuração mais delicada e que mescla objetividade com subjetividade da experiência qualitativa da visita. Acho que é esse o caminho.

J: Então acho que era isso.

MC: Eu tenho uma pergunta para você, Julia. Você falou que fez a pesquisa no Pavilhão das Culturas e que os instrumentos não foram suficientes. Eu queria saber o que faltou para você.

J: Eu acho que ela em determinados momentos funcionava, mas talvez nem todos os educadores estão ali com o mesmo afinco e os mesmos objetivos. Tem gente que está ali porque é o emprego que tem no momento e não tem interesse nessa história da avaliação. Acho que o interesse em pensar sobre o assunto vem da vontade que o educador tem neste trabalho, ou mesmo o interesse que tem por pesquisa, por refletir sobre o que faz, pelo seu posicionamento crítico. Isto foi uma outra coisa. A outra coisa, a questão da interpretação, nós desenvolvemos relatos de avaliação que eu usei na pesquisa, mas que foram uma leitura. Talvez hoje já não lesse da mesma forma. E tem também o fato de que na avaliação a gente fala para alguém ouvir, é muito política.

MC: Sim, porque é um documento. É totalmente diferente de eu te encontrar no café e perguntar como foi a tua visita. Por isso estas coisas têm que estar combinadas.

J: Isso, a avaliação é política. E naquele momento eu também estava sendo avaliada pelo trabalho que eu realizava, dentro do sistema acadêmico.

M: E quem estava escrevendo estava se sentindo avaliado. E todas estas questões influem no processo.

J: É nesse sentido que eu ainda não acho que encontrei uma forma que funcione de verdade.

MC: E deixa eu te falar outra coisa, agora você vai trabalhar em um museu de arte contemporânea, que é outro desafio. Porque a arte contemporânea implica em outras coisas. Trabalhar em um museu de arte é muito diferente do que trabalhar em outros museus, trabalhar em arte contemporânea é bem diferente de trabalhar em um museu de arte mais tradicional. Quero ver o que vai sair desse desafio. Acho que arte contemporânea é mais interessante para pesquisar. Mais instigante e mais educativa, e isso dá pra ela uma qualidade bem interessante de trabalhar.

J: Sim, imagino que será um desafio. Muito obrigada Mila, pela conversa.

MC: Obrigada você e depois eu quero ver os resultados viu?

Conversa C

Sofia Victorino

Head of Education and Public Programmes da Whitechapel Gallery

9 de junho de 2014

Julia: Sofia, eu venho aqui para conversar sobretudo sobre o teu tempo de trabalho em Serralves, que tem sido meu objeto de estudo no doutoramento. Mas também gostaria de saber como tua experiência anterior modificou e construiu parte do que está sendo também desenvolvido na Whitechapel Gallery. Como conversado previamente por e-mail, meu interesse inicial é na avaliação; mas como outras questões têm atravessado o processo gostaria também de conversar sobre outros tópicos que envolvem o trabalho educativo. A primeira questão é para entender, porque no livro do Projeto com escolas publicado pela Fundação de Serralves existem muitas justificativas da importância da avaliação, de como deve ser feita, mas não se diz efetivamente como ela era feita e eu queria entender como acontecia a avaliação no Projeto com escolas no período em que tu estivestes na coordenação do Serviço Educativo.

Sofia Victorino: Cheguei a Serralves em 2002, e comecei a trabalhar no Projeto com a Elvira Leite. Ao longo dos anos, o Projeto com Escolas teve vários momentos, e esses momentos corresponderam também ao crescimento dos públicos, à dinâmica do próprio museu e da programação, e a todas as mudanças no contexto local. O nosso primeiro impulso, mais do que pensar formalmente na avaliação do Projeto, foi o trabalhar de modo a criar em torno do projeto um sentido de comunidade. Sem responder diretamente ao porquê e ao como da avaliação, penso que este primeiro momento correspondeu à necessidade de mobilizar energias, pessoas e vontades em torno do projeto do Museu e do Serviço Educativo. E pensar de que forma esta colaboração poderia ser relevante para as escolas, incentivando os professores a incorporar as diferentes propostas e práticas artísticas nos seus programas.

Um outro aspecto que de algum modo está ligado ao da avaliação prende-se com os recursos disponíveis, e com o desejo de envolver o maior número possível de escolas nos projetos. Tal implicava testar um modelo que permitisse incluir e mobilizar professores, dentro e fora do Porto, e todos aqueles que tivessem vontade de participar. O Projeto de Serralves também nascia associado ao facto de este ser o mais importante museu de arte contemporânea no país.

O processo de trabalho assentava em grande parte na vontade que cada professor tinha de se apropriar de ideias, metodologias e propostas criativas trabalhadas em Serralves, transpondo-as para o seu próprio contexto. A estrutura do Projeto descrita no livro que publicamos corresponde a essa ideia de oferecer um conjunto de ‘ferramentas’ a partir das quais cada professor poderia criar múltiplos pontos de partida. O Projeto assumia assim um certo risco, no sentido de dizer: “Estamos a iniciar este processo que tem que ser transformado à medida de cada escola, e cabe a cada professor dar a direção que sinta ser a mais relevante na sua área específica”. Não pretendíamos trabalhar só com professores de artes, queríamos que o Projeto fosse transversal e mobilizador de professores de várias disciplinas. É importante referir o facto de que a programação do Serviço Educativo abordava temáticas de arte, arquitetura e ambiente, pelo que houve sempre uma vontade de atuar e convocar diferentes campos do conhecimento. No ano em que trabalhamos o tema dos Jardins Portáteis, muito explicitamente se abordava essa transversalidade.

O Projeto não começou com uma formalização absoluta do que a avaliação deveria ser. A avaliação desenvolveu-se de modo orgânico, em termos de trabalho de campo, recolha de testemunhos, troca de impressões com professores, reflexão com a equipa sobre o trabalho realizado. Na parte final do livro, os professores falam sobre o seu processo de trabalho. Esta foi uma forma de ‘avaliar’ diferentes percursos.

J: E do período que estiveste no Museu realizando o Projeto, de 2002 a 2011, foram 9 anos, do que se pretendia no início ao que houve no final, houveram mudanças? Porque isso também responde à avaliação...

SV: Sim. Há várias fases que são importantes para pensar a história dos Projetos. Um aspecto fundamental era o de que o Projeto não se esgotasse na sua apresentação/exposição anual. Queríamos dar a mesma importância ao processo de trabalho e ao 'resultado': desde a participação dos professores e alunos em oficinas e encontros, até à exposição final. A exposição era o momento de maior visibilidade, de partilha - e a ideia era a de que fosse concebida como uma instalação coletiva. Queríamos que visualmente houvesse uma unidade e que o todo fosse mais importante do que as partes tidas individualmente. No início houve uma certa resistência por parte dos professores em relação a esta ideia. Como dar unidade a um imenso número de processos e projetos inevitavelmente diferentes? Esse foi um aspecto debatido desde o início, pois o projeto contava com a participação de uma série de questões a explorar - mas não de uma coleção sempre acessível. Havia referências a artistas e obras que inspiravam o processo de pensar e fazer do projeto e que eram discutidos com os professores e alunos em oficinas e ações de formação. Os encontros funcionavam como momentos de partilha de objetivos e de ideias, e permitiam testar criativamente as propostas e formatos muito concretos de trabalho. Houve anos em que esse trajeto foi mais bem sucedido do que noutros. Depois, outras relações surgiam, com exposições ao longo do ano que eram integradas de uma forma mais orgânica e significativa no percurso desenhado.

J: Nos materiais que eu li fiquei com a impressão de que o Projeto com escolas surgiu em resposta a essa falta de um acervo exposto...

SV: Não necessariamente. Surgiu mais de uma necessidade absoluta de querer trabalhar com a comunidade de professores. Claro que sabendo que não teríamos uma coleção exposta em permanência o desafio era maior, mas também havia o fator novidade, a descoberta, e penso que todos responderam muito positivamente. Não ter uma coleção exposta em permanência apenas tornava maior o desafio de criar outro tipo de sinergias. No ano dos Jardins Portáteis criou-se essa relação com as esculturas no parque. Não considero que fosse um fator limitador, pelo contrário, apelava a que fossemos mais criativos em pensar a partir de um tema, e ser esse tema que nos conduzia a determinadas práticas artísticas.

J: A professora Elvira refere que os comentários reunidos no livro de visitantes de cada exposição do Projeto seriam também uma forma de avaliação. A partir desse relato eu li todos os comentários deixados nos livros ao longo dos anos, mas ao mesmo tempo eu entendo que é um trabalho muito minucioso conseguir dar conta disso como avaliação do Projeto, mas eu queria saber se vocês também davam conta dessa parte.

SV: Sempre entendi que a exposição era fundamental como oportunidade de criar um espaço de visibilidade para o trabalho dos professores e das escolas, de todo um trabalho que por vezes não era visível no espaço do Museu. A presença no espaço foi extremamente importante não só para o Projeto em si, como para todo um conjunto de pessoas que acidentalmente ou deliberadamente visitavam a exposição. O feedback que tínhamos era de enorme surpresa e muito positivo em relação ao trabalho realizado.

J: Sim, uma constante que eu vi em todos os anos eram sugestões de que a exposição deveria estar no andar de baixo, querendo igualdade, querendo aproximação e comparando com o trabalho dos artistas.

SV: É verdade. No entanto, considero que o Projeto sempre existiu bem naquele espaço, que era o espaço educativo, o espaço de trabalho e de experimentação. Nunca atribuí um peso excessivo à questão da hierarquia ditada pelo espaço. Acho inclusive que aquele espaço concentrado e intimista proporcionava uma relação mais produtiva com que procurávamos fazer. O sentido de profusão criativa, e de um possível 'corpo coletivo', de um grupo de pessoas a trabalharem em torno de um tema e de um lugar, ou em torno dos muitos lugares de que os projetos falavam... No

fundo era uma experiência que permitia não só o olhar das escolas para dentro do museu e para as obras de arte, mas também um olhar para as localidades e para as especificidades de muitos outros contextos fora do Porto. Esse movimento de dentro do Museu para fora foi um dos pontos de interesse do projeto.

J: Uma questão que me interessa saber também é quanto do Projeto com escolas modifica na medida em que ele é concebido por algumas pessoas e executado por outras. O quanto existe de intervalo entre a coordenação e os educadores.

SV: Nunca encarei a questão desse modo. Embora obviamente haja uma hierarquia na estrutura do museu, sempre trabalhamos em equipa, sempre houve uma discussão muito produtiva, aberta e criativa com os colaboradores que não faziam parte da estrutura. Ao apresentar o tema de trabalho solicitávamos a apresentação de propostas. Houve sempre um diálogo em que as ideias eram discutidas e analisadas. A Elvira tinha um papel muito importante (em tudo!) mas crucial no avaliar connosco o decorrer dos projetos – o que correspondia também à necessidade de observar, pensar e debater para melhorar, para criar uma plataforma de reflexão crítica relativamente a cada proposta.

J: E uma outra questão que surge em relação a esta afirmação que tu fizeste sobre a avaliação enquanto o processo se decorre diz respeito às reuniões, porque eu acredito que os encontros da equipa cumprem um pouco este papel. Eu gostaria de saber como era a dinâmica de reuniões da equipa e como elas aconteciam.

SV: Havia reuniões específicas sobre o Projeto com escolas. No entanto, como muitos dos artistas e monitores envolvidos trabalhavam connosco regularmente, as reuniões acabavam por ser abrangentes e centrar-se na discussão de exposições e nos diferentes processos e dinâmicas de trabalho em oficina. Uma vez apresentadas as propostas no campo das temáticas de cada projeto, havia discussões em grupos mais pequenos. E havia sempre um momento em que essa informação era apresentada no encontro de professores inscritos no projeto.

J: Do que eu acompanhei e conheci dos educadores neste período eu percebi que existem perfis e formações bastante variados. Eu gostaria de saber como acontecia a formação e seleção desta equipa.

SV: A maioria estudou na Faculdade de Belas Artes. Um grupo mais pequeno era de História da Arte, outros de Arquitetura - o que foi sempre uma dinâmica interessante, com a presença do edifício do Álvaro Siza. Em dado momento fizemos experiências em que juntamos artistas com pessoas das ciências, ou artistas e arquitetos. Essas conversas foram importantes na forma de conceber as propostas. Acho que os próprios acharam que isso foi muito dinâmico. Sempre acreditei não existir uma 'formação tipo' do que seria o perfil ideal. A ideia era sempre ter um grupo heterogêneo, com processos diferentes de trabalho.

J: Em que medida que as exposições tinham importância no Projeto. Eu pergunto isso porque no contato com a escola e o museu fui informada que a visita a exposições não é uma obrigatoriedade. A professora com quem trabalhei, há anos participa do Projeto e há algum tempo não leva os alunos ao museu. Este ano foi diferente por conta da minha participação, segundo ela me disse.

SV: Dado trabalharmos com um universo tão grande de escolas, e tendo em conta as pressões em conseguir transporte e obter autorização para sair da escola, não queríamos que o fato de um grupo não poder vir ao Museu fosse impeditivo da sua participação. Claro que idealmente queríamos que todos pudessem visitar uma exposição de arte contemporânea, e que esse fosse um ponto essencial. No entanto, o Projeto com escolas não estava ligado a uma exposição em particular. Funcionava mais como apelo a uma aproximação à arte contemporânea, à experimentação do artista, que é sempre um testar de limites, e a essa dimensão de curiosidade e de descoberta.

J: Uma questão que foi implantada recentemente é que agora os alunos pagam pelas visitas com os educadores, €2,50 por cada aluno. Eu compreendo isso como um impeditivo de acesso. Passei por isso com os alunos que trabalhei e não fizemos visitas com os monitores de Serralves. Fomos ao museu, mas sem contar com este trabalho dos monitores. Eu gostaria de saber a tua opinião a respeito disso.

SV: Atravessa-se um momento complicado. Mas talvez seja possível pensar em novos processos de trabalho. Aqui na Whitechapel – um contexto totalmente diferente – não há uma equipa a fazer visitas guiadas. Há recursos pedagógicos colocados à disposição dos professores. Cabe ao professor interpretar e criar o seu próprio guião de visita, e propor aos alunos pistas de exploração. Se por um lado há uma maior responsabilidade para os professores, por outro este pode ser também um desafio importante para o museu pensar as oportunidades de formação que oferece aos professores, para que se sintam motivados a orientar o seu próprio grupo.

J: Vou aproveitar essa deixa de teres mencionado o trabalho desenvolvido aqui para te pedir que fale um pouco sobre o atual momento da tua atuação na Whitechapel Gallery. Gostaria de saber o que já existia antes da tua entrada, o que tu trazes como experiência do tempo em Serralves e como trabalhas agora neste diferente contexto.

SV: É mais difícil falar do presente porque não há distanciamento. São duas realidades completamente distintas. O ponto comum e transversal a qualquer geografia e contexto é o facto de o trabalho desenvolvido assentar na relação com pessoas, na relação com artistas, na relação com diferentes comunidades (locais, internacionais...) – e com comunidades que não têm necessariamente uma predisposição para visitar esse local. Portanto, acho interessante pensar que um programa não é desenhado a partir do vazio, um programa tem que ser ditado pelas pessoas e pelo contexto em que se inscreve. É este o ponto comum entre dois contextos tão diferentes. A Whitechapel existe desde 1901 e foi das primeiras instituições a formalizar um Serviço Educativo nos anos 1970, mas desde o início que nasce com uma vocação de ligação às comunidades locais, numa zona da cidade caracterizada por grandes disparidades sociais e económicas. Aqui, o pressuposto de muito projetos com artistas é o de que os processos de trabalho colaborativo tenham como resultado a criação/produção de uma nova obra. Um fator diferente em relação ao Porto, e que constitui um desafio, é o de que temos em permanência dois pequenos espaços expositivos em que se apresentam estes processos. As exposições nascem assim de múltiplos e diversos processos de trabalho, com escolas, com comunidades, com grupos de jovens. Temos também residências em escolas, em que por exemplo um artista está durante um ano numa escola e aí desenvolve um projeto que, no final, é apresentado sob a forma de exposição (que mais uma vez complica questões de autoria entre o que é do artista e o que é do grupo).

J: Esse caráter da continuidade que existia no Projeto com escolas em Serralves acontece aqui também por essa permanência de projetos que voltam a acontecer a cada estação?

SV: Aqui é diferente na medida em que não temos a pressão de trabalhar com um número tão grande de escolas. Normalmente os projetos são pensados em termos de realizar um trabalho mais aprofundado e intenso com menos escolas. Mas aí voltamos às diferenças de contextos, por exemplo em Serralves desenvolver microprojectos com determinadas escolas (Pasteleira, Aleixo) foi a nossa resposta a essa necessidade. Os projetos mais experimentais surgiam como pequenos projetos dentro do grande projeto.

J: Aqui a equipe tem quantas pessoas?

SV: A equipa é constituída por sete pessoas. E uma delas exclusivamente dedicada às escolas (o cargo é designado por ‘Curator: Schools and Teachers’. Depois, existe uma outra pessoa que trabalha com comunidades e jovens (Curator: Community and Youth Programmes), outra com famílias, e por ultimo uma outra colega que trabalha com adultos (‘Curator: Public Programmes’). No fundo a equipa responde aos diferentes públicos com os quais interagimos. A figura dos monitores aqui não existe, são artistas que são convidados a executar projetos. E nesse aspecto é muito

diferente. Tem a ver também com a dimensão das instituições. Instituições que tenham uma escala muito maior, como por exemplo a Tate, terá certamente uma rede maior de colaboradores. Temos mais ou menos o mesmo número de visitantes de Serralves por ano, só que a proporção dos públicos do Serviço Educativo em Serralves era maior, cerca de um terço dos públicos. Como há tantas instituições em Londres, tanta oferta e diversidade, cada área da cidade tem espaços e galerias, pelo que não há esse imperativo. O que fazemos são recursos pedagógicos para ajudar o professor a desenvolver um discurso em torno de uma exposição e basicamente o professor é que faz a sua investigação. Em termos de avaliação, o objectivo é sempre o de prever no orçamento do projeto um valor para um avaliador externo, que vai acompanhar diversos momentos e ajudar a conceitualizar a avaliação.

J: E em que medida, falando de Serralves, da Whitechapel e de outras instituições que tenhas conhecimento, tu achas que a avaliação ainda responde à exigências orçamentais e econômicas?

SV: As avaliações respondem pela qualidade dos processos e dos projetos. Claro que os números são sempre importantes, para todos nós. É ótimo ter mais gente em vez de menos. Mas dentro das características e da natureza do projeto. Aqui, quando não há verba para contratar um avaliador externo, o responsável pelo projeto elabora um relatório onde conjuga reflexões sobre o processo com depoimentos e testemunhos. Em Serralves, na altura, era completamente impossível para além de todos os aspectos que assegurávamos conseguir desenvolver uma avaliação que respondesse a algo mais ambicioso. Acho que a estrutura da equipa educativa em Serralves devia crescer e ter pessoas especializadas no trabalho com diferentes tipos de público, pois as exigências e dinâmicas são muito diferentes.

J: Mas esse formato de relatório não acontecia em Serralves?

SV: De relatório interno de reflexão não. Acho que no fundo procurou ser um bocadinho livre.

J: Eu queria fazer algumas perguntas que são mais gerais, são centrais do meu projeto e que de alguma forma já foram conversadas, mas que para mim seria importante tê-las mas aprofundadas. A primeira delas é pensar se o trabalho que é realizado com arte contemporânea é o mesmo que por exemplo é desenvolvido num museu de pinturas históricas. O objeto ou a forma como é mostrado modifica o trabalho educativo?

SV: A visita a um museu é uma experiência social e deve ser entendida de modo holístico. O espaço é determinante e define o tipo de aproximação. Em relação propriamente ao encontro e ao trabalho a partir de objetos - entre uma realidade mais histórica e uma realidade contemporânea - não considero que sejam assim tão diferentes. Pensar os objetos acontece sempre a partir do momento presente, com diferentes pontos de ligação e de mediação (das obras e dos artistas). A dimensão conceptual, material, expressiva é sempre atualizada no aqui e no agora. Em relação ao espaço expositivo há diferenças - mostrar uma obra do renascimento é obviamente diferente de apresentar uma instalação - mas é interessante constatar como também os próprios espaços de caráter histórico estão a repensar essas fronteiras. Por exemplo, a National Gallery convida um artista a estar em residência no museu durante um ano, com acesso privilegiado a arquivos e reservas. Como resultado, o artista produz e apresenta uma nova obra que dialoga com a coleção. Portanto os próprios espaços têm interrogado as fronteiras entre o histórico e o contemporâneo. Há diferenças entre dispositivos de apresentação mas não acredito em fronteiras rígidas. Cada vez mais há um encontro.

J: Sim, eu concordo. Esta questão surgiu diante de uma pergunta no âmbito académico quando fui questionada se meu projeto seria diferente se fosse desenvolvido em um museu que não fosse de arte contemporânea e eu respondi que não importava tanto o objeto, mas a postura com que se trabalha com esse objeto. E então comecei a pensar sobre este assunto, falei em postura contemporânea e tenho me perguntado que postura é essa.

SV: Eu acho que conversamos há bocado a respeito disso, quando falei da experimentação e do trabalho interdisciplinar, de questionamento e de exploração, que tantos artistas fazem perguntas e nos confrontam. É como se no momento de encontro com a obra não se trate tanto de gostar ou não gostar, aderir ou não aderir, mas trata-se de qualquer coisa mais de questionamento. Portanto, acho que se calhar essa atitude contemporânea vem no sentido também de crítica, que é implicado, de ser ativo. E vai na linha também de todos os discursos em torno do espectador e do espectador emancipado, da dimensão ativa, do encontro e do que há atrás dessas conversas.

J: A outra questão é pensar, e tu falastes muito a respeito disso em diversos momentos, em como se dá a relação do museu com a escola, refletindo sobre como ela realmente acontece, mas também pensando em utopias - emprestando o termo do projeto de Serralves - a respeito dessa relação.

SV: A utopia não deve ser um projeto adiado, deve pensar na transformação de contextos concretos. O contexto do museu é inevitavelmente diferente do da escola. A linguagem da escola é diferente da linguagem do museu, muitas vezes discuti isso com a Elvira. O Projeto com escolas não foi pensado no sentido de todo homogêneo, mas no de uma plataforma de encontro que se à medida dos encontros produzidos.

J: No primeiro encontro do Projeto deste ano, ficou muito marcado para mim um momento em que a professora Elvira disse que quem faz o projeto são os professores, porque ela percebe professores mudando de escolas e vendo a iniciativa de participação e parceria com o projeto vindo deles. Ela disse que as instituições são feitas por sujeitos...

SV: Sim, as pessoas são o motor das instituições. Com essa afirmação a Elvira sublinha também um fato com qual eu concordo em absoluto: o de que em cada ano as relações se reinventam. A cada ano, tantas são as mudanças e desafios que a escola atravessa. Ainda assim há pessoas motivadas e com capacidade de concretização e, nesse sentido, os projetos são feitos pelas escolas e pelas pessoas que tomam a decisão de os tornar uma prioridade ou uma presença.

J: E pensando nesta relação, tentando reconhecer os afastamentos, uma não-relação, o que distancia o museu da escola ou a escola do museu?

SV: O que pode distanciar são as geografias, o peso do dia-a-dia. Mas esse também pode ser visto como um fator que nos transporta para as possibilidades que o museu oferece. As escolas são bombardeadas por projetos, mas o contexto de Serralves e do Porto é único, e é fantástico ver que para além do volume de trabalho nas escolas, elas são motivadoras destas oportunidades.

J: Sim. E a última questão, que eu tenho da pesquisa e que ficou também bastante presente na tua fala, é essa transversalidade da avaliação que às vezes não consiga nem permitir intitular o que é avaliação ou não é.

SV: O que também interessante analisar é que aquilo que se entende por avaliação num contexto escolar e o que é entendido como avaliação no contexto do museu ou num espaço de arte contemporânea. O objectivo não é o de reproduzir o tipo de avaliação que neste momento os professores são obrigados a produzir. E o museu deve preservar este espaço de liberdade, nomeadamente em relação às pressões de que uma instituição como a escola é alvo. Quando penso num ideal de avaliação no museu é muito mais no sentido de partilhar e disseminar processos que nos permitam refletir sobre as experiências das pessoas que neles participaram. A avaliação no museu deve permitir melhorar os processos de trabalho e expandir o diálogo que se propõe de parte a parte.

J: Eu tenho usado no texto a avaliação como reflexão do processo e em alguns momentos fui até questionada se deveria continuar a usar a terminologia avaliação. Mas eu acho que ao invés de negar o termo podemos simplesmente dar novas acepções para ele, torná-lo mais rico semanticamente.

SV: Podes começar por definir qual o sentido em que estás usar o termo ‘avaliação’. E podes argumentar que este tipo de avaliação valoriza uma metodologia etnográfica que assenta em grande medida na recolha e análise de testemunhos, de um trabalho de campo.

J: Isso, é a respeito disso que estou falando. Pronto. Eu gostaria de te agradecer muito pela conversa.

Conversa D

Emily Pringle

Head of Learning Practice and Research da Tate Gallery

10 de junho de 2014

Julia: Bom, eu vim de Portugal para esta conversa, mas como dito antes por e-mail eu sou brasileira, vim para cursar o doutoramento. Minha pesquisa se dedica a pensar em processos de reflexão realizados entre museu e escola e gostaria de partilhar parte do que tenho estudado, conversando sobre o trabalho realizado na Tate Gallery. Quando comecei a pesquisa tinha interesse em pensar sobre avaliação do ponto de vista dos museus, mas no decorrer dos processos passei a trabalhar também com os sujeitos que atuam no espaço da escola. Por isso, agora estou pensando em como avaliar projetos educativos de continuidade, onde museu e escola dialoguem continuamente ao longo do ano letivo. A ideia é pensar em processualidade através do Projeto Anual com Escolas que o Museu de Arte Contemporânea de Serralves propõe. Por isso vim aqui para uma conversa, buscando reconhecer no processo educativo da Tate indícios da avaliação e também da relação criada entre museu e escola.

Emily Pringle: Então você está olhando para as atividades no museu e depois na escola?

J: Sim, pensando no que decorre na escola antes e depois da visita ao museu, tentando entender como é a preparação e também como ocorre posteriormente a avaliação. Neste processo estou procurando entender como outros museus se relacionam com seus públicos e portanto, gostaria de começar entendendo como é que a Tate trabalha no sentido educativo.

EP: Ok, bem, estamos aqui no Departamento de Educação, mas a Tate tem um histórico de relacionamento e trabalho com as escolas desde os anos 1970. Nós temos um grande e forte compromisso trabalhando com as escolas e também com outros públicos que são recebidos no espaço da galeria. Então nós temos um grande departamento, 60 pessoas, e temos um Diretor de Educação, que representa este propósito dentro da instituição. Abaixo dele estou eu e minha colega, Fiona Kingsman, e minha responsabilidade é de desenvolver programas e também realizar avaliação, reflexão e pesquisa em todos os trabalhos que fazemos. Nós temos este objetivo muito definido, de que tudo o que fazemos precisa ser pensado, não somente “o que fazemos”, mas também “porque fazemos” e qual é o efeito e o impacto do trabalho nas pessoas que fazem parte do que propomos. E depois de mim e da Fiona estamos divididos em diferentes grupos que trabalham com os diferentes públicos. Portanto temos a equipe do Public Programs, que trabalha com adultos, de todas as idades e todos os níveis de conhecimento, então não somente os que estão familiarizados com arte ou que façam parte de uma organização comunitária; temos o Programa Young People, que atende pessoas entre 15 e 25 anos de idade e que vêm ao museu independente, sem estarem vinculados a uma escola - e este programa realiza uma série de ações que representam a Tate Learning, porque o grupo de jovens que participa cria parte da programação que é feita, então eles são parte do público e dos proponentes -; temos também o Programa Schools and Teachers, que trabalha basicamente com escolas que vêm, mas também com processos de desenvolvimento para os professores; e então o Programa Families and Early Years, que trabalha basicamente com famílias e crianças. Para além destes programas também desenvolvemos alguns projetos educativos, alguns deles internacionais e um deles até mesmo em parceria com o Brasil. Para cada um destes programas existe um compromisso muito grande com pesquisa e com uma prática reflexiva. E o meio como vemos isso acontecendo e como vai criando corpo, traduz a forma como construímos os projetos pensando em práticas que sejam mais do que algo que

nós entregamos ao público. Os programas em si são vistos como uma forma de investigação e é como uma pesquisa-ação. Cada equipe está pensando em como realizar suas ações, refletindo sobre o que é feito. Não existe uma ideia de que tudo é fixo e nós fazemos isso porque sempre foi feito, não, tudo é aberto para mudança e as pessoas que desenvolvem estes programas sabem disso. Nós trabalhamos com muitos artistas e com processos artísticos, o que traz para o trabalho uma prática criativa, de processos de criação que, novamente, trazem a pesquisa para dentro do que se faz. Isso é basicamente o trabalho que realizamos.

J: Muito bem. E neste processo que desenvolvem dentro do Programa com Escolas (Schools and Teachers Program), vocês conseguem ampliar o trabalho ao ponto de saberem como o que acontece dentro da Tate se desdobra dentro das escolas?

EP: Neste momento estamos desenvolvendo e criando um centro de pesquisa dentro do Departamento de Educação, mas até este momento nós não tínhamos esta prática. Nós tínhamos algumas evidências de como os professores trabalhavam, mas queríamos centrar mais nesta ideia e acompanhar, mas acabamos de começar este processo. Estamos em diálogo com os artistas que trabalham aqui e queremos saber como a formação dos professores se desenvolveu depois de virem a Tate e então saber que impacto teria o trabalho dentro da escola. Porque quando a relação é muito pontual e os professores vêm para um workshop é muito difícil criar um diálogo. São muitas escolas, são muitos professores, temos um número muito grande de escolas que vêm todos os anos. É uma coisa interessante que temos pensado em termos de avaliação é quanto a resposta dos professores ao afirmarem “Esta foi uma grande visita” realmente nos ajuda, porque isso não nos aponta como aconteceu.

J: Mas vocês não trabalham desta forma, não têm questionários regulares?

EP: Sim, nós temos este tipo de coisa. Em parte por conta dos números, porque é válido dizer que “80% dos professores gostaram da visita” e entendemos o valor que este tipo de trabalho tem. Mas o que entendemos é que estes números não dão a real dimensão do que fazemos. Não é o tipo que avaliação que queremos.

J: E estas avaliações de alguma forma respondem aos números? Eu digo, elas são cobradas de alguma forma pela instituição?

EP: Sim, temos que fazer este trabalho e dentro da equipe temos quem reúna todo o tipo de comprovação. Desta forma é que podemos dizer estatísticas acerca das escolas e também que trabalhamos com outros tipos de públicos, com crianças com necessidades especiais. Todo este tipo de trabalho é prestado contas, porque afinal recebemos financiamento do Governo.

J: E estes números são públicos? Ou permanecem internos?

EP: Eu acredito que alguns deles estão disponíveis, até por esta relação com o Governo.

J: Sim. E outra questão a respeito da equipe de trabalho do Departamento de Educação, como é que são escolhidos os educadores?

EP: Pelo fato da equipe ser muito grande, os coordenadores de programas se reúnem a cada duas semanas e discutem o que é conveniente para cada seção. Eles desenvolvem uma rotina de trabalho intenso dentro das equipes. O Programa de Escolas trabalha com um grupo de artistas que é selecionado a cada ano. Então no momento estamos entrevistando artistas que estão concorrendo para o próximo ano letivo. O Programa está procurando artistas que tenham prática de criação, que tenham alguma experiência trabalhando com educação e que compreendam alguns valores de organização. Após a seleção os coordenadores trabalham de maneira muito próxima com estes artistas, fazendo processos de formação e depois de cada dia eles se reúnem com os artistas e têm uma sessão de reflexão.

Também fazemos, em termos de avaliação, muita observação. Nós observamos o trabalho dos demais elementos da equipe e chamamos pessoas de fora, artistas, para também verem o que acontece aqui. Pelo menos uma ou duas vezes por semana, eu diria, alguém está observando, então estamos acostumados com isso. Porque não é feito com um caráter de julgamento, mas é sobre o que acontece aqui e como acontece.

J: E este trabalho é centrado em um único momento?

EP: Não, é processual.

J: E vocês trabalham com avaliadores externos?

EP: Nós temos um certo tipo de avaliação externa em alguns programas que são financiados. Tentamos fazer isso junto, não trabalhamos com um observador externo que somente observa, nós desenvolvemos estratégias em conjunto e que sejam processuais. Para nós, avaliação tem que cumprir duas funções: dar conta do que acabamos de fazer e suportar o desenvolvimento de programas que são realizados. Uma avaliação externa se centra nisso também.

J: E que resultados vocês produzem com a avaliação?

EP: Nós fazemos observações com pessoas trabalhando juntas de maneira conjunta e informal; nós filmamos - eu acho muito importante e temos usado o máximo que pudemos -, fotografamos; usamos questionários; e também pensamos em formas para avaliar a própria prática, sobretudo na relação com os artistas. E na nossa forma de pensar a avaliação estes registros não podem ser encarados separadamente, eles são vistos da mesma forma.

J: Sim. E como vocês conseguem dar voz aos diferentes sujeitos, porque imagino que seja difícil ouvir os grupos escolares, por exemplo, porque eles são muitos. Vocês conseguem desenvolver alguma conversação a respeito das visitas?

EP: Sim, fazemos isso, sobretudo na observação. É por isso que eu acredito que a observação tem um grande poder que pode ser usado para entender o que você aprendeu. Se você observar do que eles estão falando, isso é o que eu consigo ver, o que ficou. Mas também eu penso que uma coisa que precisamos tentar, que não fazemos, estou sendo honesta, é fazer isso mais sistematicamente, tentar fazer alguns exercícios no início dos workshops, talvez registrar algumas palavras para que no final exista um exercício para perceber o que mudou nas suas ideias.

J: Sim, é uma boa proposta, porque a forma como eles trabalham avaliação nas escolas às vezes é diferente disso que está sendo proposto no Museu. Eu li que vocês estão tentando evitar o uso da palavra avaliação e eu tenho pensado a este respeito. Porque mais do que mudar o título que se dá para este trabalho, penso que é importante mudar o sentido da avaliação que se realiza. Funciona da mesma forma no trabalho da Tate?

EP: Sim, eu concordo, é o que estamos tentando trabalhando aqui. Pensamos muito próximo do que diz Eilean Carnell, que fala que num processo como o nosso todos odeiam a avaliação porque a entendem como uma medida de controle, quando na verdade o processo pode ser mais de recolher dados para pensar. E pode também ser muito incômodo no final da sessão propor que as pessoas reflitam sobre o que aconteceu, fazer uma sessão exploratória.

J: Mas mesmo que se trabalhe de uma outra forma, pensar no processo é um trabalho difícil para criar resultados?

EP: Sim, e eu acho que uma coisa importante que nós trabalhamos e queremos explorar mais é atuar com os artistas nos workshops já pensando formas de avaliar dentro de suas propostas. Porque eles têm um pensamento criativo muito intenso e pode ser duro encerrar esta prática com um questionário. É nisso que temos que apostar, encontrar formas mais inventivas para a avaliação, mais relacionadas com a ação.

J: No seu trabalho com escolas são sempre os artistas que atuam? Ou vocês desenvolvem visitas mais tradicionais, no modelo de conversa com os educadores?

EP: Não, nós só trabalhos com os artistas. São eles que fazem atividades com o público escolar.

J: E estes artistas podem permanecer de um ano para o outro?

EP: Não, nós tentamos a cada ano recrutar novos artistas, mas às vezes acontece dos artistas desenvolverem projetos a partir do trabalho que fazem com as escolas durante o ano. Porque a ideia é que não criemos uma metodologia fixa. Nós temos uma metodologia, mas temos a percepção de que se ficarmos com os mesmos educadores um ano após o outro eles criarão uma forma de desenvolver que pode ser tornar uma fórmula. E nós queremos continuar com essa prática inventiva e renovadora a cada ano.

J: E como vocês trabalham com estes artistas nas exposições? Existe um foco no trabalho com a exposição? Ou é de uma maneira mais ampla, discutindo questões da Arte?

EP: Muitos artistas trabalham com a coleção, porque por mais que a exposição por vezes mude ela está ali por mais tempo, desta forma é mais fácil programar o que vai ser feito. Também temos experiências de exposições como esta do Matisse, onde não podemos nem mesmo trabalhar com as escolas, porque se torna muito complicado devido à quantidade de visitantes. A responsabilidade do Programa é conectar os jovens com a Arte dentro da coleção, então também se trata de introduzir uma relação com a Arte, mas é mais focado no que há de específico dentro da coleção. E também é muito importante trabalhar com a prática, porque não se centra nos trabalhos, mas sim se utiliza da produção dos artistas para pensar sobre a coleção.

J: Entendo. Bom, a partir de agora a conversa se centra um pouco mais na minha investigação, porque eu estou fazendo esta observação em Serralves e nesta Escola e quero pensar nesta experiência como centro da tese. Portanto, tenho partilhado três questões e feito minhas perguntas de investigação para todos com quem converso. A primeira delas é para pensar na relação entre museus e escola, tendo em conta a forma como ela acontece e também refletindo sobre como ela poderia ser. Gostaria de saber sua opinião a este respeito.

EP: Nós temos uma posição muito definida aqui, talvez diferente do Porto e também do Brasil, porque nós temos um currículo nacional, então os professores têm muito definido o que eles devem ensinar nas escolas. Nosso trabalho é suportar os jovens em um comprometimento e em uma relação com a Arte. Nós devemos dar apoio para o trabalho que é feito nas escolas, mas sem reproduzi-lo da mesma forma dentro do Museu. E é dessa forma que eu acredito que acontece a relação entre museus e escolas. Outra questão é que estamos num contexto de aprendizagem diferente, porque o significado do que é arte contemporânea ou não não é tão fixo. Uma forma que não lidamos com os jovens é “O que você pensa deste trabalho de Arte?”, onde parece que existe um jeito correto de entender este trabalho e eu sei e você não. A ideia é mais no sentido de “Como você pode criar significados na relação com um trabalho de arte?”, eu penso que este jeito de aprender com arte é diferente porque todos estão construindo significados e trabalhando desta forma. O contexto onde estamos é diferente da escola porque este espaço é a mais aberto, é mais difícil para a escola, e não estou dizendo todas, lidar com o currículo nacional, porque ele é muito estrito, muito fechado. Aqui nós podemos oferecer este espaço alternativo para trabalhar, é uma oportunidade para os professores.

J: Entendo. Eu gostaria de saber se tu pensas que o objeto que se trabalha induz a um tipo de trabalho, se uma coleção histórica é necessariamente diferente do trabalho com uma exposição de arte contemporânea.

EP: É uma boa questão. Nós temos uma coleção histórica na Tate Britain e não trabalhamos diferente com esta coleção porque as mesmas questões são aplicadas. Então é como olhar para um trabalho e propor “O que pode significar isto?”. Eu acho que tanto no trabalho artístico quanto em uma peça histórica têm que partilhar o

conhecimento que eles têm. A ideia é partilhar conhecimento e isto propõe uma forma particular de trabalhar. Os artistas são incentivados a dividir conhecimento. Claro que quando se está trabalhando com uma peça histórica ajuda saber quem fez aquele trabalho e em que contexto foi produzido, mas a ideia maior é partilhar conhecimento, construir significados que pertencem aqueles jovens. O mesmo vale para os educadores, então não faz diferença se é uma obra de Joseph Beuys ou um outro trabalho de arte contemporânea. Não há um jeito diferente para trabalhar com cada uma.

J: Sim, esta questão surgiu quando um professor perguntou se meu trabalho precisaria ser realizado em um museu de arte contemporânea e eu respondi que não necessariamente expusesse obras de arte contemporânea, mas sim com uma postura contemporânea. Desde então tenho me provocado a pensar nesta questão, no que é o museu contemporâneo e partilhando esta dúvida com quem converso.

EP: Sim, perfeito. Eu penso que essa é um boa posição.

J: Minha terceira pergunta foi respondida ao longo desta conversa em muitos momentos, mas eu também gostaria de falar mais pontualmente sobre ela. Como você pensa que a avaliação pode estar presente em todos os momentos do trabalho e buscando uma forma de pensar os processos de uma maneira vertical e profunda?

EP: Para mim, a forma para pensar nisso é fazer as conexões entre a prática artística, a aprendizagem e a avaliação. Estas três linhas têm que estar conectadas para se pensar de uma forma reflexiva. Porque você tem a reflexão dentro destes processos, quando você está na galeria trabalhando com artistas a sua própria prática já é reflexiva e construída com base em momentos para repensar a prática, é como diz Eilean Carnell, esta especialista em educação. Mesmo no mais simples processo nós usamos perguntas como “O que está acontecendo aqui?”, as pessoas começam a conversar e isso já é avaliação, já é parte da reflexão. O que você tem que fazer é capturar estas impressões, é difícil tornar isso um registro. Temos momentos em que filmamos e isso é um bom jeito, porque quando se filma se consegue capturar. Mas aí é preciso de tempo para olhar para o filme. De alguma forma, olhar para os processos é um jeito de refletir sobre as práticas, é uma forma de avaliação diretamente relacionada com o trabalho. Não somente para criar.

J: Sim, mas é sempre uma forma pessoal de olhar para o processo, não? Mesmo no vídeo, existe o recorte que se faz, o enquadramento é uma escolha do que se quer registrar. Então como vocês trabalham aqui como uma equipe quando vocês fazem escolhas individuais? Existe uma discussão em torno destes registros?

EP: Bem, eles discutem em equipes e repensam as práticas conversando. Eu me dedico, por exemplo, ao Projeto de Pesquisa, e uma dos trabalhos que fazemos é o de convidar jovens para um workshop de cinco dias no espaço da Galeria, junto com um coreógrafo. Estes cinco dias são filmados e depois editados e quando estamos avaliando o projeto este material é entendido como avaliação, porque são decisões e são escolhas que estão presentes e são também parte do que foi registrado durante o período. A ideia é pensar como representar experiências, então existem muitas questões que não estão postas durante e ficam presentes. É um processo completo.

J: Minha última questão é: se você precisasse escolher um texto ou um livro que mudou sua forma de pensar ou que guie seu trabalho, o que você indicaria?

EP: É interessante pensar nisso, no Centro de Pesquisa da Tate estamos criando uma lista de textos-chave que poderiam ser úteis e aproveitáveis para o público, então realizamos que seria um problema determinar um guia que fosse da Tate. Então nós convidamos pessoas para fazerem suas próprias listas e eu estava escrevendo a minha, e é complicado, eu tenho quinze textos! E eles vão mudando. Eu escolhi textos que realmente me influenciaram a pensar na prática artística, mais do que livros que me ajudassem a pensar em avaliação. Existem textos que me ajudaram a

pensar na pedagogia crítica que eu lembro de ter lido, por exemplo, me marcou ter lido “A pedagogia do oprimido” [de Paulo Freire] durante a faculdade e me fez pensar muito, este seria um muito importante.

J: E há quanto tempo estás a trabalhar na Tate?

EP: Eu estou fazendo este trabalho por quatro anos, completados exatamente hoje, e antes disso eu trabalhei em diferentes instituições, então são seis anos trabalhando com isso.

J: Sim, que bom. Então, muito obrigada por ter me recebido, a conversa foi muito produtiva, me ajudou muito a pensar em novas questões para o trabalho. E meus parabéns pelos quatro anos.

Conversa E

Elvira Leite

Consultora do Serviço Educativo do

Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves

25 de junho de 2014

Julia: Professora Elvira, gostaria muito de agradecer a sua disponibilidade de conversar, será uma colaboração muito importante para a minha pesquisa. Eu vim do Brasil para fazer o doutoramento e apesar de já ter atuado em escolas, as minhas pesquisas tanto na licenciatura, quanto no mestrado, como no doutoramento estão sempre dentro do campo do museu. E eu cheguei aqui da mesma forma, querendo entrar no museu e pesquisar nesta perspectiva. Só que foi um pouco diferente do que eu esperava porque achei o acesso muito difícil. Diante disso, para viabilizar a minha pesquisa e por questões práticas, eu acabei indo acompanhar um processo na escola. O meu interesse de pesquisa é na avaliação, pensar em como o museu pode avaliar as práticas educativas. E eu sentia, no meu trabalho anterior, que fazer uma reflexão só na visita pontual ou só na oficina não dá conta de avaliar. Eu escolhi trabalhar com o Projeto com escolas porque tinha este processo de ida e volta, dos professores virem, dos alunos virem, do museu estar dentro da escola nestas questões e depois haver uma resposta em cima disso. Eu acompanhei uma turma de 5º. ano durante cinco meses, e onde eu seria uma observadora participante eu acabei sendo uma outra professora junto, porque a professora abriu muito espaço para o projeto. Foi muito bom porque eu tive outro acesso, eu vim por meio da escola e eu vi o processo acontecendo. Foi um ganho muito grande para a pesquisa. Diante disso eu gostaria de começar nossa conversa sabendo como foi a tua transição da escola para vir parar aqui no museu, aqui em Serralves. Há quanto tempo estás aqui?

Elvira Leite: São 16 anos porque eu estive aqui uns 8 meses antes de abrir o museu de Serralves. O museu completa este ano 15 anos e eu cheguei este tempo antes. Antes eu tinha contato com o Parque, porque a Fundação já desenvolvia o trabalho educativo antes mesmo da abertura do museu. Há poucos museus com essa relação, eu conheço o de Louisiana, não sei se há outro, mas há poucas experiências como estas que aliam a paisagem, o meio ambiente e a arte. Este museu a nível europeu é uma peça única. E eu sempre achei, já como professora. Eu fui professora do ensino público durante 37 anos. Já que a estrutura da escola pública não me agradava, pelos currículos, pelos espaços, pelos horários e pelas regras pré-estabelecidas, eu senti que precisava de outras perspectivas. Eu enveredei pela educação, ainda que estivesse envolvida com a pintura, primeiro porque pensei que poderia fazer as duas em simultâneo, mas depois eu não podia porque me dedico muito as coisas. Mas enveredei de uma maneira profissional, de corpo inteiro, como se fosse uma obra de arte, mas com pessoas e educação. Então tive uma necessidade de fazer uma experiência fora da escola. Li os teórico-práticos, busquei coisas que me agradavam imenso e intuitivamente comecei a fazer experiências, criei oficinas fora da escola. Foi nos anos 1970, as pessoas pagavam para colocar seus filhos, e ia dos 3 anos aos 12. Depois foi até para os mais jovens e depois com adultos. Era um espaço para criar seguindo intuições, sem mestres. A escola evoluiu muito, embora agora esteja em retrocesso em relação às artes. As expressões plástica e visual poderiam dar este espaço para a criação. Eu tive essa necessidade, ao longo da vida, para com meu próprio programa dar espaço para crianças. O primeiro espaço foi com parceria de uma família endinheirada da cidade, que são meus amigos e portanto conhecem o meu trabalho, que me fornecia o espaço. Depois eu sempre tive muito essa necessidade de trabalhar em pares. Gosto de ter com quem partilhar, gosto imenso.

Trabalhei nestas tais oficinas, e então aí pudemos pôr em prática as nossas leituras, os nossos mestres, que nós visitamos nos seus países, tivemos sorte de poder ir visitar, tudo por conta própria. Aí nós vimos a reação das crianças e a aceitação daquilo que faziam. Inicialmente não haviam propostas nenhuma, eles iam pra lá para pintar, desenhar e com os materiais tridimensionais construir. Havia uma atenção especial para produzir, sem temas definidos. O espaço não era qualquer, era um espaço muito despojado, com duas mesas com os materiais (tintas, pincéis e lápis) e depois a tridimensionalidade era feita no chão. As paredes eram totalmente forradas de cortiça, do teto ao chão e depois cobertas com papel. Tínhamos essencialmente papel A3, não menor. Colocávamos os materiais a disposição, ele chegavam e convidávamos “Vamos começar pela pintura?” e depois ensinávamos como pegar no pincel, como não misturar as tintas, como misturar as cores, como usar o papel. E o processo era feito com as crianças sem seguir uma proposta definida, sem temas. As regras eram de um rigor absoluto, mas o que eles faziam era de uma liberdade absoluta. A técnica para utilização das tintas era ensinada e eles aprendiam com um silêncio encantador e tudo corria bem tecnicamente. Nós sempre atentas, sempre a olhar, sempre a acompanhar. Nós começamos a verificar que conforme as idades as crianças tinham uma maneira própria de se exprimirem. Entretanto, a colega que trabalhava comigo enveredou para a psicologia, a arte como terapia e eu não, eu enveredei mais para pensar a arte como expressão, arte plástica como uma possibilidade de elaboração de objetos pensados, que eram feitos como respostas enunciadas. Não era chegar e fazerem o que querem, não. Chegam, têm a sua forma de expressão, mas eu faço uma proposta e eles tinham que responder a ela. Talvez esta prática fosse influenciada pelo trabalho que eu tinha também na escola. A proposta era de levar os alunos a outros espaços de pesquisa, ver a cidade de uma outra forma, pensarem em outra forma de ver. E também visitávamos galerias de artes e também museus. Naquele tempo existia o Museu Nacional Soares dos Reis e fazíamos visitas. Já aí era uma forma muito diferente de trabalhar, mas era muito pessoal, praticamente ninguém sabia o que eu fazia.

Sempre na oficina eu fazia as minhas experiências e depois na escola eu recuperava aquelas que eram possíveis fazer. Entretanto, as oficinas foram terminando porque eu fui ganhando mais trabalho dentro das escolas, pensando em trabalhos por projetos. Não influenciada por nenhum autor de educação, mas pelo meio empresarial. Meu marido trabalhava neste meio e eu fui num congresso com ele porque queria conseguir dar para os alunos do 9º. ano possibilidade de entrada no mercado de trabalho. Neste congresso apresentaram muitos modelos de empresas e para mim foi fascinante. Duas empresas que eu me recordo até hoje trabalhavam por projetos e com todos os funcionários, desde os da limpeza até o presidente. Conhecendo esta experiência eu readaptei a metodologia à escola e aos meus alunos. Me encantou a capacidade de participação e do desenvolvimento dos discursos, por isso comecei a fazer isso dentro da escola. No trabalhar por projeto havia a questão do resultado final, mas também havia a possibilidade de trabalhar com questões de ética, questões relacionais. Quando comecei a trabalhar por projetos todos os alunos se interessaram, mesmo aqueles que antes não gostavam de artes, que diziam não saber desenhar e queriam ser dispensados da disciplina. Depois todos queriam ser meus alunos porque não existia mais aquela estrutura fechada.

Então, quando a Casa de Serralves começou a fazer exposições eu passei a visitá-la com meus alunos. Eu fazia uma proposta a qual os alunos tinham que responder, podia ser em projeto ou numa unidade de trabalho, e depois vínhamos ver as exposições. A primeira reação deles era engraçada porque eles encontravam qualquer coisa de correspondência entre o que tinham feito na escola com o trabalho dos artistas. Eu fazia o contrário, não fazia uma oficina sobre um artista, mas fazia um trabalho que não era habitual de fazer na escola e eles consideravam que tinham respondido a minha resposta. Então quando chegavam ao museu não olhavam como principiantes. Eu não sou nada contra com que se vá ver uma exposição e depois se faça uma oficina, nada. Mas eu acho importante que hajam oficinas sem terem a ver com as exposições que estão a ter no momento. O que importa é que as oficinas sejam diferentes daquilo que fazem na escola e que os faça ver os trabalhos de maneira a se aproximar.

Uma vez pediram para eu fazer uma proposta de oficina aqui em Serralves. Eu idealizei uma oficina sobre um artista que estava expondo no Museu, com uma série de trabalhos com cadeiras em ferro e depois tinha um tecido todo pregado com alfinetes e uma parede com um conjunto de quadros dos amigos. Depois também tinha guarda-fatos, todos pintados em rosa, azul e com desenhos. Os alunos vieram ver a exposição e eu resolvi fazer uma oficina entre os 10 e 12 anos e para os professores. O material era em pedaços de mobiliário estragados e velhos, todos adquiridos em lojas de materiais antigos. Depois pedi material para trabalho em gesso e outros materiais que de certo modo tinham a ver com o que o artista utilizava. A oficina foi espetacular e ao final cada grupo ia visitar a exposição e ver o trabalho do artista. Teve mesmo muito sucesso e depois disso pediram para eu vir aqui falar sobre um projeto dos espantalhos, no momento em que havia uma divisão muito grande entre o trabalho feito no parque e feito na casa. Naquele tempo existia este projeto onde as escolas faziam espantalhos a partir de uma estrutura que era fornecida e depois traziam estes espantalhos pra cá. Eu fiz parte, junto com outras pessoas de um concurso para escolher um destes espantalhos. E era uma coisa que não tinha nada a ver com arte contemporânea. Me convidaram para fazer uma apresentação numa conferência sobre estes espantalhos e eu acabei preparando uma projeção só com obras de artistas, de trabalhos que poderiam se relacionar com este tema. Depois dessa apresentação eu recebi o convite do João Fernandes para eu trabalhar com o Serviço Educativo. Eu aceitei e a partir disso comecei a trabalhar com os coordenadores. Fiz parte do júri que escolheu o primeiro coordenador, que foi o Samuel Guimarães.

Cheguei a fazer formação aos monitores e de uma maneira não expositiva, mas lúdica, onde eles entram em ação e relação uns com os outros. Mas poucas. Nos 16 anos em que estive cá não cumpri este programa de formação. Porque os monitores só vêm se pagarem, Serralves não quer pagar, porque depois não há tempo, porque eles fazem outras coisas e não há possibilidade de horários. Eu acho uma pena, porque um programa de formação não precisaria ser só comigo, poderiam ser chamadas pessoas para virem. Depois apareceram as Belas Artes, o professor Paiva que tomou esse contato. Foi ele que conseguiu. Mas faz falta uma formação, não haver um laboratório. Serralves e a Faculdade de Belas Artes podiam fazer um contrato para que os alunos que estão em formação viessem fazer oficinas supervisionadas. Ver, criticar, avaliar, inventarem uma oficina, experimentá-la, pedindo a pessoas que os avaliassem. Há uma quebra entre a teoria e a prática.

J: Então a falta da existência de uma equipe atrapalha esse processo de formação?

EL: Sim. Eu digo que a equipe não precisa de uma consultora, mas precisa de uma pessoa que esteja a apoiar o Serviço Educativo. Ela não tem tempo, porque está sempre nas exposições. Isso é de grande importância, é valorizar a cultura. A coordenadora precisa de apoio, porque está sempre a trabalhar nos encontros paralelos, nas conferências, nas exposições, nisso tudo. E nesta parte há ausência. E eu acho que deveria haver relação com estas escolas superiores, que estão a formar os educadores. Como é possível fazer uma formação sem haver um laboratório de experimentação e de avaliação? E porque não chamam de vez em quando outros formadores, pessoas externas que poderiam falar sobre suas práticas educativas? E porque não fazem materiais para os professores? O que fazem neste projeto é pouquíssimo. Deveriam chamar as escolas para trabalhar com os professores e alunos, para acompanharem o processo de trabalho.

Para o próximo ano fui convidada para oferecer uma formação para professores, falando sobre projetos de trabalho. Mas isso não chega. Mesmo o projeto, é muito pouco. Nesta fase em que estamos, o que contém um certo entusiasmo das crianças é fazer algo, tem que haver um processo. E há uma maneira de fazer um projeto, onde se aprendem várias coisas, até conteúdos. No fundo quando eu vejo uma obra de arte eu também aprendo conteúdos. Há um processo que muitas vezes não acontece. Quando um professor vem entregar um trabalho, quem fez aquilo? Ele! Com dois ou três miúdos que foram escolhidos, não houve um processo educativo. E é nesse sentido que as instituições podem apoiar, chamar pessoas que saibam e que despertem nos professores uma nova maneira de trabalhar em

lugares tradicionais. A escola é muito tradicional. Estas instituições também são para abrir perspectivas. E para ser aceito pelo Governo e pelas instâncias administrativas isso também tem que dar resultados. É preciso as crianças compreenderem, perguntarem; e se o projeto faz com que as crianças perguntem e questionem e respondam, que haja maior incentivo por isso.

J: E neste percurso, o teu papel como consultora ocupa que tarefas?

EL: Olha, fazer formação aos monitores, apoiar na preparação das oficinas e das sinopses, ver e avaliar as oficinas e depois voltar a trabalhar com os monitores, conceber em colaboração todo o projeto com escolas, ver os materiais, estudar os temas, avaliar se os temas podem abranger dos 3 aos 20 anos, acompanhar o caráter interdisciplinar... Aqui em Serralves também devo trabalhar nas comunicações. Nós temos que preparar duas publicações. O livro Arte e Paisagem deveria ser uma primeira edição, mas nunca mais saiu outro. Mas tem também os livros dos Projetos com escolas. Deveria sair uma outra edição, mas com a perspectiva de ida à Escola, onde um artista trabalhou com a Escola Soares dos Reis durante um ano, mas este volume nunca saiu. A área de publicações está com pouca produção. A Sofia Victorino tinha uma capacidade de produção muito grande. Estas publicações são importantes para criar um registro, para que as escolas vejam o que aconteceu também nas outras escolas.

J: E os materiais para professores, nunca foram feitos?

EL: Nunca, e o que está sendo feito agora eu não concordo. Porque constam com informações sobre os artistas. Os professores não têm o interesse em ler aquilo. Eu trouxe alguns modelos de materiais que foram feitos por outros espaços, mas aqui a vontade é outra. É importante ouvirmos os outros espaços, em outros países, porque podemos aprender com os outros.

J: E porque não é feito?

EL: Eu diria que é falta de tempo.

J: Sim, entendo. Entre as publicações que já foram lançadas, o livro Habitares Serralves que é ainda do período sob coordenação do Samuel Guimarães, conta de um projeto que parece ser o início do projeto com escolas. Eu gostaria de saber se foi assim e de como começou o projeto aqui em Serralves.

EL: Foi até engraçado ver que tenha começado com o Habitares Serralves e neste ano feito o Serralves no bolso, como se fosse mesmo um início e um fim, tendo um fechamento. Começamos querendo fazer uma série de oficinas para que as escolas se relacionassem com Serralves. Fizemos o projeto, eu e Samuel com esse objetivo. Quando a Elizabeth e a Sofia entraram, elas acharam bem juntar a arte e o parque e por isso fizemos os “Jardins portáteis”. Escolhíamos um tema que pudesse relacionar estas duas áreas. O tema era determinado em conjunto e depois se dividiam as tarefas entre a arte contemporânea e o ambiente.

J: E em um dos livros sobre o projeto a professora comenta que as exposições eram uma forma também de avaliar o projeto, que além do retorno dos professores existe também o livro de registros. Eu queria que tu falasses um pouco sobre a exposição e sobre estas possibilidades de avaliação.

EL: É outra coisa que falta, porque na minha perspectiva existiam dois momentos de avaliação. Um deles é a exposição, onde as pessoas vêm e acho que deveriam haver conversas com os professores. Mas isso não acontece, porque o tempo de trabalho não permite que ocorram estas conversas. No encontro de professores seria também importante trabalhar a avaliação. Porque são poucas as oportunidades de ouvir os professores, mesmo para aquilo que acham bem. É importante avaliar não só o que eles fazem, mas principalmente o que nós fazemos. Queremos saber: o que foi mais difícil? O que mexeu com a estrutura da escola? Poderiam trabalhar mensagens, questionamentos e isso

faz falta, ter encontro com os professores, encontros a volta das mesas, não só com plateias. Isso é fundamental, para mim não cabe que não se faça. Esses projetos, mesmo os da Câmara, são poucos discutidos.

J: E de maneira geral, não só para o Projeto com escolas, como é que se consegue avaliar? No livro existem citações sobre a importância da avaliação, mas eu gostaria de saber como efetivamente acontecia.

EL: A propósito do livro que nós queríamos fazer, nós pedimos aos professores, ao final, uma avaliação. Alguns estão publicados no final do livro, mas haviam mais. Eu gostaria de ter contato com os professores para isso, é um trabalho que gosto de fazer. Mas infelizmente nós fizemos somente naquela altura do livro, depois voltou tudo como antes. A não ser que venha uma pessoa de fora, como já aconteceu quando uma universitária veio fazer um doutorado sobre avaliação e fez uma avaliação com a vizinhança, com as escolas.

J: E os educadores são avaliados? Ou existe alguma prática em que eles se avaliam?

EL: Não, quando eu entrei existiam fichas que avaliavam os professores e os monitores. Mas este material ia se juntando, se formavam resmas que não resultavam em nada. Eles vinham, preenchiam, estava tudo bom, tudo ótimo, não valia a pena. Houve um tempo em que eu ia com uma máquina fotográfica e ia entrevistando as crianças, tenho depoimentos muito interessantes, mas francamente muito positivos, de um modo geral.

J: É, mesmo nos livros de comentários, eu acho que as pessoas são mais impelidas em escrever quando os resultados são positivos, é isso?

EL: Sim, eu tenho que puxar muito. Porque mesmo das crianças, tenho até depoimentos, tudo o que for para sair da escola é sempre bom “Ah, já foi bom ter saído da escola, o resto é tudo bom!”.

J: E noutros exercícios que não sejam questionários, como funciona? Porque eu tenho tentado entender uma avaliação qualitativa...

EL: A avaliação qualitativa faz-se também pelo número, que sempre aumenta. Vêm todos os anos as mesmas escolas e outras mais, portanto sabemos que gostam e voltam. E tem também os que vêm e me dizem, falam muito, por exemplo, das datas, que tudo isso deveria começar ainda mais cedo, em setembro, logo que começam as aulas. Estas informações são vistas como avaliação. Por exemplo a exposição deste ano, começou depois que as aulas acabaram, os professores não podem vir com seus alunos.

J: Sim, foi um problema levantado pelos professores. E outro aspecto, nas reuniões que vocês fazem em equipe, para a criação do projeto, existe uma avaliação também do projeto dos anos passados?

EL: Há, sim. Com a Sofia havia sempre e preparávamos sempre. Nos demais acabo eu fazendo sozinha a programação da exposição. Portanto, fazíamos a nossa avaliação perante aquilo que aparecia. Só neste ano é que não pedimos um relatório, nos outros anos os professores sempre enviavam. Alguns mandavam em branco, outros muito completos, muito criativos.

J: E as mudanças que vão ocorrendo ano a ano também podem ser entendidas como respostas de uma avaliação?

EL: De maneira geral funcionou assim, algumas escolas deixam de vir, algumas muito boas e eu queria saber o porquê. Tendo internet poderiam saber e ir atrás dos professores, mas não há tempo. Nós notamos que cada vez diminuem as escolas e principalmente por conta do calendário e do Projeto ser realizado cada vez mais tarde. Mas uma questão positiva é que vemos mesmo professores que se afastam, foram para outras escolas e continuam fazendo parte do Projeto.

J: Eu lembro que no dia do Seminário de formação dos professores a professora Elvira ter comentado como o Projeto é feito com os professores, mais até do que com as escolas.

EL: Ah sim, sim, sem os professores nada disso seria possível. Somos todos lutadores em continuar nas escolas, ainda mais neste momento onde o Ministério chega a cortar horas de trabalho. Os professores abrem-se muito comigo e eles dizem que a relação com Serralves é já porque lhes dá prazer, nem tanto pelos alunos e tudo, isso é importante. Há muitas escolas que não deixam os professores sair e depois há dificuldades de transporte e continuamos vendo eles lutarem pela vinda ao Museu, pelo Projeto com Serralves.

J: E a questão de agora os alunos terem que pagar pelas visitas, qual a sua opinião a este respeito?

EL: Isso foi introduzido e foi prejudicial ao Projeto sim. Isso não faz sentido.

J: Eu tenho três questões que são transversais na minha pesquisa e eu tenho as feito para todos com quem converso. Elas até já foram brevemente respondidas, mas eu gostaria de conversar mais diretamente sobre isso. Na primeira delas eu quero entender como se dá a relação entre o museu e a escola e também gostaria que a professora dissesse como acha que deveria acontecer.

EL: Aqui trabalhamos com escola, museu e arte contemporânea, portanto é a ligação da escola mesmo com obras contemporâneas. Porque uma coisa é nós fazermos um projeto que provoque situações, pensamentos, visualizações diferentes independentemente da obra contemporânea, é expectativa, é diferente do que se faz da escola. E depois, quando virem obras de arte contemporânea não há estranheza maior, porque já existiu a mediação. Então é uma perspectiva que é interessante. Agora, a escola em visitas ao museu é outra coisa. Eu acho que nem todos precisam ver as exposições completas, nem devem, a depender da idade. E é preciso falar das palavras, porque nem todo mundo sabe o que faz um artista, o que é contemporâneo, o que é um museu. Portanto, se for uma visita lúdica, mas com possibilidade de fixação de alguma coisa eu acho muito bom. Depois, eles, os alunos é que tem que falar, as obras é que são mediadoras. É natural que hajam conversas prévias, com aberturas, para situar as coisas. Mas eles é que tem que falar.

J: Outra questão que foi até comentada no início é no sentido da arte contemporânea. Eu gostaria de saber se a professora pensa que o conteúdo com que Serralves trabalha é determinante das práticas que desenvolve.

EL: Eu acho que há coisas que podem ser iguais no trabalho com arte contemporânea ou num museu histórico e outras não. Por exemplo, todas as épocas foram contemporâneas, portanto as obras são sempre ou quase sempre (porque as obras foram já impostas pelo poder, pelos reis, pelas igrejas) reflexo de um tempo. Nessa medida acho que há coisas que são suscitadas hoje, mas outras são de todas as épocas. Agora, eu quase que diria que é mais interessante começar pela arte contemporânea e chegar até a pré-história do que começar pela pré-história até chegar a arte contemporânea, porque ver do hoje para trás percebe-se melhor o processo. Porque hoje está próximo de nós. Eu até acharia interessante que Serralves trouxesse para o Museu A Vênus de Milo ou uma obra clássica, que misturasse e fizesse uma exposição com várias épocas, como fez há alguns anos a Documenta de Kassel. E conforme as idades é importante haver associações, o que eu já vi que é parecido, onde encontro. Até podem dizer que já viram isto noutro contexto e não precisam saber tudo a respeito da obra e nem da arte contemporânea.

J: Minha última pergunta é sobre a avaliação, mas sem pensá-la como um teste ou um questionário no final. A ideia é pensar a avaliação transversal em todas as etapas, não só dentro do museu mas a avaliação sendo uma reflexão do processo.

EL: Em primeiro lugar eu acho que o corpo diz muito para a avaliação. A postura como estão os alunos, a forma como estão, de costas, bocejando, dispostos ou envolvidos diz muito sobre a avaliação. Mas claro que o aspecto da

linguagem prevalece. Precisamos ouvir os alunos. A avaliação começa logo pela postura e pela expressão. Nós podemos fazer teste escrito, não sou nada contra, mas uma coisa interessante é assim: uma carta para levar a Serralves, podem escrever um frase ou três frases. Poderiam surgir todo tipo de resultados, isso seria uma maneira de avaliar. Mesmo ao final das oficinas, é importante fazer uma questão e haver um registro disso. Eu acho que é interessante encontrar momentos onde estamos atentos a este retorno, querer tirar um resultado a isso tudo. Um envio da escola sobre a vinda seria interessante, eu gostava de terminar este trabalho aqui com um monte de cartas com palavras enviadas pelos alunos. Nos livros das exposições vemos tudo, desenhos, rabiscos, palavrões, tudo. Para alguma coisa servem, eu sempre os leio e para alguma coisa servem. Até comentários sobre a montagem da exposição são ouvidos e influenciam os trabalhos. Não há escolha dos trabalhos das escolas, todos são expostos e nós não queremos evidenciar nenhum, é pensado num todo, no coletivo. Não faz sentido dizer um é melhor, outro é pior, misturam-se todos e conversam entre si. O que interessa mostrar é uma cultura de escola, porque existe uma cultura de escola. A avaliação está sempre presente, desde que uma pessoa entra aqui no museu. Agora, há vários tipos de avaliação, desde as rigorosas até as mais abertas. Por exemplo, uma Universidade poderia vir aqui e fazer uma pesquisa para avaliar as visitas.

J: E na tua opinião seria produtivo um trabalho de avaliação externa?

EL: Sim, sem dúvida. Como consultora do Projeto eu gostaria muito que houvesse um trabalho assim.

J: E como a professora acha que vai ficar o trabalho agora no Serviço Educativo depois da sua saída?

EL: Eu acho que vai entrar talvez mais no Museu, na arte contemporânea. Pode ser que eu me engane, o Projeto sempre vai haver porque a quantidade é sempre melhor, traz mais dinheiro. A parte mais educativa eu não tenho esperanças, a não ser que adotassem minha sugestão de haver um conselho consultivo onde diferentes professores reuniram-se três vezes ao ano ajudando a dar pé ao Projeto. Assim poderiam ajudar na elaboração, depois no meio a pensar como está e no final até como avaliação. Eu acho que Serralves até vai ficar melhor sem mim, acho. Acho que não pode trabalhar muito tempo com um mesmo consultor. Acho que pode ser diferente. Até no exterior, o que mudou durante este tempo, o mundo mudou muito. Existem regionalismos claro, posso gostar muito do que fazem na Inglaterra ou nos Estados Unidos, mas não necessariamente vai funcionar aqui.

J: Entendo e agradeço muito pela conversa, foi muito importante para a pesquisa.

EL: Eu agradeço também, pelo interesse. Olha, gostei muito da conversa.

Conversa F

Manuela Silva

Professora de Português e Inglês na Escola Básica de Leça da Palmeira

30 de junho de 2014

Julia: Para começar eu gostaria que tu contasses como é a tua relação com Serralves. Porque de conversas que tivemos sei que tua participação no Projeto com escolas tem acontecido ao longo dos anos. Gostaria de saber como foi isso.

Manuela Silva: Com Serralves, eles nos põe a fazer aquele Projeto com as escolas e eu acho que é uma oportunidade dos nossos alunos contactarem com a arte e terem uma intervenção desde novinhos com a arte. Porque normalmente nas escolas seja muito difícil educar para a arte. Embora esteja nos objetivos e nas disciplinas, acho que na prática isso nunca se faz.

J: Está nos objetivos de Português educar para arte?

MS: Temos a escrita como escrita criativa. Por acaso é uma coisa interessante, eu um dia desses vou ver se aparece a palavra arte, que não me parece. Eles sugerem que se faça a ligação entre as várias disciplinas, mas a nível de educar para a arte não parece. Parece que seja ligado à escrita criativa.

J: E tu já participaste em outras edições do Projeto? Em que anos?

MS: Tenho que fazer contas (risos). Há mais de 10. 12, talvez há 12. Houve anos em que não participei. Estou aqui nesta escola há 10, portanto, eu fiz noutra escola 2 projetos, pelo menos 12, se é que não foi mais, já perdi a conta.

J: E como foi o Projeto deste ano?

MS: Achei interessante, mas o fato do ambiente na escola e da turma que tinha, não se apresentou um ambiente calmo para a execução do projeto.

J: E teu interesse no trabalho com Serralves se deu mais pela tua formação posterior no ESAP?

MS: Não foi só por isso. Porque eu quando fiz a primeira vez o Projeto eu nem sequer estava ainda a fazer o curso. Não foi só por este fato, mas por achar importante haver aquele Projeto. Eu lembro que o primeiro que fiz foi sobre... Os dois que fiz antes de entrar nesta escola um foi sobre viagens o outro foi sobre jornal, jornal escolar. E lá está, estava ligado também ao Português. Era na altura em que havia trabalho de projeto, e portanto foi possível fazer a ligação.

J: E agora não tem mais trabalho de projeto?

MS: Este ano há uma turma que provavelmente vai trabalhar nesta área. Mas ano passado acabou a disciplina de trabalho de projeto. Não existia antes, depois puseram no currículo, e depois como havia muitos professores, eu penso que tinha um bocado a ver com a formação. Pensam no projeto como um produto, nunca pensam que o projeto é um processo e portanto tinham dificuldades em arranjar matéria para trabalhar. Foi por causa disso. E continuando, o fato de que em dois anos passados ter colegas de estudo acompanhando e de educação visual a colaborar também facilitou as coisas. Tornou como se o projeto fosse um bocadinho mais dinâmico.

J: Nos outros tu fazias sempre junto a outros professores?

MS: Com a colega de educação visual e que por sorte também era minha colega em estudo acompanhado, o que permitia alargar este trabalho.

J: E agora, neste ano, não houve interesse da professora de educação visual?

MS: Não, ela não aderiu.

J: E o que tu achaste do tema proposto neste ano por Serralves?

MS: Achei muito interessante, achei bonito. Que dava mesmo para trabalhar muita coisa. Dava para explorar muito.

J: Quando tu soubeste do tema, que aproximações tu pensaste com a disciplina?

MS: Pensei logo em livros, em poemas, em ilustração. Pensei logo na escrita, que era uma coisa que dava logo para meter um bloco daqueles no bolso e meter Serralves lá dentro. Depois, ao pensar nos artistas que passariam por Serralves pensei também no Álvaro Siza, em fazer relação com Leça. Só que na verdade as coisas complicam e é sempre assim, a pessoa quer fazer alguma coisa e depois no meio do caminho muda e já não vai fazer aquilo que queria, cria-se uma certa angústia, mas depois ficam pontos de partida para os outros anos. Temos que ver as coisas assim. Porque se não acaba por pensar “O Projeto acabou, eu gostava tanto de ter feito isso”. Sei que há uns anos ficava muito ansiosa, porque não conseguia fazer exatamente o que queria. E agora vejo isso sempre como sendo mais um passo na direção que queremos. E sem o teu trabalho não teria sido possível. Impossível não era porque eu fazia, mas seria de outro jeito. Menos profundo, menos aprendido. Pronto, não quer dizer que fosse mal, mas...

J: Talvez tu não desse tanto tempo para o Projeto por ter os compromissos com a disciplina. Por ter a minha vinda sempre, garantia que aquelas tardes fossem voltadas para o Projeto, é isso?

MS: Em relação a isso nunca crio problemas, porque eu acho que o ensino nunca pode ser estático. E quando há estas oportunidades eu aproveito-as sempre.

J: Eu queria que tu falaste mais do que foi mencionado, sobre ter intenções, do que fica no caminho. E também do que vai surgindo no meio e vai-se incorporando. Não precisa ser necessariamente relacionado com o Projeto de Serralves, pode ser também a respeito da prática letiva.

MS: Imagina que eu sempre tive a ideia dos miúdos fazerem um livrinho, sobre o que é que eles querem, o que é que não querem. E de ser um espécie de livro de turma deles, para depois guardarem. E quase todos os anos tento que façam alguma coisa. Depois chega ao fim dos anos e uns colaboram mais e outros menos. E quando se apanha turmas complicadas, o fato deles já fazerem um poema ou dois ou três textos já me deixa contente, não posso estar a espera de grandes coisas. E é um bocado em relação a isso, por exemplo, já houve anos em que fiz uma peça de teatro, ou usava muita música e também gostava de fazer isso com os miúdos. Anos como este em que foi muito difícil fazer qualquer coisa dessas, tirando o projeto que foi o ponto alto das aulas - e já estou a divagar - mas é um bocado disso, tenho determinadas ideias na cabeça e depois vou tendo que contornar os obstáculos. Em relação a este projeto, por exemplo, tinha ideia dos meninos irem ver o bar, a Casa de chá e desenharem as obras do Siza. Em certa altura, vendo que isso não seria possível, há que mudar e fazer sobre aquilo que fomos ver em Serralves. O que também acabou por ser fantástico porque os meninos viram coisas que nunca vida tinham visto, nunca tinham posto o pé num museu. A ideia é um bocado ver o ensino de projetos como um processo e não como fim em si. Isso tira a angústia de não conseguir exatamente aquilo que estás a prever desde o princípio.

J: Tu falaste um pouco sobre avaliação, sobre isso de responder somente a notas. Como acontece a avaliação na tua disciplina? O quanto é preciso responder a estes parâmetros que a escola impõe e o quanto que é possível fazer diferente?

MS: Oficialmente tenho que apresentar as grelhas e ponho pontuação para as perguntas. Mas nós a partida em português valorizamos também bastante a criatividade e a correção linguística, como tem que ser. Depois há maneiras de contornar, eu tenho que lhes dar gramática. Mas vamos supor que para mim a gramática é possível de dar em contexto. Para mim, um bom aluno de português é aquele que lê bastante e que depois portanto consegue ter uma boa correção. Eu tenho uma visão um bocadinho diferente da avaliação que muita gente. Valorizo bastante o trabalho no dia-a-dia da escola. Temos que encontrar estratégias para que todos façam as atividades e a partir daí agarrar o que eles dão de bom. Portanto, gosto sempre de valorizar o que eles são capazes de fazer. Geralmente meu objetivo, sobretudo no 5º. ano é fazer com que eles gostem de ir para a aula. Isso aconteceu contigo, às quintas-feiras eles queriam estar aqui e é essa vontade que eu acho que é o mais importante para a criança na sala. A avaliação contribui para isso, ir de encontro ao que eles tem de mais positivo e tentar articular com o eles têm mais dificuldade.

J: E ver o processo também...

MS: Sim, sempre.

J: Uma coisa que me chamou atenção foi que o tempo todo os alunos estavam muito conscientes do que estavam fazendo. As tarefas eram sempre orientadas com um propósito que estava explícito. Isso é uma prática recorrente nas tuas aulas?

MS: Normalmente quando começo alguma coisa tento transmitir parte do projeto para eles. Quando eles estão a trabalhar para isso, vamos lá trabalhar, fazer uma coisa muito bem feita, porque isso é para ir para além da escola. Mesmo que seja na turma, eles tem que fazer uma coisa bonita. Por isso não é qualquer Ah, risca aqui, faz uma coisa ali já está. Não, vocês tem que se esforçar um pouco, para que no fim olhem e pensem que valeu a pena. Portanto, uso este estímulo inicial que os provoca vontade. Depois a visibilidade também é importante. Eles saberem que vão estar visíveis para fora da sala de aula, se eles sabem que vai ser publicado, há que se esmerar, fazer as coisas bem feitas. Claro, que eles são pequenos e são muito do imediato, mas o fato de saberem que tem a visibilidade dá um senso de responsabilidade ainda maior. Também gosto de fazer isso nas pequenas coisas.

J: Eu gostaria de conversar sobre que contribuições tu achas que as Artes Visuais trazem para a disciplina de Português.

MS: Para mim trazem muitas. Se calhar é da minha dupla formação, eu sempre achei que há uma relação muito grande entre o visual e a escrita. Porque se nós virmos nós estamos rodeados de visual. E para atrair os miúdos para a escrita vou muito através do visual. Para aqueles que têm mais dificuldade em se exprimir, quando eu digo Vamos escrever isso ou vamos fazer um desenho sobre isso, eles têm a hipótese de ilustrar com frases, por muito simples que seja. As crianças tem mais interesse em imagens do que em textos, então a interação é maior quando eu utilizo imagens ou cores. Se houver uma conjugação entre a imagem e o texto é mais fácil de expor as coisas.

J: E da tua experiência dos outros projetos, quando trabalhastes em parceria, qual as contribuições que tu vês que o Português dá para a disciplina Artes Visuais?

MS: Para acrescentar texto. Mostrar que é possível esta harmonia entre texto e imagem. Para apresentar o projeto em si, pode nem ter tanta coisa. Mas o fato deles redigirem um introdução para o trabalho ou pôr os autores e o tema, ajuda sempre e contribui muito mais. Por exemplo, ano passado era um lençol que eles tinham que ilustrar com o tema. Foi espetacular porque minhas duas colegas trabalharam, uma menos utópica e outra mais utópica. Foram duas

turmas com duas professoras de Educação Visual diferentes. O que tinham em comum era eu como professora de Português.

J: Como é a divisão das aulas dos alunos? Quantas horas de Educação Visual eles têm?

MS: Tem duas vezes por semana, EV e ET. Poderiam fazer uma ligação entre as duas disciplinas, mas nem sempre se faz.

J: Eu gostaria de fazer para ti algumas perguntas que eu fiz para os alunos. Eu perguntei a eles o que da escola deveria haver no museu e o que do museu deveria haver na escola.

MS: Eu nunca pensei nisso. Houve uma exposição em Serralves de um alemão ou de um americano, não lembro, sobre a escola, a desconstrução da escola. Eles tinham aquelas coisas todas com cartão, a imitar as salas de aula. E por acaso, entretanto, talvez Serralves pudesse ter um espaço mesmo. Já fui a oficinas a Serralves e é tudo muito formal. Apesar deles apelarem à criatividade, continua a ser um museu muito formal. E se calhar pudesse existir um espaço, porque eles têm salas às vezes fechadas, um espaço mais aberto a determinadas idades. Espaços onde se pudesse riscar ou escrever. Mais livremente, sem aquela coisa de estar tudo direitinho, o que é normal de um museu. Mas haver um pouquinho mais de interação e não ser só para este projeto. Se calhar investir um pouco mais nisso. Se tu vás a outros países vês sempre as crianças, com os bloquinhos, a desenharem, há uma educação, lá está, tem que haver um cruzamento entre Serralves e a escola. Eu acho que em Serralves poderia haver uma coisa mais tipo sala de aula, mas uma sala de aula informal, uma sala um bocadinho mais livre, com material que pudessem manusear etc. E ter mais hipóteses, por exemplo, um professor dar uma aula no museu, não só de português. Isso é possível, eles fazem isso. Mas lá está, fazem isso de um ponto de vista muito comercial. Porque também fazem atividades para ciências, para outras disciplinas. Mas ser tipo mesmo, o professor vai lá e dá uma aula no museu, tem referências, tem árvores, tem aquela pá - que foi o que alguns meninos gostaram mais. Por outro lado, as escolas deveriam expor os trabalhos deles, como se expõe nos museus. Mas por exemplo, poderia criar uma aula de mini museu. Nunca me tinha lembrado disso, mas por exemplo uma sala ser feita como uma sala de exposição, em que os meninos entravam e estavam lá como se estivessem no museu. Ia ser uma ideia, trazer os artistas na escola, ao invés da escola ir aos artistas. Se calhar Serralves devia ir mais às escolas.

J: Bom, uma outra pergunta que eu fiz para os alunos foi mostrando um esquema de conjuntos e pedindo uma palavra que ligasse arte, arquitetura e natureza para inserir aqui no meio. Qual palavra escolherias?

MS: Criar.

J: Uma questão que eu pedi para eles é para falar de pontos negativos. Coisas que não correram como esperado.

MS: Não é fácil encontrar coisas negativas.

J: Muitos falaram do comportamento.

MS: Claro, em relação a isso. Mas não tem muito a ver com o projeto em si. Claro que houve pouco trabalho de equipe, eu acho. Talvez meia dúzia deles trabalhou mais que outros. Mas também acho que isso foi devido às características da turma, não teve a ver com o projeto em si.

J: E outras fragilidades do projeto?

MS: Muito centrado na sala. Se tivesse sido outra turma talvez fosse possível ter saído da sala. E o fato de não podermos trabalhar com Educação Visual também. A falta de interdisciplinaridade.

J: E como pontos positivos? O que diferencia este projeto dos demais que já tenhas realizado com Serralves?

MS: Muita variedade de hipóteses de trabalho. O fato de ser internacional, ter uma pessoa de fora também acho que trouxe uma perspectiva diferente. Também podermos trabalhar com uma pessoa especialista na área. Trouxe um dinamismo muito grande, a motivação que deu. E achei muito importante eles terem ido todos visitar o museu. Acho que foi um ponto muito importante, muito alto. Porque de outra maneira nunca iriam a Serralves, de outra forma. Mesmo morando perto do Porto, muitos iam chegar ao fim das vidas sem ir a Serralves, que é um dos sítios mais bonitos do Porto.

J: E tu acha que o fato de eu ser uma observadora externa, não ser da sala de aula, mudou a dinâmica? Seria diferente se eu fosse a professora de Educação Visual?

MS: Se calhar o empenho deles foi um bocadinho diferente, porque ainda queriam mostrar mais, porque sabiam que estavam a fazer parte de uma investigação. Acho que sim, acho que os motivou bastante.

J: Agora quero te fazer três últimas perguntas que são questões mais abrangentes da pesquisa. A primeira é pensando como acontece a relação entre museu e escola? E como achas que poderia acontecer? Muito já foi dito, mas sempre faço a pergunta individualizada.

MS: É aquilo que eu disse há bocado. Se calhar haver uma intervenção mais constante. Ao invés de se trabalhar naqueles meses naquele projeto específico e naquele tema, mas ser uma coisa mais dinâmica, não ser só para o projeto, para aquele dia. Durante o ano deveria haver mais intervenção de Serralves nas escolas. Talvez haver uma comunicação mais direta ao longo do ano entre Serralves e a escola.

J: A segunda pergunta é para pensar como a avaliação pode estar presente em todas as etapas do projeto. Como acontece esta transversalidade do projeto?

MS: Eu já fiz, há alguns anos, em trabalho de projetos, fazíamos, tínhamos umas folhinhas de registros para o fim de cada sessão, precisavam escrever O que eu fiz? O que falta fazer? O que é possível ainda fazer? Portanto, isso é uma forma de avaliação do projeto. E na medida que se ia conseguindo cumprir essas coisas que faltavam fazer, íamos avançando, por isso a avaliação era contínua. Depois tínhamos o produto, que era uma parte importante, essencialmente para ver se conseguíamos ir ao encontro daqueles objetivos iniciais, de que forma é que conseguimos ir de encontro, se eles se cumpriram. Portanto haver um registro quase que sistemático das atividades. Podem ser coisas muito simples, para simplificar o processo de avaliação, senão perdes muito tempo, fazer cruzinhas, carinhas ou cores. Depois é mais fácil ter uma visualidade dos dados. Não deixa de ser um trabalho de reflexão sobre o trabalho feito e o que é que é preciso fazer, portanto uma avaliação mais reflexão e menos números, menos notas.

J: Sim, sim. E a última pergunta é: tu achas que o trabalho que Serralves desenvolve seria diferente se não fosse a volta da arte contemporânea?

MS: Penso que sim. Já fui à Tate Modern e à Tate Britain e acho que o percurso pode ser muito semelhante. Claro que as novas tendências são diferentes, mas acho que o tipo de discurso de quem ajuda a ver a arte pode ser semelhante. Podes ver a arte antiga, é quase como ver o teatro de Gil Vicente com o teatro contemporâneo, podes arranjar sempre uma ligação. E abordagem que fazes do trabalho dele pode ser sempre uma abordagem contemporânea.

J: Era isso, muito obrigada. Nós continuamos em conversa, até o nosso próximo encontro.

Conversa G

Liliana Coutinho

**Coordenadora do Serviço Educativo do
Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves**

30 de julho de 2014

Julia: Bom, eu estive contigo em janeiro e, como conversamos, eu disse que iria acompanhar uma escola porque meu interesse era saber como a avaliação é feita no museu e eu vi do ponto de vista da escola. Eu acho que isso foi um ganho muito grande, porque as minhas pesquisas feitas na graduação e no mestrado foram do ponto de vista dos museus. Então este deslocamento foi bom e houve também um envolvimento pessoal muito grande com as crianças da turma, porque eu fiquei semanalmente acompanhando as atividades. Meu intuito era ser uma observadora participante, mas acabei ficando mais como outra professora porque a professora que trabalhou junto comigo tinha uma postura muito aberta e também participa há muitos anos do Projeto.

Liliana Coutinho: Qual era a escola?

J: Escola Básica de Leça da Palmeira. E essa professora é de Português, mas há muitos anos desenvolve o Projeto em parceria com outros professores. Neste ano a professora de educação visual não teve interesse em fazer parceria, mas eu fiz junto com ela, então foi muito bom.

L: Foi bom ser uma professora de Português não é? Alguém que não é propriamente das áreas de interesse...

J: Foi muito interessante. A professora tem dupla formação, tem formação em artes. Mas, de qualquer forma, a disciplina era de Português. Então foi um desafio também pensar nessa articulação. E mesmo nos preceitos do Projeto com escolas existe esse reforço de que é uma proposta que pode ser trabalhada em várias disciplinas... Então eu sinto que foi um ganho maior. E a partir disso eu queria saber como foi para ti, porque a tua entrada efetiva no Projeto foi neste ano e eu queria saber como foi essa entrada a tua inserção num projeto que já acontece há tantos anos.

L: Eu confesso que ainda sinto que este projeto tenha sido anterior. Embora tenha acompanhado o Projeto durante este ano, ele já estava concebido quando eu cheguei. Eu ainda consegui participar na concepção das oficinas e nas formações para professores, mas agora que estamos a pensar no tema e na estrutura do próximo ano é que sinto que estou com as mãos mais na massa. No início havia muito ainda para perceber. Eu entrei já na altura do arranque do ano letivo, já com alguns processos a decorrer e eu estava a tentar perceber o que era o trabalho como um todo. O Projeto com escolas está a se realizar há muitos anos, mas mais do que saber como ele era concebido e do seu histórico eu queria perceber como é que esta proposta se concretiza. Do que observei, vi que é um projeto que realmente consegue criar um envolvimento com as escolas e cria um sentimento de pertença nessas escolas, para que essa relação seja sempre ativa e mais contínua. Eu percebi algumas dificuldades, de escolas que querem vir cá, mas não podem, pela dificuldade de saírem. Mas também tivemos casos de uma escola a fazer atividades que esticavam um bocado a estrutura do projeto. Vi a possibilidade de reforçar o trabalho com os professores. Houve uma escola de Penafiel que inscreveu cerca de 700 alunos no projeto e neste exemplo verifica-se que dentro da escola houve efetivamente uma experiência, quando por exemplo os mais velhos é que passaram a orientarem os mais novos dentro da escola. Por evocar uma troca, queira ou não, entre turmas. Eu tive a oportunidade de visitar esta escola e conversei

com os alunos e vi a forma como isso foi organizado. Porque às vezes estando na mesma escola os processos ficam isolados. Não se está na mesma turma, não se é do mesmo ano. E eu verifiquei que aconteceu uma troca muito maior, se calhar entre os mais velhos e os mais novos.

J: E isso tudo foi em volta do tema do projeto?

L: Sim, em volta do tema do projeto. Foi bonito ver como o projeto pode também mobilizar esse tipo de proposta.

J: E do que acompanhaste deste ano e para a próxima estruturação do que será o projeto no ano que vem, o que foi visto como positivo e negativo? Eu pergunto isso porque o foco central da minha pesquisa é a avaliação. Mas a cada momento eu vejo mais que a avaliação está diluída nos processos e que atravessa todas as etapas. Talvez a forma de repensar o projeto de um ano para o próximo já seja uma forma de avaliação. Então quero saber: como essa nova concepção é delineada pelo projeto anterior?

L: Eu acho que o Projeto tem um envolvimento com as escolas que tem mesmo que manter e toda a estrutura de oferecer um seminário inicial, de oferecer formas de trabalhar com as escolas, tudo isso acho que é realmente importante, manter um meio de contato com os professores. Gostava de criar também alguns momentos onde pudéssemos fazer alguns pontos de situação com os professores do que está acontecer. Porque senti que alguns estavam um pouco perdidos, e é importante saber como está a acontecer. Tendo um ponto de situação podemos ajudar em dificuldades que estão a ter no processo, o que se está a fazer, ou sobre o projeto final a entregar para a exposição. E até mesmo, acho que estes encontros não deveriam ter a tônica no projeto final porque a intenção deste projeto é o caráter contínuo. Mas acho que estes pontos de situação, uns dois ou três momentos, poderiam ser feitos de uma maneira informal, querendo saber o que se está a passar, como o projeto está a decorrer. Este ano o Projeto foi pela primeira vez centrado em Serralves. No próximo ano vamos sair novamente, sair para fora de Serralves e lançar um tema que permite o pensamento da arte contemporânea e muitas outras questões que se pode tirar. Pensar em questões também muito ligadas com a cidadania e trabalhar com este conceito mais aberto.

J: E como hoje, depois da tua entrada, funciona a dinâmica de reuniões com a equipe com os artistas e educadores que trabalham aqui?

L: Nós tentamos fazer sempre, houve alguns momentos que falharam, mas é algo que vou tentar melhorar no próximo ano, que haja pelo menos uma reunião por mês, uma reunião geral. Às vezes falha-me também as reuniões de planeamento das oficinas, que têm sido várias. Tem tido reuniões de aspectos logísticos e de atividades a nível de preparação de conteúdos. Portanto há atividades relacionadas com os processos artísticos, para a comunidade escolar e com arquitetura. Foram vários encontros e existem momentos que a equipe faz atividades mais específicas.

J: Existe uma divisão, então, entre quem faz oficinas e que faz visitas?

L: Há pessoas que fazem oficinas e visitas. Há outros que só visitas. Há a equipe de arquitetura... Há vários tipos e tipologias de atividades, nem todos fazem as mesmas.

J: E a exposição final do Projeto? Eu queria saber como é que foi a concepção, o que foi privilegiado na forma como expuseram? Como neste ano não houve o ponto de situação, o momento de entrega dos trabalhos acaba por ser o retorno, como foi este processo?

L: A concepção da exposição foi ainda muito, muito acompanhada pela Elvira. Nós começamos a receber os materiais uma semana antes e tínhamos pouco tempo para a inauguração. Este ano inauguramos a exposição mais tarde. Isso porque quando eu entrei vi que havia aqui momentos de grande concentração de atividades, porque aconteceria no mês de maio, então decidimos adiar um pouco. Assim os professores ganharam mais tempo para trabalhar e nós

ficamos com um mês para elaborar. Soube muito bem. Da parte dos professores que houve uma certa confusão porque a entrega calhou também com o final do ano letivo, no período de exames e isso tudo. E também o fato de termos que criar momentos de ponto de situação os fará lembrar que o trabalho tem que ser terminado antes, e não é possível deixá-lo para o fim. Iria ajudar a criar também essa dinâmica dentro da escola. Portanto, houve alguns professores que entregaram muito em cima e ficaram sentindo que faltou algum tempo. Depois da montagem da exposição, nós separamos mais ou menos pelas idades. O que queríamos era dar visibilidade a todos os processos.

J: Essa palavra visibilidade, acho que é muito importante, né? O projeto tem um pouco deste intuito? Que papel tem este encerramento do Projeto?

L: Eu acho que esta questão da visibilidade é muito importante não só para dentro da escola, mas também como momento de encontro, de dar voz ativa, porque é importante que este espaço do museu possa ser durante algum tempo uma forma de encontro. As escolas que participam conosco deixam um espaço do seu trabalho aqui dentro de Serralves. Todo o convívio, nas oficinas, no dia da inauguração, é uma forma de contato para estar fora dos contextos de trabalho onde estão. Entretanto também, para o Serviço Educativo é uma possibilidade de mostrar o trabalho realizado. É um espaço de encontro com a comunidade, e acho que o trabalho com as escolas não é só feito nas visitas guiadas, nas oficinas, ele pode ser feito também numa exposição.

J: Bom, eu vou centrar agora em questões que são centrais da minha pesquisa e que eu tenho feito aos diferentes sujeitos que tenho entrevistado. A primeira delas é sobre a relação entre museu e escola. Eu quero pensar como ela acontece e o que poderia acontecer, pensando em utopias ou em vontades que não são executadas.

L: Neste momento aqui em Serralves acontece em vários níveis. Acontece no programa de oficinas e no programa de visitas, quando a escola quer fazer uma visita. Temos também o Projeto com escolas, sobre o qual estivemos a falar, onde há uma relação de uma forma mais aprofundada. Temos também atividades pensadas em integração com a Câmara Municipal, feitas há algum tempo, temos um protocolo que já dura 3 anos. Temos relações mais diárias com as escolas, um espaço no currículo onde realizamos mais como oficinas que dialoguem com o tema anual. Nestes encontros temos a oportunidade de trabalhar numa sensibilização mais plástica, de caráter prático. E isso é muito importante, criar um nível de organização. Portanto são os três níveis principais de atuação com as escolas. Se calhar, para as escolas secundárias deveríamos criar um programa que fosse além da visita, com conversas no museu, fazer a aula com assuntos que são tratados na esfera curricular. Eu acho que a exploração destes três pontos de interesse já dá pano para a manga na relação com as escolas, para realizar um bom trabalho. Acho que podemos sempre pensar em como melhorar, eu tenho a ideia de trabalhar com escolas também em projetos mais pequenos. Ainda não posso falar muito porque estão em construção, mas estamos pensando em ações que nos permitam pensar as escolas numa relação mais pontual.

J: Uma outra questão é: o que da escola poderia haver no museu e o que do museu poderia haver na escola?

L: Eu acho que o que da escola poderia haver no museu é a cumplicidade, o fato de ser um lugar permanente, onde se está em continuidade. Acho que este aspecto poderia ser trazido das escolas. Também o fato de ser um local que abre portas para muitos debates. Depois, do museu o que poderia haver na escola se calhar seria uma informalidade na aprendizagem, o que não quer dizer falta de rigor, pelo contrário, tem a ver mais com o rigor na arte ou num museu de arte tem a ver com as singularidades de cada situação. Portanto, essa atenção e essa abertura seria bom.

J: A outra questão tem a ver com o conteúdo que Serralves expõe, a arte contemporânea. Eu gostaria de saber se tu achas que a postura dos educadores que trabalham aqui seria diferente se não fosse com arte contemporânea. Tu achas que a arte contemporânea provoca uma determinada postura? Ou mesmo se com outro tipo de coleção seria possível falar da mesma forma.

L: Eu acho que há um modo de trabalhar aqui em Serralves que não é desenvolvido em muitos locais, mesmo. Nós entendemos que as visitas não devem ser com alguém que está a instruir o outro, o ideal é que seja uma visita de diálogo. As visitas guiadas são uma hora, uma hora e meia que estamos numa perspectiva do que o público, as pessoas estão esperando. De forma que possamos abrir um diálogo. Eu acho que o fato de estarmos num museu com uma coleção permanente torna mais fácil ao monitor adequar o seu discurso final.

J: A minha última questão é sobre o caráter transversal da avaliação, pensando nela como parte de todo o processo. Pensando a avaliação como reflexão do processo, como ela se insere no trabalho que se faz em Serralves?

L: É assim, uma das coisas que queremos fazer no próximo ano com mais intensidade é acompanhar o processo das oficinas. Acho que essa reflexão do processo precisa acontecer no decorrer das atividades. Por isso até contamos com trabalhos como o teu, onde podemos ter contato com avaliadores exteriores, que nos ajudam a pensar, porque é bom termos um olhar do que fazemos aqui. É importante também termos um avaliador interno, pensando nas exposições e nas atividades. Sobre o projeto com escolas, queremos pensar o que aconteceu, como aconteceu. Portanto, ter isso em cima da mesa é importante para pensarmos.

J: Acho que é isso, por enquanto é isso. Imagino que possivelmente teremos que fazer novas conversas, novos encontros...

L: Sim, uma coisa que quero fazer no próximo ano é pensar num encontro com outros pesquisadores, para apresentarem uns aos outros os pontos de situação e o andamento das pesquisas.

Conversa H

Sónia Borges

Educadora do Serviço Educativo do

Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves

04 de novembro de 2014

Julia: Como eu tinha informado no contato que fizemos por e-mail, esta conversa compreende dois momentos: um com questões mais sobre o teu trabalho aqui em Serralves e o processo educativo que desenvolves e outro com questões transversais à pesquisa e que têm sido feitas para a maior parte dos entrevistados - com exceção dos alunos com quem trabalhei. A minha pesquisa foi com observação do Projeto Anual com escolas e eu trabalhei também com uma escola, observando o projeto sendo desenvolvido lá e agora um dos meus interesses é ouvir todas as vozes, todas as camadas de discurso da instituição. Por isso a vontade de não conversar só com a coordenadora, mas também conversar com quem diretamente atua com o público. Eu queria começar te pedindo para falar um pouco do teu percurso, não só na Fundação ou no Museu, mas também o que da tua formação conduziu para que tu trabalhasses aqui, há quanto tempo trabalhas...

Sónia Borges: Eu sou trasmontana, primeiro, isso não faz parte do que normalmente se diz do percurso, mas para mim é importante, porque depois faz parte de toda a minha história e do percurso também. Portanto eu saí de Mirandela e vim para o Porto, fiz Pintura na Faculdade de Belas Artes, aqui também no Porto, e em 2004, quando estou a terminar o último ano, comecei a trabalhar aqui em Serralves como vigilante. Era um trabalho de verão, e estou aqui até hoje. Nunca mais saí daqui, não fiquei como vigilante, mas a fazer outras coisas. Então de 2004 até 2007 estive a trabalhar com o Professor Fernando Pernes, que foi quem começou com o projeto de Serralves, e com a professora Manuela Ferreira; isto no GAC, que era o Gabinete de Administração Cultural. Então fazia eu todo o apoio de slides e de textos dos cursos de História da Arte que o professor fazia. E para mim foi muito importante aquele tempo, apesar de ser muito trabalho de escritório e de logística, também aprendi sobre a minha área e sobre a minha formação, e depois em paralelo a isso consegui ter acesso a informação e a conteúdos relativos ao trabalho direto com o professor Fernando, foi extraordinário. No ano em que ele saiu o gabinete foi extinto, portanto eu saí também. E foi em 2007 que eu vim para o Serviço Educativo, que então eu trabalho tanto em visitas, como em oficinas, nas várias vertentes. Este foi o percurso que me proporcionou pagar as contas de casa, porque gosto do que faço. Eu tenho dois sobrinhos e o mais velho tem 5 anos. Ele me perguntava: Titi, o que estás a fazer? Estou a desenhar. A desenhar, estás sempre a desenhar! E eu: Pois, sabes que eu faço o que gosto e desenho. E quando pergunta a mim: Porque que vás embora? Vou trabalhar. E porque que vás trabalhar? E eu: Porque gosto. Ele fica assim a olhar para mim, porque os pais lhe dizem que precisam trabalhar, para juntar dinheiro. Eu faço o que gosto, gosto muito de trabalhar aqui, quando recebo uma escola, doutoramento, mestrado, sei lá, e a parte disso trabalho com ilustração. Desde que terminei a faculdade já editei alguns livros e tenho feito algumas exposições de ilustração e trabalhado com livros e ido a escolas, extra-Serralves, como ilustradora. E estas três vertentes são super importantes, que é o trabalho individual, de estar no meu ateliê, que é minha casa, a desenhar, que é um trabalho muito egoísta neste sentido de que estou sozinha e com minhas ideias e meus projetos; o trabalho em Serralves enquanto estou a estudar, a conhecer coisas novas; e o trabalho com o público, no caso extra-Serralves, falar com as pessoas, estar com as pessoas, partilhar, discutir... Este tem sido meu percurso a nível profissional.

J: E quanto da tua formação artística está presente no teu trabalho aqui em Serralves? Pergunto isso porque eu venho com um referencial do Brasil, e lá nós temos uma estrutura diferente de quem são os educadores do museu. Aqui sinto mais presente a figura do artista dentro do museu, é assim?

SB: É interessante a pergunta que estás a fazer. Nós temos de fato uma equipa muito diversificada, de História da Arte, Escultura, Pintura, Ilustração, Curadoria... há muitas vertentes. Houve uma altura que nós partilhávamos um pouco dos trabalhos e víamos as visitas uns dos outros, e quando fui ver uma visita da Cristina Alves, que é de História, ela estava a pegar numa pintura e dando um enfoque histórico. Essa é uma coisa que eu não utilizava, e não por ser melhor, nem pior, é uma forma completamente diferente. É tão enriquecedor não é? E ao mesmo tempo temos essa liberdade, somos de diferentes áreas e para onde podemos ir e é fantástico, é muito bom. Então nós trazemos muito do que são nossos percursos e nossa formação, do que são nossos afetos. Somos afetados por isso e depois trazemos para aquilo que fazemos. Temos abertura, sobretudo nas oficinas. No meu caso são as ilustrações e as histórias, porque essa é a minha praia, como se costuma dizer. As oficinas que eu acabo por conceber têm sempre, quase sempre, a ver com ilustração e histórias. Eu sou trasmontana, como te disse, é importante, parece que não, mas este é um dado importante, e sou uma neta de um senhor que contava histórias à noite à volta da lareira, para os 12 filhos, 10 rapazes e 2 meninas. Estes filhos cresceram com as histórias do meu avô, e minha mãe é das poucas que lembra das histórias que ele contava, e ela contava a mim e ao meu irmão. Eu tenho vontade de as escrever e desenhar porque se não elas vão se perder. Eu ainda nem filhos tenho, e depois? Isto passa para onde? E essa importância das histórias, que não são histórias que estão nos livros, mas histórias da vida, do que é nosso e nos acompanha, e eu poder desenhar, estão sempre envolvidas nos projetos em que eu trabalho. Nesta ideia de contar. E trabalhar muito a escrita e o desenho. Sim, ok, inspirado nos artistas que aqui estão, sempre com este lado para a arte, mas também por outro lado para trabalhar de uma forma diferente. A escrita e a ilustração, a escrita e o desenho, se assim quiser chamar, às vezes são quase como provas, como exames. Então na medida que estão a crescer, eles não querem mais escrever, e é o mesmo com o desenho. “Eu não tenho jeito, eu não sei desenhar”. Então eu tento trabalhar e desconstruir isso tudo. Escrever e desenhar têm que ser um prazer, porque são os meios de comunicação base para dialogarmos com o outro. Eu desenho porque quero dizer alguma coisa, eu escrevo porque tenho algo a dizer, algo a registrar. Eu desenho porque quero apresentar qualquer coisa.

J: E como tu vês o trabalho educativo do museu em relação ao público?

SB: Eu acho que é fundamental, principalmente com adolescentes, eu pico-os um bocadinho, provo-os. Pergunto: Porque vocês acham que os professores os trouxeram aqui? Era mais fixe ir ao Estádio do Porto, porque é uma seca, arte contemporânea, que chatice. Depois alguns levam a questão e dão respostas (até porque têm o professor ao lado, e tem lá eu) e tentam justificar. E as respostas geralmente são: É porque é importante a cultura. E eu pergunto por quê, pergunto o que é cultura e por que é importante, eu trabalho muito nisso, o trabalho que nós fazemos no Serviço Educativo do museu não é explicar as obras que aqui estão, não trabalhar no sentido de dizer o que que é isto, é mais dar ferramentas para eles questionarem, para eles terem um discurso crítico, de juízo, opinião, fazer perguntas e confrontarem-se com coisas diferentes. Então o que eu digo é Vocês podem sair daqui de dentro do museu dizendo Sônia, não gostei de nada do que vi, e olha ficamos amigos na mesma; mas mesmo que me digam isso, quero que as vossas posturas sejam diferentes. Ok, eu vou ter a postura de investigador, o que é que isto me diz?, porque é que está aqui?, nesta sala tenho vontade de parar em que obra?, e porque?, que pergunta é que eu gostava de fazer?, porque é que o artista fez isso? Mesmo que depois vocês continuem a não gostar. Nessa ideia de confronto com a arte, seja ela em que linguagem artística for, é um confronto como uma forma diferente de olhar para a realidade. Isto faz com que eu ganhe ferramentas para lidar com a minha realidade. E é isto que eu chamo de criatividade, eu costumo dizer que criatividade é a capacidade que o ser humano tem para transformar a realidade a sua volta. Isto não conta só para os artistas né? Conta para tudo. E eu acho que o confronto com isso pode dar ferramentas e criar hábitos. Então o

Serviço Educativo é importante para abrir horizontes e para criar este espaço crítico, e a vontade de vir ao museu. Sim, o museu também é para mim. Eu tenho um irmão com 42 anos que é da área dos números e ele se veio cá a Serralves cinco vezes foi muito, e eu trabalho cá há 10 anos. Ele diz muito Aquele lugar não é para mim. É muito essa frustração de Eu entro no museu e não percebo o que lá está, então eu sou burro, aquilo não é para mim. Cria frustração quando deveria ser o contrário. Não só com as crianças; às vezes falamos dos Serviços Educativos e associamos só às escolas, aos miúdos, e não, eu trabalho aqui com pessoas dos 2 até os 100 anos e é muito interessante trabalhar com adultos e com idosos, e com necessidades especiais. É nessa diversidade de público que o Serviço Educativo se põe como uma ponte que se faz com o museu.

J: Tu achas que o Serviço Educativo desconstrói essa ideia de inacessibilidade? É uma porta de entrada?

SB: Eu acho que existe o preconceito com o Museu como um espaço de elite e o Serviço Educativo mostra que não, que a porta está aberta. E a partir do momento que as portas estão abertas podes fazer como quiseres. Não vais te apanhar em nenhuma teia, podes fazer o que quiseres até com a informação que tu vais receber. E podes ver só um quadro e ir embora, não precisas ficar aqui um dia inteiro para te sentires aqui. A experiência pode ser só com a porta de entrada, do Siza, ou com a janela, ou com o banco. O importante é as pessoas entenderem É teu, é um espaço teu, podes vir.

J: Eu imagino que durante estes 10 anos tu deves ter passado por algumas mudanças na instituição. No mínimo mudanças de equipe, da estrutura. Eu gostaria que tu falasses um pouco sobre isso e também sobre como é hoje a estrutura da equipe, como vocês conversam, que aproximações vocês têm.

SB: Não mudou assim muito. Desde que eu cá estou tive três coordenadoras, portanto houve uma reconfiguração. Primeiro a Sofia Victorino, depois a Margarida Saraiva e agora a Liliana Coutinho. E claro que cada uma coordena de uma forma diferente, são pessoas diferentes. Mas em termos de estrutura e de forma de trabalho, é muito semelhante daquilo que era há 7 anos (porque só estou há 7 anos no Serviço Educativo). Em termos de equipe, uma ou duas pessoas saíram, talvez três mas muito pouco em relação ao grupo todo. E entraram mais duas ou três pessoas. A nossa equipe é muito grande, não te sei dizer se são dezoito, até porque nós misturamos um bocadinho as equipas do museu e parque, os nossos cientistas, como eu chamo, porque eles têm diferentes formações. Somos muitos, a volta desse número, ou seja é muita gente e muita gente que não está cá todos os dias das 9h às 17h. Nós temos este trabalho que é pontual. E nem todos estão cá com a mesma frequência. Mas acaba por ser sempre as mesmas pessoas. Agora, durante este tempo todo, o que vai mudando e vai construindo é uma grande relação de equipe. Nós somos pessoas que trabalhamos aqui muito individualmente, se eu tenho uma visita das 9h às 11h, eu chego aqui e vou fazer uma visita neste horário e posso me ir embora. Mas a verdade é que com as reuniões e com o trabalho das exposições que é feito todo em equipe, a apresentação coletiva, o nosso encontro na recepção para a chegada das visitas, nós não estamos a falar só de futebol ou do tempo, mas partilhamos muitas coisas, partilhamos ideias, metodologias, questões. Às vezes é engraçado, quando as exposições inauguram nós falamos muito delas, estudamos, conversamos, mas na primeira semana que a exposição está aberta ve-mo-nos muito e dizemos Anda lá, vem comigo ver a exposição. E vamos em grupos de três e conversamos, temos muito esta partilha muito informal que vai acontecendo durante. Nas oficinas nós montamos equipas de dois, e há uma grande cumplicidade. Como eu estava dizendo, nós não precisamos trabalhar uns com os outros, mas a verdade é que há uma cumplicidade, uma intimidade, claro uns mais que os outros, mas isso é normal né, e vai se construindo. Nós temos este ano com a Liliana uns laboratórios que são tardes, das 14h às 15h, em que nós nos juntamos para testar oficinas. E somos nós que fazemos as oficinas, com 32, com 30 anos, com a idade que temos, e questionamos as oficinas, partilhamos, questionamos, e se fosse assim? Partilhamos entre nós e isto tem sido fabuloso. Porque quando estamos a trabalhar com os outros fica de uma forma mais coerente, muito mais rica e então isso nota-se. Somos nós que chamamos uns aos outros para trabalhar, para montar

propostas. E depois, nós temos um Programa muito grande, são as oficinas com escolas, são os projetos com a Câmara, é o Projeto Anual com escolas, são as oficinas com necessidades educativas especiais, são as visitas e temos muita coisa. E às vezes isso não nos permite ter mais tempo, nos questionarmos, pensar mais, avaliar mais.

J: Sim, eu te conheci melhor foi numa destas relação de parceria quando acompanhei a oficina que tu e a Raquel desenvolveram para os professores no Projeto com escolas do último ano. E eu queria saber como acontecem estas parcerias. Eu vejo que vocês têm uma autonomia muito grande em relação à criação de propostas e queria que tu falasses um pouco mais sobre isso, como acontece.

SB: Isso funciona assim, a coordenadora apresenta-nos um projeto e diz que é preciso fazer oficinas para o Projeto com escolas, o tema é este, o que precisamos é isto. Precisamos de oficinas com escolas, que atenda a todas as idades, dentro deste tema vocês escolham o que querem trabalhar, com quem querem trabalhar, quais são as metodologias, como querem fazer e, eventualmente, se querem trabalhar com alguém, que seja indicado. E entre nós, nós escolhemos por afeto, por relações com quem podemos trabalhar ou não e apresentamos. E depois a coordenação que diz Ok, isso faz sentido ou não, discutimos se precisamos mudar alguma coisa. Sobre a Raquel, gosto muito de trabalhar com ela, não é a primeira vez que fazemos juntas. Noutros contextos também, oficinas de famílias, oficinas sazonais. Até porque temos muita coisa em comum, o gosto pela ilustração, pelas histórias, pela educação, pelo museu, pela arte. E trabalhamos de uma forma muito semelhante. E é engraçado, na oficina que fizeste dos professores, há coisas que nós não combinamos. E já é uma cumplicidade tão grande, que nós já sabemos como agir. Também escolhemos estas parcerias por pessoas que nos complementam. Por exemplo, a Raquel vem muito da teoria, tem muita base de frases, de textos, é uma coisa que ela domina com grande facilidade. Eu já sou mais da prática. Não é que eu não saiba discutir ou ler sobre o assunto, mas essa parte é a que ela domina mais, ela é muito melhor a escrever do que eu. Sou mais do fazer, da parte prática. Então nós também nos escolhemos por estes aspectos em que podemos nos complementar. E depois isso entra em discussão ou com a coordenadora, ou com a professora Elvira que estava cá, ou com outros colegas. Este ano já preparamos uma oficina para os professores, que está para ser aprovada, e a Raquel chega em minha casa com uma pasta com todas as coisas que guardamos da oficina do último ano. Porque nós guardamos as fotografias que vocês não levaram, alguns envelopes, alguns textos, algumas cópias, os nossos apontamentos, para juntar com alguma coisa.

J: Aproveitando que tu falastes da professora Elvira e desta forma que vocês trabalharam a partir dos materiais que ficaram da última oficina, eu queria pensar como vocês refletem e avaliam as práticas de vocês. Neste caso já se pressupõe uma reflexão, porque há a relação com o outro e é preciso haver trocas, mas mesmo quando tu realizas oficinas sozinha como acontece essa avaliação e como isso é feito pela coordenação ou pela presença da professora Elvira?

SB: A avaliação é feita desde antes, quando testamos e depois no fim, quando conversamos sobre o que devemos pensar. Mas mesmo enquanto a oficina está a acontecer, nós às vezes vamos adaptando e mudando. Pelo próprio grupo em si, porque é específico, nós às vezes imaginamos que será diferente e nós vamos avaliando. No fim, nós conversamos mesmo no próprio dia porque senão há coisas que depois fogem, escapam. Pensamos o que podemos fazer melhor?, o que fez sentido?, o que achas que correu melhor?, fez sentido discutir?, fez sentido eliminar esta fase que nós tínhamos pensado em detrimento de outra? Então discutimos entre nós. Discutimos com a professora Elvira quando ela esteve e depois acabamos por não discutir mais a oficina e não conversamos mais. Demos o feedback à coordenação, mas nesta parte sentimos que podemos fazer mais. A avaliação realizada pós, nós temos muita coisa para fazer, e depois esta avaliação pós é muito mais nossa. Porque depois queremos também avaliar e ver o que correu melhor e o que devemos continuar. Levamos isso em consideração para o que vamos fazer a seguir, mas não é feito

ainda com a coordenação de uma forma mais efetiva, parada. Geralmente as coisas acontecem por e-mail, o feedback é feito por e-mail; mas às vezes isso não chega.

J: E mesmo para as visitas também, imagino que o tempo seja uma problemática para se executar essa conversa. Até porque existe este isolamento de vocês estarem fazendo as visitas.

SB: Nas visitas sou eu sozinha. Quando é desta forma faço questão de pôr em discussão com os colegas. Às vezes vou à coordenação, mas muito raramente.

J: E as oficinas com as escolas são feitas diversas vezes, para várias escolas?

SB: Sim, oferecemos e depois as escolas se inscrevem. Podem vir cinco durante o ano, mas também vinte, os números variam. Então neste caso podemos mais adaptar de acordo com o grupo e a idade que eles têm. Uma coisa que temos melhorado também é que não há nenhuma oficina que só um monitor possa fazer, porque se este não puder, não pode ficar sem o fazer. Nós escolhemos o que podemos fazer, por exemplo, eu não faço oficinas de arquitetura, não faz sentido, não faço as aulas no parque. Eu não tenho conteúdos, posso estudar, mas estas aulas têm a ver com botânica, com as plantas. Eu aprendo um pouco com os colegas, porque também partilhamos com eles, mas lá está, no âmbito de curiosidade, porque quero saber mais e conhecer mais do nosso parque. Agora, há um grupo de pessoas que se sente à vontade para fazer aquele tipo de oficina e a Cristina põe.

J: Pensando mais nas questões transversais da pesquisa, queria pensar no diálogo do museu com a escola, pensando nos públicos escolares e nas visitas. Como tu achas que esta relação acontece? Existe efetivamente um diálogo? Quem procura quem? Pensando primeiramente como acontece de fato e depois numa situação utópica: como poderia ser?

SB: Hoje nós temos muitas escolas que nos procuram. Não tanto nós que procuramos as escolas. Isso naquilo que eu sei, até porque há um trabalho feito que eu não sei de divulgação, da própria coordenação, que eu não tenho conhecimento, não sou ativa neste movimento. Mas do conhecimento que eu tenho são as escolas que procuram Serralves e vêm até nós. Querem fazer visitas, querem nos conhecer, querem fazer oficinas, querem trabalhar em projetos. Há um projeto que estamos a fazer, eu estou neste projeto há 3 anos, este é o terceiro ano, que é um projeto em parceria com a Câmara Municipal do Porto e nós estamos com cinco ou seis oficinas, cada uma atende pelo menos oito turmas. Portanto são quarenta turmas, não são quarenta escolas, mas são quarenta turmas de jardim de infância e escola básica. Este projeto se divide em dois projetos “Porto a ler” e “Porto criança” em que existem monitoras a trabalhar e que estão com esta turma durante dez sessões, cinco sessões no museu e cinco na escola. Ou seja, somos nós que vamos à escola, nós que vamos ao espaço da escola e depois são eles que vêm cá. E isso traz outra coisa que não existe geralmente no serviço que fazemos cá, nós voltamo-nos a encontrar. Porque às vezes uma visita dura uma hora e eu nunca mais os vejo. Às vezes acontece “Ih, já estive contigo noutra visita, mas eu já não vou saber o nome, o percurso que fez”. E aqui não, nós estamos durante o ano letivo, nos cinco meses, nós acompanhamos aquela turma, aqueles alunos, e é uma experiência fantástica, mesmo enriquecedora. Mais uma vez, chama-se História por correio, vê-se que as histórias entram no processo. Portanto aqui há sim este diálogo escola e museu muito evidente e direto. Em relação às oficinas são mais as escolas que nos procuram. Há depois projetos individuais que são desenvolvidos diretamente com uma escola, e há sim essa relação direta lá e cá. Utopicamente, o que era fantástico, era que nós pudéssemos ir mais vezes às escolas. Há muitos entraves para as escolas saírem, questões de dinheiro, de transporte, de horário, de programa a cumprir, não sei quantas dificuldades para os próprios professores marcarem saídas da escola, é complicado. Então aquilo que seria fantástico era ao invés de só a escola ir ao museu, nós também irmos à escola. Muito utopicamente, porque não conseguimos chegar a todos, não temos equipe para isso, mas depois por outro lado também é bom virem cá, pela própria experiência do museu.

J: E pensando diretamente no conteúdo com que Serralves trabalha: tu achas que a forma como vocês trabalham e os tipos de visitas e oficinas que são oferecidas seriam os mesmos se o conteúdo não fosse arte contemporânea?

SB: É uma boa pergunta, acho que sim. É essencial ser o contemporâneo. O conteúdo que nós trabalhamos faz diferença naquilo que oferecemos. E nas propostas que apresentamos. Mas a estratégia, a forma que pensamos como, a metodologia, aí é ajustável, pode ser usada em outros contextos, com outros conteúdos. Agora, sem esse conteúdo é diferente. É de fato nosso ouro.

J: Mas e tu consegues vislumbrar uma outra forma de falar de arte contemporânea?

SB: Espero que sim, que haja, porque eu quero aprender a fazer diferente.

J: Se o educador de um museu histórico viesse para cá e tivesse um discurso muito formatado na palavra, ele conseguiria trabalhar aqui?

SB: Os conteúdos podem ser os mesmos, mas podem ser ditos de formas muito diferentes. E nós aqui temos uma forma de ver diferente. E essa forma diferente pode ser uma forma de ver matemática, ou de passar o que é matemática. Mas depende muito da forma como fazes. Eu posso vir aqui com todo o conhecimento de história da arte, todos os conteúdos e isso não ser suficiente para fazer visitas e oficinas nesse museu. É fundamental ter o conteúdo, ele faz de nós os educadores artistas que somos, mas acho que somos diferentes por essa forma como passamos, essas ferramentas, esta forma de estar. Porque às vezes depende muito de como se estar, como se ver, como se experiencia o espaço e a exposição. Quando nós estamos a pensar o que fazer na visita ou o que propor na oficina, há coisas que são extremamente importantes e que não estão presentes no documento. Porque o documento de fato é conteúdo, de alguma forma dá luz à uma metodologia, mas uma coisa é o que há de experiência física e emocional, que são super importantes, que fazem a diferença, que marcam, e que não está lá. E eu acho que isso faz diferença, o conteúdo faz a diferença, mas é muito a forma, o meio.

J: Por último, eu gostaria de pensar na questão que foi o foco inicial da minha pesquisa, a avaliação. Durante um período eu comecei a achar que estava me distanciando dessa questão, por olhar para o projeto como um todo. Depois refletindo eu comecei a me dar conta de que não, a avaliação não está num momento em si, mas que ela é muito transversal em todo o percurso. Tu até falastes disso, de na própria oficina perceber que alguma coisa não funciona e querer mudar isso durante e eu queria que tu falastes sobre isso.

SB: Nós pensamos sempre a avaliação como um pós, depois da oficina vamos nos juntar e pensar no que aconteceu. E muitas vezes aqui não há esse tempo, não há esse momento. Mas existe a avaliação, desde que a proposta é feita. E graças a essa experiência que temos destes anos todos, nós quando estamos a fazer já estamos a avaliar tudo o que fizemos para trás. E essa avaliação do que foi para trás, do que correu mal e do que correu bem, das práticas faz com que se dê um passo à frente e a pensar no que vem a seguir. E nós estamos sempre a julgar o que estamos a fazer no sentido de pensar se funciona, se faz sentido, se adapta-se ao que se pretende. A avaliação é uma constante, tem que ser uma constante.

J: E mesmo quando vocês fazem estes laboratórios que foram mencionados antes, acaba sendo uma avaliação muito grande para saber se funciona ou não funciona, acaba sendo uma reconstrução...

SB: A oficina que eu apresentei para este ano chama-se Era uma vez e tem a ver com os cartazes de artistas que existem na biblioteca. Quando eu apresentei a proposta, a Liliana fez-me uma contraproposta, então eu re-trabalhei na oficina. Depois eu conversei com a Raquel outra vez, e ela disse E se nós fizermos assim? Depois nós fizemos o laboratório, entre começar e fazer a oficina nós pensamos que tem coisas ali que podem ser melhoradas. Mas para melhorar é preciso conhecer o que nós temos na biblioteca. Então pedimos para ir à biblioteca para vermos o

material que temos e fotografarmos. Fomos em 5 educadores, não os 18, com luvas nas mãos para manusear os cartazes. Foi uma experiência interessante e escolhemos alguns para reimprimir para usarmos nas oficinas. Chegamos ao fim e a oficina não tinha nada a ver com a primeira, porque faz parte dessa reconstrução, dessa mudança, desse reformular.

J: E nas próprias visitas, como funciona?

SB: Há sempre. E depois há outra coisa, a exposição dura três ou quatro meses, quando nós terminamos a exposição é que nós estávamos preparados para começar a fazer visitas. Porque os próprios grupos nos dizem coisas, e estamos ali a criar ligações e a criar os nossos percursos, portanto não vamos a todas as obras da exposição, e já acabou. No início, na nossa primeira visita à exposição é um terror, eu sinto-me tão nervosa, e já faço isso há tanto tempo. Nós ainda estamos frescos com muita informação, e nós não usamos toda essa informação na visita, não faz sentido. Depois é: o que é que faz sentido de passar? Quando é que faz sentido passar essa informação? Porque eu não vou sentar todos no átrio, despejar tudo o que sei e dizer Pronto, agora é que vamos ver. Não, as coisas são ditas em sítios específicos, e isso nós estamos sempre mudando. Porque cada grupo tem idades diferentes, interesses diferentes, há visitas que nós nem especificamos o que há na exposição, mas começamos perguntando O que é arte contemporânea? Não podemos ter como partida algumas palavras, porque eles não fazem ideia do que quer dizer contemporâneo, a palavra em si, embora liguem à dança contemporânea ou à música contemporânea, para eles é mais uma palavra. Nós temos que desconstruir conceitos básicos, coisas sobre a experiência de estar no museu. Então, os conteúdos dos próprios artistas que estão na exposição, que estão em causa, acabam por ficar em segundo plano, para dar importância ao que é estar dentro do museu.

J: Eu tenho medo de terminar o doutoramento e pensar Agora eu estou pronta para começar. Eu acho que vai ser um pouco assim. Muito obrigada pela conversa, pelo retorno imediato. Este ano ainda devo estar por aqui, ainda vou continuar, mas muito obrigada.

Conversa I

Raquel Sambade

Educadora do Serviço Educativo do

Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves

19 de novembro de 2014

Julia: A ideia é de hoje não fazermos uma entrevista, mas uma conversa sobre o processo que eu observei do Projeto com escolas do ano passado e eu queria te pedir para começar falando um pouco sobre o teu percurso, da tua formação até a tua chegada a Serralves.

Raquel Sambade: Então, o meu percurso inicialmente eu licenciiei-me em História, na vertente de Arqueologia, portanto muito distante destas questões. Já tinha trabalhado nesta área, como investigadora e resolvi entrar para o Mestrado, então eu fiz a Pós-Graduação em Museologia na FLUP. No contexto desta Pós-Graduação eu vim fazer, no primeiro ano, um trabalho de Gestão de Coleções aqui em Serralves, no departamento de exposições, que me aceitou também para eu fazer o estágio do segundo ano, portanto, um estágio profissional. Eu fiz este estágio durante quatro meses aproximadamente e no final deste estágio surgiu uma vaga no Serviço Educativo para substituir uma coordenadora temporariamente. Eu fiquei neste lugar durante aproximadamente meio ano e substitui uma coordenadora do Serviço Educativo. Quando acabou este tempo, eu comecei a trabalhar como monitora do SE, depois comecei a acompanhar as atividades, dar apoio em oficinas, isso foi o primeiro momento que eu me envolvi com o Projeto Anual com Escolas. Neste período, simultaneamente, eu fiz uma candidatura a um estágio aprovado na Tate Modern, em Londres. Consegui a bolsa, estive nove meses na Tate, no Departamento Educativo, o Tate Learning, exclusivamente na Tate Modern, agora ele está diferente. Trabalhei dentro dos vários departamentos da área educativa, mas principalmente naquele que eles chamam de Public Programs que é a programação para um público adulto. Quando regresssei a Portugal, regresssei para Serralves, já como monitora. Comecei a orientar visitas às exposições, à Instituição, portanto, à Fundação de Serralves. Depois comecei também a orientar algumas oficinas que tinham sido concebidas por outros colegas e progressivamente fui começando eu a propor, a conceber oficinas, tanto para o contexto escolar como para o contexto de famílias, como para o contexto de férias. E continuei meu trabalho na área das visitas orientadas. E nessa altura foi também quando eu resolvi dar início ao Doutoramento em Museologia, que era uma parceria entre a Faculdade de Letras e a Faculdade de Belas Artes, fiz o primeiro ano curricular e no ano seguinte dei início à minha pesquisa de campo, uma investigação/observação no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, onde eu estive durante aproximadamente quatro meses e tive a oportunidade de observar algumas das atividades que eram desenvolvidas pelo então chamado Núcleo Experimental de Educação e Arte. Um grupo de pessoas, uma espécie de uma empresa, que foi contratado pelo MAM, portanto exterior à instituição e que foi contratada para desenvolver um Programa Educativo que já não existia há muitos anos naquele Museu. A própria iniciativa era em si experimental, assim como as metodologias adotadas o eram. Quando terminei este período mais uma vez regresssei a Portugal, regresssei a Serralves, retomei meu trabalho aqui no SE e desde então estou a trabalhar exclusivamente aqui e continuo a minha investigação fora ao meu doutoramento.

J: Este teu primeiro contato com Serralves durante o mestrado foi em que ano?

R: (Pausa para pensar). Ora, sou muito mal com datas. Eu acho que foi em 2007.

J: E sobre esta tua postura de investigadora que tu tivestes tanto na Tate Modern quanto no MAM, como alguém que não é da equipe, mas é de fora, como tu achas que estas experiências contribuíram tanto para a tua formação, quanto para o trabalho que desenvolves em Serralves?

R: Eu diria que eu fui em posições diferentes para a Tate e para o MAM. Para a Tate fui como estagiária, não como investigadora, ainda não tinha começado o doutoramento e já tinha acabado a Pós-Graduação de dois anos e fui como estagiária. Portanto eu integrei a equipe como alguém interno. No Reino Unido eles têm duas modalidades de estágio. Uma que tu estás lá para observar, para apoiar no sentido de ajudar no que for necessário; e depois há um estágio que é muito mais avançado daquilo que se tem que dar como respostas, e foi esse que eu fiz, que é para pessoas que já são de alguma forma qualificadas na área em que se propõe trabalhar. Portanto quando eu fui para a Tate Modern eu fui como este tipo de estagiária e tinha funções específicas tanto na programação quanto no acompanhamento de determinadas atividades. Eu estive lá nove meses quase como se tivesse um contrato de trabalho de nove meses, como se fosse um espécie de assistent curator, como eles chamam, de algumas equipes do SE. Não posso dizer que minha posição lá tenha tirado muito proveito enquanto investigadora porque eu estava lá noutra posição. É óbvio que tudo aquilo que eu aprendi lá contribuiu muito para eu depois orientar os meus interesses em termos de investigação e também para definir aqui em Serralves algumas linhas de ação. Quando eu fui para o MAM, aí sim, eu estava como investigadora, eu participava das atividades, mas sem o papel de orientar a ação, ou seja, incluíam-me no grupo de participantes de determinada atividade, porque também aí eu me envolvi nas atividades para o público adulto, e eu fazia as atividades e era a forma de as entender. É claro que eu também estava envolvida nas preparações destas atividades e, portanto, eu acompanhava um pouco todo o percurso. Foram experiências muito diferentes. Na Tate, sendo um SE com uma experiência vastíssima e com uma tradição bastante determinada, com linhas de ação muito reconhecidas internacionalmente; no MAM tive a oportunidade de fazer o contrário, de acompanhar um processo que não tinha a pressão dos números, havia a preocupação do mecenato, é claro, como sempre, mas havia um mecenas que permitiu que durante um determinado período de tempo se experimentasse alguma coisa. E portanto, independentemente dos números, até porque era uma questão de qualidade, não de quantidade, teve um trabalho centrado na experimentação, foi muito gratificante e interessante em termos académicos e profissionais assistir estas duas metodologias e aprender com elas. Hoje meu trabalho é influenciado pelas coisas que achei mais interessantes e produtivas tanto num lugar como no outro e também muito do meu trabalho é uma aprendizagem com os colegas de cá, de Serralves.

J: Eu queria que tu falasses um pouco desse trabalho de parceria, porque foi inclusive onde te conheci melhor, observando uma Oficina desenvolvida para os professores que tu fizestes com a Sónia [Borges]. Queria que tu falasses um pouco sobre esta prática de criar pares e trabalhar conjuntamente desde a criação das oficinas ou das propostas e como é a relação com os outros membros da equipe do SE.

R: Aqui em Serralves, estou no SE há uns cinco anos como monitora, e nunca houve o impedimento para o desenvolvimento de parcerias com colegas. Mas durante um tempo isso acontecia pouco. Não éramos muito incentivados nesse sentido e às vezes é complicado conciliar as agendas de toda a gente. Neste momento estamos a assistir a uma coisa que é as pessoas estão a trabalhar mais em equipe e sempre que é preciso apresentar alguma nova proposta, nós fomos entendendo ao longo dos anos pontualmente, nós percebemos que as coisas funcionam de outra forma, trazem contributos de parte a parte e podemos construir, oferecer coisas mais interessantes seja para que público for. Eu tenho, de fato, trabalhado bastante com a Sónia, é uma mais valia trabalhar em equipe, seja em pares ou em uma equipe mais alargada. O SE neste momento tem muitas reuniões para que os monitores possam de alguma forma discutir questões de trabalho. Eu tenho trabalhado muito com a Sónia porque há muitos interesses em comum e em termos de trabalho funcionamos bem. Eu venho de uma área muito teórica, ela vem de uma área muito em cima da prática e encontramos um meio termo para propor.

J: Acompanhando visitas e propostas aqui em Serralves eu percebo que existem muitas diferenças no trabalho que cada educador faz porque eu sinto uma presença muito grande da autoria de cada um na criação das propostas, a partir da sua formação, do seu repertório. Gostaria de conversar um pouco sobre isso. Por exemplo, eu assisti a uma visita tua que era uma proposta não criada por ti, mas do SE, e eu queria te propor a pensar como tu consegues dar teu caráter de autoria a uma proposta que já havia sido criada.

R: Eu acho que é fundamental termos essa autonomia para darmos esta entrada de autoria nas atividades que nós orientamos e por outro lado acho que é uma mais valia para quem vem cá. Nem sempre é entendida desta forma e é um aspecto que nós muitas vezes conversamos internamente porque pontualmente vêm professores que têm a turma dividida em três grupos que vão ver a mesma exposição, ou às vezes até diferente, um vai para uma, outro vai para outra, e esses professores queriam que todos os alunos fizessem exatamente a mesma coisa e tivessem acesso ao mesmo tipo de discurso e a mesma informação, mesma exposição etc. Há estas queixas pontualmente, mas também aqueles professores que entendem isso como uma mais valia em que podem por exemplo levar para a escola experiências diferentes de três, quatro turmas e promover na escola momentos de diálogo mais ricos do que se tivessem todos ouvido e feito exatamente a mesma coisa. Portanto eu sou absolutamente a favor dessa autonomia e para mim seria absolutamente impossível reproduzir, seja numa visita ou numa oficina, aquilo que um colega meu propôs. Até porque, como tu já deves saber, quando estou a falar das visitas às exposições, há sempre um grupo de dois monitores que preparam a exposição. Este preparo da exposição é o estudo muito aprofundado, um trabalho que vai sendo apresentado, de curadoria, dos artistas, o percurso... Juntam uma quantidade de informação muito importante e relevante, tentam articulá-la e resumí-la e criam um documento para o restante do grupo estudar. É óbvio que este documento é um ponto de partida para os estudos, depois temos lá muitas referências bibliográficas, online etc. para irmos aprofundar o nosso conhecimento acerca daquela exposição. E ao fazê-lo nós já estamos a introduzir estas nossas aberturas muito pessoais. E eu posso ter muito mais tendência para ir aprofundar meu conhecimento e entender o contexto sociopolítico de um artista, enquanto que se calhar um colega meu que venha das Belas Artes vai desenvolver um trabalho de pesquisa sobre aquele autor num sentido mais plástico, das exposições que teve ou da sua obra, das influências. Isso naturalmente se reflete nas nossas visitas, eu vou dar mais destaque para alguns aspectos que estudei mais profundamente. Temos sempre essa liberdade. Todos nós aceitamos e promovemos porque nós sabemos perfeitamente que não ia funcionar bem de outra forma que não essa de nós termos o espaço de nos expressar sobre as propostas e depois executá-las, orientá-las de acordo com aquilo que é a nossa metodologia, a nossa forma de atuar mais eficaz.

J: Das conversas que já tive sei que existe uma participação diferente de cada educador dentro da equipe. Gostaria de saber como é a tua participação e quais são as tarefas e os públicos com quem trabalhas.

R: Essas especificidades surgem precisamente de nós, portanto cada um de nós vai orientando o seu trabalho, com o que se sente mais a vontade e nas quais sente que pode dar um maior contributo, desenvolver um trabalho de maior qualidade. Eu pessoalmente, ainda que trabalhe pontualmente com crianças mais pequenas, pré-escolar e 1º. ciclo, não é minha área de preferência. Eu gosto particularmente de trabalhar com Ensino Secundário, com adolescentes, Ensino Superior, com adultos, sêniores, também tenho trabalhado bastante com necessidades educativas especiais, independentemente das idades é um público que tenho trabalhado bastante também. O trabalho com os professores também é algo que me interessa.

J: E dentre as oficinas e visitas tu tens algum tipo de direcionamento? Digo isso porque tua formação é de cunho teórico, eu gostaria de saber como a prática entra na elaboração das propostas.

R: Eu ponho exatamente a mesma condição para fazer as visitas e as oficinas. Por uma razão, eu sei que é fácil pensar que porque eu venho de uma área muito teórica as visitas orientadas seriam o meu lugar oficial, e inicialmente

efetivamente eram. Mas porque eu estou num Museu de Arte Contemporânea, onde a prática artística está muito relacionada com o posicionamento crítico, com o questionamento, não está necessariamente relacionada com uma prática tecnicista, eu posso trazer, usar meus conhecimentos e a minha experiência no museu para orientar oficinas. É óbvio que aquelas que são concebidas por mim têm um caráter mais de questionamento, reflexão, que se manifesta de uma forma plástica, mas não no campo da expressão plástica que não é específico. Sempre foi-me dada liberdade em termos de discussão, porque precisamente eu tenho limitações e não tenho conhecimento para propor uma oficina de pintura de uma forma acadêmica, nem me interessa. Acho que nem os meus colegas que têm essa preparação o fazem, portanto, acho que o fato de eu estar num Museu de Arte Contemporânea e ser especificamente esta área que me interessa em termos educativos, me dá a possibilidade, jogam bem para que eu possa trabalhar.

J: Das oportunidades que eu tive de observar e acompanhar o teu trabalho, eu percebo sempre essa questão do questionamento e da reflexividade na tua atuação. Eu queria que tu falasse um pouco sobre este papel educativo que o museu tem ou não.

R: Aquilo que começou por ser a minha investigação em termos de doutoramento tinha e tem muito a ver com essa questão: qual é o papel do museu de arte contemporânea nesta área da educação? E também me interessa pensar na questão das terminologias, porque acho que elas são muito importantes quando se fala em educação, desta palavra e de falarmos de Serviço Educativo. Aquilo que se faz e é o que me interessa, é pensar se o papel do museu é educar ou é proporcionar uma aprendizagem. Na minha perspectiva, o termo educar parece falar de um lugar para a transmissão dos conhecimentos, e eu não entendo que o museu tenha essa função. Entendo sim que o museu tem o objetivo de proporcionar momentos de aprendizagem, mas que essa oportunidade derive de uma experiência, portanto de alguma coisa que nós vivenciamos e da qual pode derivar essa aprendizagem ou não. Mas proporcionar estes momentos, proporcionar o questionamento, proporcionar a reflexão, proporcionar o contato com uma obra de arte, dar tempo para que cada um possa construir um discurso, estabelecer uma determinada relação com os artistas, as obras etc. Isso pode proporcionar um momento de aprendizagem e esse momento de aprendizagem pode promover conhecimentos para essa pessoa. Agora, eu não vejo o Serviço Educativo do museu com um papel de educar nesse sentido da transmissão de conhecimentos, e muito menos no papel de um monitor ou de um arte-educador - entrando outra vez nesta questão da terminologia - ter um papel de transmitir conhecimentos. Eu não sou professora, mesmo que eu fosse, não poderia ser no contexto do museu. Acho que a atuação de um monitor é de mediar essa relação entre público e obra, tentando gerar uma aprendizagem. Mas a aprendizagem não tem que estar relacionada com fatos, com conhecimentos muito fechados, mas com a ideia de experiência. Para mim se uma criança vier visitar o museu e sair daqui aceitando que a expressão artística é um ato com liberdade eu tenho um dia ganho e não preciso que ela saia daqui a saber o nome da artista contemporânea ou saber alguma coisa de fundo técnico, isso muito menos.

J: Tu utilizou a palavra discurso e eu queria pensar um pouco sobre isso. Eu tenho utilizado esta palavra nomeadamente no sentido de que o museu é uma instituição formada por discursos, e digo isso no plural, uma vez que o discurso do educador pode ser diferente da coordenação do Serviço Educativo ou da própria direção do museu. Eu queria que tu falasses um pouco sobre isso, se existem estas diferenças de discursos aqui em Serralves e também de uma forma geral.

R: Sim, eu sinto essa diferença, mas sinto de uma forma positiva. Acho que essa diversidade de discursos é uma mais valia quando estamos a trabalhar num museu que pretende ter públicos diversificados e para públicos diversificados também é preciso que haja vários discursos. Para mim aqui é mais uma vez a questão que eu abordo em termos de curadoria. Aquilo que o SE faz é curadoria? Podemos usar a expressão curadoria educativa ou curadoria pedagógica? O coordenador do SE é um curador? Ou o monitor do SE é um curador? Para mim tanto o curador da exposição cria

um discurso quando desenha a exposição, como o curador educativo ou pedagógico cria um discurso em cima do trabalho do curador da exposição que é um discurso que propõe abordagens àquela exposição, àquele outro discurso. O monitor vai ter também este papel, que é um discurso não que é criado por si, mas é um discurso que pretende questionar, problematizar e em último caso pretende gerar um outro discurso, que é o discurso individual de cada pessoa que vem ver a exposição. A meu ver há uma grande diversidade de discursos. Não quer dizer que eles sejam contraditórios, que haja uma dispersão; são discursos heterogêneos, são diferentes, mas eu vejo isso de uma perspectiva enriquecedora da produção do conhecimento que o museu propõe. Aqui em Serralves, tal como nos outros museus que eu conheço, funciona assim, nós temos um discurso criado quando se faz uma exposição, temos um discurso institucional até da Fundação de Serralves. Quando nós da área educativa trabalhamos, criamos um discurso que tem por base o discurso dos outros, nem que seja para o questionar, mas isso não quer dizer que entramos em contradição. Portanto eu considero isso uma mais valia.

J: Aproveitando o gancho desta questão que eu trouxe a partir da investigação, eu tenho trabalhado em cima de três questões que eu faço a todos com quem tenho conversado. Estas questões não dizem respeito propriamente ao teu trabalho, mas mais à pesquisa como um todo. A primeira delas é para pensar a relação entre museu e escola. Eu gostaria de saber como tu achas que ela acontece agora e como tu pensas que ela poderia acontecer.

R: Para mim é uma relação cheia de potencial. É uma relação que eu diria até que deveria ser integrada nos currículos escolares. Da mesma forma que o programa educativo do museu considera sempre o público escolar, julgo que os currículos deveriam considerar sempre a proximidade com os museus, sejam eles de arte, contemporânea ou arte geral, ciências etc. Julgo que estes são lugares de aprendizagem que trazem uma mais valia em termos culturais, sociais aos alunos de qualquer enquadramento. Muitas vezes falam das escolas mais carentes como aquelas que deveriam ir mais ao museu porque as crianças de escolas privadas têm acesso ao museu mais individual, porque vão com a família, e eu acho que as escolas ao estabelecerem uma relação com os museus oferecem um contributo dificilmente igualável a outra atividade qualquer. Digo isto, quer porque tenho envolvimento profissional e académico por ter estudado e me habilitado, como mesmo como pessoa e trazendo da minha memória de nunca ter ido a um museu com a minha escola. Portanto, hoje olho para isto pensando como é possível, e eu andava na tal escola privada e não aconteceu, nunca fui a um museu. Acho que é uma relação em que a escola e o museu ganham muito, é uma relação que pode ser trabalhada, aprofundada, porque o museu também deveria ir à escola e não só a escola ao museu. É óbvio que tudo isso é particularmente difícil de concretizar em épocas de grandes constrangimentos financeiros, é difícil agora irem ao museu e é difícil também o museu ir à escola. Mas isso acontece, apesar de tudo nós museus e as escolas estamos conseguindo que as coisas aconteçam porque foram se construindo ao longo dos últimos anos. Idealmente um museu deveria para mim ser quase uma unidade curricular para qualquer grau de ensino. Deveria haver uma disciplina, vamos dizer, que fosse desenvolvida ao longo do ano num museu. Se fosse ligado às artes ao museu de arte, se fosse das ciências ao museu de ciências. Acho que o museu oferece possibilidades e acho que deve desenvolver um trabalho sobretudo que não tem uma avaliação final. Um trabalho que tem um objetivo de proporcionar uma experiência diferente e, sem querer me repetir, que gere um tipo de aprendizagem que é muito diferenciado daquilo que acontece na escola, porque são objetivos diferentes e não estou dizendo que é melhor ou pior, obviamente. Eu acho que crianças e jovens deveriam ter o acesso ao museu como garantia da sua formação académica, tendo oportunidade de terem contato com alternativas de aprendizagem na sua formação.

J: Aproveitando que tu falou de avaliação, este inicialmente era o foco da minha investigação. Por ter escolhido acompanhar o Projeto com escolas e ter observado mais de perto uma escola fui sentindo ao longo do percurso que este foco foi se perdendo até que me dei conta de que as referências que eu utilizava defendiam que a avaliação não

deveria ser um ponto único no final do processo, mas ser transversal a todas as etapas. Eu queria que tu falasses um pouco sobre isso.

R: A questão da avaliação é sempre um ponto crítico. Acho que para todas as instituições porque é efetivamente muito importante olharmos para aquilo que fazemos ou aquilo que nos propomos fazer e sermos críticos em relação a isso. Acho a avaliação há muito que não passa pelo inquérito ou pelas perguntas fechadas de sim ou não ou de 1 a 5, mas abordagens muito mais próximas ao que tu falastes, de uma abordagem qualitativa e de todo o processo. Agora estamos a fazer laboratórios onde testamos o que estamos a fazer e acontecem tanto antes como depois das propostas serem executadas. Queremos de alguma forma executar-nos, observarmos, refletirmos, problematizar e criticarmos ações que já fizemos e outras que têm sido feitas. Para mim é necessário que isso aconteça ao longo do processo, portanto antes, durante e, em alguns casos, no momento que for dado como concluído olharmos para ele de uma forma muito crítica pensando o que é que dali poderia ter continuidade ou aquilo que se esgotou. Eu relaciono muito as questões da avaliação com questões de registro. Acho fundamental que haja um registro exaustivo e de qualidade, com um propósito muito criterioso, porque eu acho que muitas vezes a avaliação depende de um registro que tenha qualidade. Acho sempre que a avaliação numa abordagem qualitativa deve ser feita em conjunto, integrando o maior número de pessoas que possam estar envolvidas neste processo, mas também algumas pessoas que possam ser externas ao processo e possam olhar de uma forma mais limpa, menos tendenciosa do que nós que estivemos sempre envolvidos. É uma área extremamente complexa e eu também já tive alguma investigação nesta área e achei que as respostas estavam demasiado longe. Não consegui propor nem para mim, para aquilo que eu faço, um modelo de avaliação. Acho que, não tenho um modelo de avaliação específico, a única forma de conseguir pensar nas coisas é reunindo, conversando, experimentando, lendo, investigando, trazendo para cima da mesa novas questões, sempre com um espírito de equipe funcional e que a participação de todos tem que ser no mesmo nível. E acho que esta questão de ter pessoas de fora é muito importante.

J: E como última questão: pensando no conteúdo com que Serralves trabalha, a arte contemporânea, tu achas que a ação educativa que é feita aqui é contaminada pelo objeto que é exposto? Achas que a abordagem com que se trabalha seria diferente se o Museu não trabalhasse com arte contemporânea?

R: Eu acho que sim. Nós ainda estamos numa época em que os museus mantêm objetivos muito específicos e operacionais de expor, colecionar, conservar, propor e promover momentos de aprendizagem, tudo isso são abordagens extremamente tradicionais, não há nada particularmente revolucionário. Agora, quando trabalhamos nesta área específica da arte contemporânea, o objeto de arte é o centro da questão, não é tanto a exposição, não é tanto o artista, mas é o objeto de arte, a obra de arte. Eu acho que é fundamental no contexto educativo o contato com a obra de arte. É uma temática que eu tenho vindo a abordar, permanentemente, porque nem sempre estamos focando nas exposições, podemos falar sobre arte contemporânea sem relacionar diretamente com as obras que estão no museu. Isso é uma mais valia ter essa possibilidade ou essa capacidade, mas de alguma forma também acho que isso empobrece a experiência de quem vem. Na minha perspectiva o público que vem fazer uma atividade com o Serviço Educativo deveria ter assegurado o contato com a obra de arte. Mesmo que a atividade não nasça da obra de arte ou da exposição, e a maior parte da nossa programação não está diretamente ligada com as exposições, ainda que não haja essa ligação iminente acho que é sempre uma mais valia essa experiência para depois desenvolver uma atividade. É dar contexto, dar mais enquadramento. Mas não acho que todas as atividades aqui estejam condicionadas pelo programa expositivo. Pelo contrário, nós geralmente não temos acesso aos conteúdos específicos do programa expositivo quando nós próprios programamos as nossas atividades. Portanto, há sempre uma abertura nas atividades que permitem ou não, depende depois do monitor, absorver parte daquilo que é o conteúdo expositivo e trabalhar com ele ou não.

J: Mas tu achas que daria para trabalhar de uma maneira mais vinculada ao modelo de museus mais tradicionais em Serralves? Pensando na forma de trabalho do guia em relação a arte contemporânea, funcionaria o trabalho?

R: Eu pessoalmente tento trazer para a minha prática profissional como monitora, e vou usar este termos porque institucionalmente é este que está estabelecido, enquanto monitora o que eu pretendo fazer é trazer para a minha prática aquilo que são as características que eu identifico na prática artística contemporânea. Portanto, se para mim as características principais da prática artística contemporânea têm a ver com o questionamento crítico, com a reflexão e com espontaneidade, para mim são estas três grandes características, eu tento trazê-las para dentro do que eu faço. Ainda que eu não seja artista, eu sou mediadora, eu tento que a minha prática seja condicionada por aquilo que são as principais características das práticas artísticas contemporâneas. Se eu fizesse um trabalho educativo, por exemplo, do Museu Nacional Soares dos Reis, eu trabalharia necessariamente diferente. Acho que a arte contemporânea é uma especificidade, mas acho que se calhar todas as outras áreas o são, eu é que não tenho a experiência nos outros museus para ter a certeza, mas acho que sim, todos eles obrigam a um discurso e a proposição de atividades muito em relação com aquilo que é exposto. Porque de alguma forma estamos a criar canais de aproximação relacionados com o cerne desse museu, que é sempre o objeto, ou para já é o objeto.

J: Muito obrigada Raquel, por enquanto é isso. Se ficarem outras questões nós voltamos a conversar.

Anexos

Anexo A. Material Projeto Serralves no bolso entregue no Encontro Anual de Formadores

SERRALVES

SERRALVES NO BOLSO

PROJETO COM ESCOLAS 2013-2014

Este ano o tema do Projeto Anual com Escolas é dedicado a Serralves e às experiências que o seu museu, o parque, os edifícios, possibilitam. Convidamos-vos a estarem connosco, a se implicarem e, no final, o retribuirmos o que foi essa experiência para quem nela participou.

Para que esta relação seja profícua e estimulante, preparámos este ano um conjunto de atividades concebidos por artistas, arquitetos e cientistas, desfinadas a alunos e também, pela primeira vez, a professores, cujo objetivo é sensibilizar e fornecer instrumentos de trabalho aos docentes para que estes desenvolvam o projeto com os alunos nas suas escolas.

Oferecemos assim visitas guiadas com oficina e/ou oficinas para todos os grupos de alunos inscritos através do escola, assim como visitas guiadas, oficinas e ações de formação para educadores e professores.

ATIVIDADES

Apresentação e inscrição no projeto: 08 OUT 2013

Encontro (educadores e professores): 23 NOV 2013

Seminário (educadores e professores): 11 JAN 2014

Ações de formação e oficinas (educadores e professores): JAN - ABR 2014

Oficinas temáticas (alunos do pré-escolar ao secundário): JAN - ABR 2014

Visitas: JAN - ABR 2014

Entrega de trabalhos: MAI 2014

Exposição final em Serralves: JUN - SET 2014

OFICINAS EM SERRALVES

ALINHAVANDO SERRALVES

Concepção e orientação: Ana Vieira e Andreia Coutinho

Público-alvo: ensino pré-escolar e básico

Em *Alinhavando Serralves*, vamos construir um livro de bolso cheio de linhas... mas não são linhas pautadas, são as linhas da nossa imaginação.

Uma linha de lã que se estende no chão será o mote para conhecer Serralves. À semelhança do sucedido no conto infantil *O Pequeno Polegar*, onde se deixa um rasto de pedras ou migalhas que permite reconhecer o caminho de regresso, também nesta oficina vamos encontrar o caminho seguindo a linha que atravessa a arquitetura de Serralves.

Uma linha de lã que se estende no chão será o mote para conhecer Serralves. Desenhos de memória dos espaços percorridos, unidos por linhas que os relacionam, fazem o livro. Um livro que é feito de linhas de afinidade, linhas de percurso, linhas de lã ou linhas de grafite que se cruzam com outras linhas da nossa imaginação.

SERRALVES DO MEU TAMANHO

Concepção e orientação: Joana Nascimento e Sofia Santos

Público-alvo: ensino pré-escolar e básico (1º ciclo)

Entre livros miniaturado e esculturas gigantescas iremos descobrir que em tudo encontramos o nosso tamanho. Um pé, dois pés...uma mão, duas mãos, quanto mede um livro? Uma escultura? E um Museu?

Serralves do meu tamanho é uma oficina que procura entender o corpo na relação com objetos e espaços, de forma a poder usá-lo como medida das coisas. Olhar, tocar, desenhar é portanto "medir", compreender, relacionar-nos com o mundo.

CAIXINHAS DE NATURALISTA

Concepção e orientação: Rita Rocha – Mundo Científico Lda.

Público-alvo: ensino pré-escolar e básico (1º ciclo)

Um Naturalista é um estudioso, um curioso, um apaixonado pelo mundo natural. A Ciência está repleta de grandes naturalistas cujas explorações nos chegam através de histórias bem guardadas em vitrinas, caixotes, cadernos e envelopes. Vamos percorrer o Parque e guardar na nossa caixinha todo este mundo imaginário das histórias botânicas e dos animais escondidos, revisitando o percurso de naturalistas como Humboldt, Darwin, Vandelli ou

SERRALVES

Lineu. O que guardarei deste percurso? Uma rocha, uma folha, uma amostra de água ou o som de um pardal? Como registarei a minha experiência? Num mapa, num desenho de campo, numa descrição, numa escultura? No imaginário?

OPÇÃO A - Caixinha botânica

OPÇÃO B - Caixinha zoológica

OPÇÃO C - Caixinha geológica

OPÇÃO D - Caixinha dos elementos físicos

UM GIGANTE NO BOLSO

Conceção e orientação: Cristina Camargo e Ivone Almeida

Público-alvo: ensino pré-escolar e básico (2º ciclo)

Partindo da observação e descoberta dos jardins de Serralves e da obra "Colher de Jardineiro" de Claes Oldenburg e Coosje Van Bruggen, através de jogos de exploração do espaço, jogos de papéis, sinestésias, vivências reais e simuladas, os participantes inventarão as histórias do "Gigante de Serralves", o jardineiro guardião que, todos os dias, de madrugada, depois de cuidar das plantas e dos animais, arruma a sua enorme colher de jardineiro para poder, finalmente, dormir um merecido sono. Com cartolinas, ataches, canetas, lápis e outros materiais, criar-se-ão livros de bolsa a partir de representações de objetos do gigante ou de elementos do jardim, em diferentes escalas. Grandes ou pequenos, estes objetos deverão ser construídos de forma a caberem num bolso.

ASAS QUE NÃO VOAM

Conceção e orientação: Ana Vieira e Andreia Coutinho

Público-alvo: ensino básico

Em Asas que não Voam estabelecem-se relações entre o metabolismo de um ser vivo e o funcionamento de um edifício. A planta do museu de Serralves e a imagem de um inseto são o mote para explorar relações possíveis entre funções similares. Serão as janelas os olhos? Serão as exposições as asas da nossa imaginação?

Cada aluno poderá criar um museu inspirado no organismo de um ser vivo.

Por onde respira o museu? Quando dorme? Será que o museu brinca?

A analogia entre o edifício do Museu de Serralves e um organismo permite estabelecer vários desdobramentos e interpretações possíveis entre estes dois universos.

Numa linha de compreensão do edifício como um organismo, destacam-se duas visões a diferentes escalas: a visão orgânica ecológica do edifício na sua relação com o ambiente e as interações entre ambos; e a visão orgânica funcional do edifício como um sistema composto por subsistemas relacionados.

PORTAS DOS PENSAMENTOS

Conceção e orientação: Ana Vieira e Andreia Coutinho

Público-alvo: ensino básico (2º e 3º ciclos)

Entrar nas Portas dos Pensamentos é o caminho escolhido para comunicar uma mensagem de cidadania. Com base no trabalho da artista plástica Mira Schendel, damos corpo a um pensamento. Letras, palavras e símbolos são as ferramentas para a construção de portas que nos abrem reflexões acerca do mundo. Vamos dar corpo à voz!

Mira Schendel "reinventa a arte com base na língua. (...) É a língua não como instrumento mas como encarnação material da voz" Luís Perez-Oramas (Curador no MOMA), em entrevista à "Falha de São Paulo".

A proposta desta oficina tem por base as obras da artista plástica que recorrem à técnica da monotípia em papel de arroz, que se podem dividir em subgrupos, apelidados de "linhas", "arquitecturas (linhas em forma de u)", "letras" (alfabeta e símbolos matemáticos) e "escritas" (em várias línguas) ou "letraset" (signas e sinais de pontuação). Explorar-se-á a capacidade crítica na constituição de uma mensagem/pensamento e a capacidade criativa e compositiva na organização de uma nova imagem a partir dos caracteres que compõem as palavras da mensagem/pensamento que se pretende transmitir.

MICROMUNDOS VIVOS

Conceção e orientação: Rita Rocha – Mundo Científico Lda.

Público-alvo: ensino básico (2º e 3º ciclos)

O olho humano consegue ver objetos no limiar das décimas de um milímetro. É abaixo desta dimensão que começam os nossos micromundos. Cílios, mandíbulas, espinhos, nervuras, mundos fascinantes de formas estranhas. Com a ajuda de lupas vamos vê-los e montá-los em pequenos mostruários portáteis.

SERRALVES

XS – O TAMANHO IMPORTA?!

Concepção e orientação: Raquel Sambade

Público-alvo: ensino básico (2º e 3º ciclos) e secundário

Podemos guardar o mundo na cabeça? Podemos. Mas no bolso também! O tamanho pouco importa quando se pretende materializar uma experiência, uma emoção ou uma narrativa. Nesta oficina vamos deambular entre a criação tridimensional, o desenho, a escrita e a fotografia. Desta miscelânea de ações vai surgir uma pequena manifestação artística onde cabe o mundo que cada um sente em Serralves.

DAVA UM FILME

Concepção e orientação: Sónia Borges

Público-alvo: ensino básico (3º ciclo) e secundário

Depois de conhecer um sítio novo, o que levamos para contar aos outros? Quando estamos entusiasmados com o que acabamos de viver, o que guardamos? Momentos, que contados davam um filme. Portanto, neste espaço de oficina, propõe-se conhecer alguns lugares escondidos de Serralves e para eles, imaginar um enredo, escrever o guião, esboçar o storyboard e gravar.

OLÁ MARCEL

Concepção e orientação: Paulo Jesus

Público-alvo: ensino básico (3º ciclo) e secundário

Se este ano levamos Serralves no bolso, o que trazemos nós nele quando cá chegamos? Este é o ponto de partida para esta oficina em que serão explorados conceitos de práticas artísticas contemporâneas a partir da descontextualização e da reinterpretação pessoal de objetos do quotidiano. A partir de obras de artistas pertencentes à coleção da fundação que exploram o uso de materiais comuns no seu trabalho, os alunos irão utilizar os seus objetos pessoais como elemento central na criação de uma instalação individual, explorando de forma livre diferentes noções de espaço, desenvolvendo diferentes possibilidades de subversão do significado do objeto.

O BOLSO CHEIO DE LETRA

Concepção e orientação: Samuel Silva

Público-alvo: ensino secundário

Se há coisa que cabe num bolso são palavras. Dos títulos das obras às letras pintadas, das obras textuais à palavra sonora, das legendas dos filmes à poesia experimental, iremos explorar o universo palavroso da coleção do Museu de Serralves. D'O bolso cheio de letra sairão experiências plásticas e performativas que envolverão não só a língua, o olho e o ouvido mas o corpo todo numa procura constante pela libertação das palavras e de nós.

Este é o momento de inventar as palavras que já foram inventadas!

DESLUMBRAR NO LUGAR / DESDOBRAR O LUGAR

Concepção e orientação: Cristina Camargo e Ivone Almeida

Público-alvo: ensino secundário, professores e educadores

Numa abordagem à arte contemporânea, nomeadamente à noção de que arte e vida se conjugam, os participantes fazem um percurso de reconhecimento de algumas obras da coleção de Serralves, expostas no museu ou no parque, estimulando o imaginário a partir da observação, jogos de apuramento dos sentidos e vivências (reais e simuladas). Uma experiência de trabalho oficial orientada em pequenos grupos, será o começo de um outro percurso que envolve o conhecimento de si e do outro, o sentido de projeto, o trabalho em grupo, brainstorming, interpretações, escolhas e decisões, registos escritos, comunicação visual e a construção partilhada de uma forma tridimensional conceptual, que será o produto da criatividade em ação. A oficina culminará com um momento reflexivo conjunto.

MAPA NO BOLSO: UMA NARRATIVA COLETIVA

Concepção e orientação: Joana Mendonça e Matilde Seabra

Público-alvo: ensino secundário, professores e educadores

O que significa utilizar os nossos bolsos como ponto de partida para uma oficina de artes?

Conjugamos, nesta ação, uma possibilidade de exploração criativa com uma consciencialização ativa de que tudo o que diariamente trazemos connosco é matéria-prima para a criação: desde os nossos objetos mais simples às experiências mais profundas guardadas na nossa memória.

A vida de cada um e mundo tão rico de Serralves serão as cordas que sustentam esboços, frases e imagens resultante de ações de curta duração, que convidam à reflexão e à entrega.

SERRALVES

De um atlas de parede para uma trama no espaço será construída uma instalação de narrativas, pensamentos e questões coletivas.

FORA DA CAIXA, DENTRO DO BOLSO (4 sessões)

Conceção e orientação: Raquel Sambade e Sónia Borges

Público-alvo: professores e educadores

Através de um conjunto de quatro sessões (que podem ser frequentadas isoladamente) vamos criar um lugar de diálogo e práticas que potenciem a criação de ferramentas de exploração do espaço e da obra de arte em contexto escolar. Considerando o tema proposto por Serralves para o Projeto com Escolas deste ano, "Serralves no Bolso", os espaços e coleção da Fundação de Serralves, pretende-se criar um conjunto de momentos onde conceitos, ideias, práticas e abordagens se traduzam numa dinâmica de questionamento do contemporâneo passível de ser trabalhada com alunos dos diversos níveis escolares.

ENTRE AS PATAS DO ELEFANTE HÁ ESPAÇO (4 sessões)

Conceção e orientação: Samuel Silva

Público-alvo: professores e educadores

A sala onde o Mundo iria começar estava ocupada por um elefante. Até que alguém disse: Entre as patas do elefante há espaço! E assim, por entre os espaços vazios, foi possível começar.

Inspirado num texto de Gonçalo M. Tavares, este programa de trabalho que se anuncia pretende oferecer aos participantes, num formato de quatro sessões teórico-práticas de 3h, um espaço de reflexão e debate de um conjunto transversal de temáticas extraídas da análise concreta de projetos artísticos de autores fundamentais do panorama contemporâneo. Assim, todos os assuntos propostos em cada sessão resultam de uma relação de contiguidade entre universos díspares: Imagem – corpo, palavra – objeto, som – espaço e ação – situação.

Tomando como recurso privilegiado o acervo da coleção, o arquivo da biblioteca e as exposições patentes no Museu de Serralves pretende-se criar, com este alinhamento, um compromisso rigoroso com os professores e educadores participantes proporcionando-lhes novas ferramentas de análise para uma vivência mais informada da cultura contemporânea.

Este programa embora tenha na sua matriz uma ideia de continuidade, pode ser frequentado numa lógica não-linear. Por conseguinte, existirão "entre-sessões" que prolongarão a reflexão, através de uma componente prática, a

ser desenvolvido nos escolas pelos respetivos professores/educadores nos períodos intercalares.

- S1 – ENTRE A IMAGEM E O CORPO
 S2 – ENTRE A PALAVRA E O OBJECTO
 S3 – ENTRE O SOM E O ESPAÇO
 S4 – ENTRE A AÇÃO E A SITUAÇÃO

		pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	secundário	professores
1	UM GIGANTE NO BOLSO	x		x			
2	ASAS QUE NÃO VOAM		x	x	x		
3	PORTAS DOS PENSAMENTOS			x	x		
4	ALINHAVANDO SERRALVES	x	x	x	x		
5	SERRALVES DO MEU TAMANHO	x	x				
6	CAIXINHAS DE NATURALISTA	x	x				
7	MICROMUNDOS VIVOS			x	x		
8	XS – O TAMANHO IMPORTA?!			x	x	x	
9	DAVA UM FILME				x	x	
10	OLÁ MARCEL				x	x	
11	DESLUMBRAR NO LUGAR / DESDOBRAR O LUGAR					x	x
12	O BOLSO CHEIO DE LETRA					x	
13	MAPA NO BOLSO: UMA NARRATIVA COLETIVA					x	x
14	FORA DA CAIXA, DENTRO DO BOLSO						x
15	ENTRE AS PATAS DO ELEFANTE HÁ ESPAÇO						x

SERRALVES

SEMINÁRIO SERRALVES NO BOLSO

11 JAN 2014, Auditório de Serralves

Oradores:

Fernanda Fragateiro, artista

João Almeida, diretor do Parque de Serralves

Nuno Grande, arquiteto

Paulo Pires do Vale, curador e investigador

Fernanda Fragateiro (Lisboa, 1962)

Na sua extensa obra, Fernanda Fragateiro explora o espaço nas suas variadas manifestações fenomenológicas - arquitetónica, escultórica, privada, pública, temporal, socialmente determinada, definida pelo género – através de obras de escultura, instalações e intervenções exteriores. Variando frequentemente em escala e inspirando-se numa vasta gama de material de referência, a obra de Fernanda Fragateiro conserva um estilo claramente definido, resultado de uma estética minimalista no que toca à forma, à cor e à textura da superfície. Fernanda Fragateiro expôs no Centro de Arte Moderna, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa (2012), na Dublin Contemporary (2011), na Trienal de Arquitetura de Lisboa (2010), bem como em instituições públicas e museus, tais como a Fundación Marcelino Botín, Santander (2009); IVAM, Valência (2008); Centro Cultural de Belém, Lisboa (2007); Centro Galego de Arte Contemporânea, Santiago de Compostela (2006); Fundação de Serralves, Porto (2005); Fundación La Caixa, Caixa Forum, Barcelona (2004); Culturgest, Lisboa (2003); e Künstlerwerkstatt, Munich (1997). O trabalho da artista faz parte de coleções institucionais entre as quais: The Ella Fontanols Cisneros Collection, Miami, USA; Fundación Neme, Bogotá, Colombia; Fundação de Serralves, Porto, Portugal; Fundação EDP, Lisboa, Portugal; Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal; Coleção António Cachola, Elvas, Portugal; Coleção Berardo, Lisboa, Portugal; Coleção de Arte Contemporânea da Caixa Geral de Depósitos, Lisboa, Portugal; Centro Galego de Arte Contemporânea, Santiago de Compostela, Espanha; Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, Espanha; Fundación Marcelino Botín, Santander, Espanha; Fundación La Caixa, Barcelona, Espanha; e Fundación Helga de Alvear, Cáceres, Spain. Fernanda Fragateiro é representada pela Galeria Elba Benitez, Madrid; Arratia Beer Gallery, Berlim; e Baginski Galeria/Projectos, Lisboa. www.fernandafragateiro.com

João Almeida (Benavente, 1974)

Nasceu em 1974 e licenciou-se em Planeamento Regional e Urbano, na Universidade de Aveiro em 2000, onde integrou até 2002 a equipa de investigação em Ordenamento do Território do Departamento de Ambiente e Ordenamento. Aí participou em diversos projetos, entre os quais se destacam, o Estudo Paisagístico para a Candidatura do Alto Douro Vinhateiro a Património Mundial da UNESCO e decorrente desta classificação o Plano Intermunicipal de Ordenamento do Território do Alto Douro Vinhateiro.

Em 2005 obtém o grau de Mestre em Arquitetura Paisagista na Universidade de Massachusetts – Amherst, Estados Unidos da América. Integra nesse ano a equipa de investigação em arquitetura paisagista, no Departamento de Botânica da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, participando em projetos como a Proposta de Criação da Paisagem Protegida do Mindelo e o Plano Regional de Ordenamento para a Região Norte. Gestor do Parque de Serralves entre Dezembro de 2007 e Dezembro de 2011, data a partir da qual assume a posição de Diretor do Parque.

Nuno Grande (Luanda, 1966)

Arquiteto, Doutorado pelo Departamento de Arquitetura da Universidade de Coimbra, onde leciona desde 1993. Docente, por extensão de serviço, na Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto, onde se licenciou em 1992. É investigador do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, no Núcleo "Cidades, Cultura e Arquitetura". Exerceu, na última década, as atividades de programador cultural, de curador e de crítico de arquitetura – é membro português da Associação Internacional dos Críticos de Arte – com textos publicados em edições nacionais e estrangeiras.

Paulo Pires do Vale (1973)

Licenciado e Mestre em Filosofia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa, e Doutorando em Filosofia nessa Faculdade. Lecciona na Universidade Católica Portuguesa e na Escola Superior de Educadores de Infância - Maria Ulrich, no Mestrado A Criança e Arte. Escreveu "Tudo é outra coisa. O desejo na Fenomenologia do Espírito de Hegel". (Lisboa: Colibri – 2006); é autor de conferências e ensaios sobre Hermenêutica, Filosofia da Cultura, Filosofia da Religião e Estética; escreveu textos para catálogos de exposições colectivas e para exposições individuais de Ana Hatherly, Alberto Carneiro, Ana Vieira, Marta Wengorovius e Vasco Araújo, entre outros artistas. Como curador, organizou o Colóquio "Alternativa Zero – 30 anos depois" (Museu Arpad Szenes – Vieira da Silva, 2007) e a Conferência Internacional "O Fascínio de Ulisses" (Institut Fanco-Portugais, 2008); comissariou a exposição colectiva "aqui menos que nada", e exposições

SERRALVES

individuais de Ana Hatherly, Raquel Feliciano e Tomás Cunha Ferreira; foi o curador da exposição retrospectiva de Ana Vieira, "Muros de abrigo", no Museu Carlos Machado (Junho-Setembro 2010) e no Centro de Arte Moderna – Fundação Calouste Gulbenkian (Janeiro-Abril 2011), e da exposição "Tarefas Intinitas – quando a arte e o livro se ilimitam", na Fundação Calouste Gulbenkian. Escreveu bimestralmente para a revista "L+Arte".

MATERIAIS FORNECIDOS POR SERRALVES

1. uma folha de papel, A3, 120 gramas
2. um retângulo de cartolina, dimensão A4
3. uma figura humana à escala 1/50

TRABALHOS A ENTREGAR EM SERRALVES

Folheto – 3 por turma

Objeto – 1 por turma

Cada turma abordará as 3 temas (arte, arquitetura e ambiente).

No final do projeto realizado nas escolas, o que se envia para Serralves?

São duas produções diferentes a apresentar em Serralves na final do tempo previsto:

1 - **Desdobrável** - uma folha de papel, A3, 120 gramas, com um campo a trabalhar frente e verso, (escrita, desenho, recorte, pintura) sendo que depois da dobragem ficará com as dimensões 7cm x 10cm.

É um trabalho bidimensional, um protótipo que se multiplicará através da fotocópia a cores.

2 - **Um objeto tridimensional, simbólico** - a suporta da objecta tridimensional é um retângulo de cartolina, dimensão A4 que será fornecida por Serralves. A forma tridimensional será concebida à volta dos conteúdos do Parque ou da história e arquiteturas da Casa e/ou do Museu, ou de Obras de Arte Contemporânea escolhidas entre as que estão expostas de Janeiro a Junho, no Museu.

É possível cruzar temáticas no mesmo objeto artístico? Sim.

Este objeto criativo, embora possa não caber no bolso – talvez caiba na mochila - é uma forma simbólica, expressiva, concebida para não ter uma função declarada, a não ser que apresente a proposta para um espaço arquitetónico imaginado para acrescentar às arquiteturas em presença no território da Fundação de Serralves. Trata-se de uma forma tridimensional que revela a criatividade na sua conceção.

SERRALVES

As dimensões escolhidas para este trabalho tridimensional, dentro dos condicionalismos básicos, podem ser consideradas de duas maneiras:

A - como sendo apresentado numa dimensão real.

B - como sendo a miniaturização de uma criação que na realidade teria grandes dimensões. Para esta solução será oferecido um ou dois bonecos que serão a referência da escala do objecto real.

Sublinha-se que esta forma tridimensional única, simbólica, objetiva ou subjetiva, é uma deriva, a materialização de um estímulo, de um sentimento, de uma experiência, de uma mensagem, de uma crítica, da libertação de algo contido que não se diz verbalmente.

Na sala de aula, em pares ou pequenos grupos, todos poderão combinar e concretizar as suas propostas, com um acompanhamento continuado da parte do/da educador/a ou professor/a que impulsiona, motiva, apoia, coloca questões, avalia, seleciona, encontra critérios consensuais, para que do investimento de todos - que será revelado na exposição da respetiva escola - **três exemplares de desdobráveis e um dos trabalhos tridimensionais**, concebidos a pensar nas temáticas já referidas, sejam enviados para a exposição final em Serralves.

Do que nos for enviado, como é habitual, poderá haver uma seleção, dada a dimensão do espaço expositivo e o design da exposição. No entanto, todos os grupos/turma estarão representados.

Sublinha-se a importância dos projetos apresentados serem o reflexo do nível etário dos respetivos autores, mesmo que seja evidente a motivação, o acompanhamento e avaliação dos respetivos educadores e professores.

SERRALVES

SERRALVES NO BOLSO

PROJETO COM ESCOLAS 2013-2014

Porquê Serralves – porque **Serralves** é património nacional reconhecido internacionalmente pela qualidade e singularidade dos seus diferentes lugares que constituem uma unidade - a Casa, um Parque que abarca sequencialmente três jardins com características peculiares, um Museu e uma coleção de Arte Contemporânea "que reúne obras de artistas conceituados, um cruzamento de géneros formais incluindo o uso de filme, fotografia, texto como suporte de projetos conceptuais, o entrelaçamento da pesquisa das relações entre arte e a vida como agitação de novos materiais, sejam eles materiais pobres, reciclados, a partir de outros pré-existentes ou então materiais tecnologicamente sofisticados"¹.

Os espaços físicos cruzados com histórias reais e ficcionadas, se a imaginação for fértil, provocam o imaginário, a curiosidade e o desejo de saber, de agir, de comunicar. Pela diversidade de conteúdos inscritos nos lugares que fazem Serralves, estes merecem ser visitados, apreciados, questionados, estudados, vividos com os sentidos bem despertos para criar vontade de saber mais. Acredita-se que num tempo de dedicação a esta proposta poderemos ficar mais sensíveis, atentos, conhecedores, mais abertos para a aventura de viver novas experiências fortalecendo aprendizagens dos campos educativo e cultural.

Desenvolvem-se neste projeto atitudes de cooperação na troca de ideias, de experiências de energias mescladas de realidade e de ficção, convocando valores de cidadania, tais como: aceitação do encontro e desencontro de ideias para criar entusiasmos; tomar decisões depois de ouvir cada um e todos; saber projetar um trabalho, estar aberto à pesquisa; valorizar as diferentes expressões, de acordo com as idades, proveniências e experiências de cada participante; aceitar a imprevisibilidade como um ponto de partida para a criação. Pretende-se que o projeto desperte e/ou fortaleça a inteligência sensível, a compreensão e valorização da experiência simbólica.

Queremos arriscar convosco atos de descoberta, de comunicação; queremos valorizar sempre ideias e ações inovadas.

O tema *Serralves no Bolso*, permite cruzar realidades, interpretações, informações, ficções tantas quantos os que, connosco entrarem nesta aventura de olhar com olhos de querer tocar, sentir, ver, ler, ou seja, recuperar os sentidos e a curiosidade, e entrarem na aventura de dar mais um passo em

¹ João Fernandes "Serralves 2009 A coleção, Edições Serralves, pág. 15

direção da que pouco se conhece e a partir daí desenvolver o seu projeto dentro das indicações base que são apresentadas pela entidade proponente. Poderemos também dizer que o tema que vos é apresentado terá tantos caminhos, pontas de encontro e derivas quantas os interesses das crianças, adolescentes, jovens, educadores e professores envolvidos. Terá tantas interpretações quantos os desejos e a fértil imaginação de cada grupo que entra nesta aventura. Tantas portas estarão abertas, tantas quantas as vontades e o modo como reconhecerem, se apropriarem e reinventarem a proposta que vos apresentamos.

Porquê no bolso?

No bolso para interiorizar os sentidos de apropriação e de pertença.

No bolso - Na perspectiva de que, pelo menos um dos suportes de comunicação, seja facilmente guardado ou transportada, sem ocupar muita espaço para facilitar tê-lo à mão e dá-lo a conhecer a outros.

As dimensões são reduzidas, para não exceder meios materiais na revelação da criatividade e também, porque não dizê-lo, para criar contraste com os enormes suportes de trabalho, oferecidos no projeto da aula anterior.

Venham até nós. Cá vos esperamos com a expectativa de sempre!

Elvira Leite (consultora do Serviço Educativo do Fundação de Serralves)

Anexo B. Material de divulgação da exposição Mira Schendel

Português

SERRAVES

Clay Perry, Mira Schendel e Drogóinha, Londres 1966, Cortesia Clay Perry, England & Co. Gallery, Londres

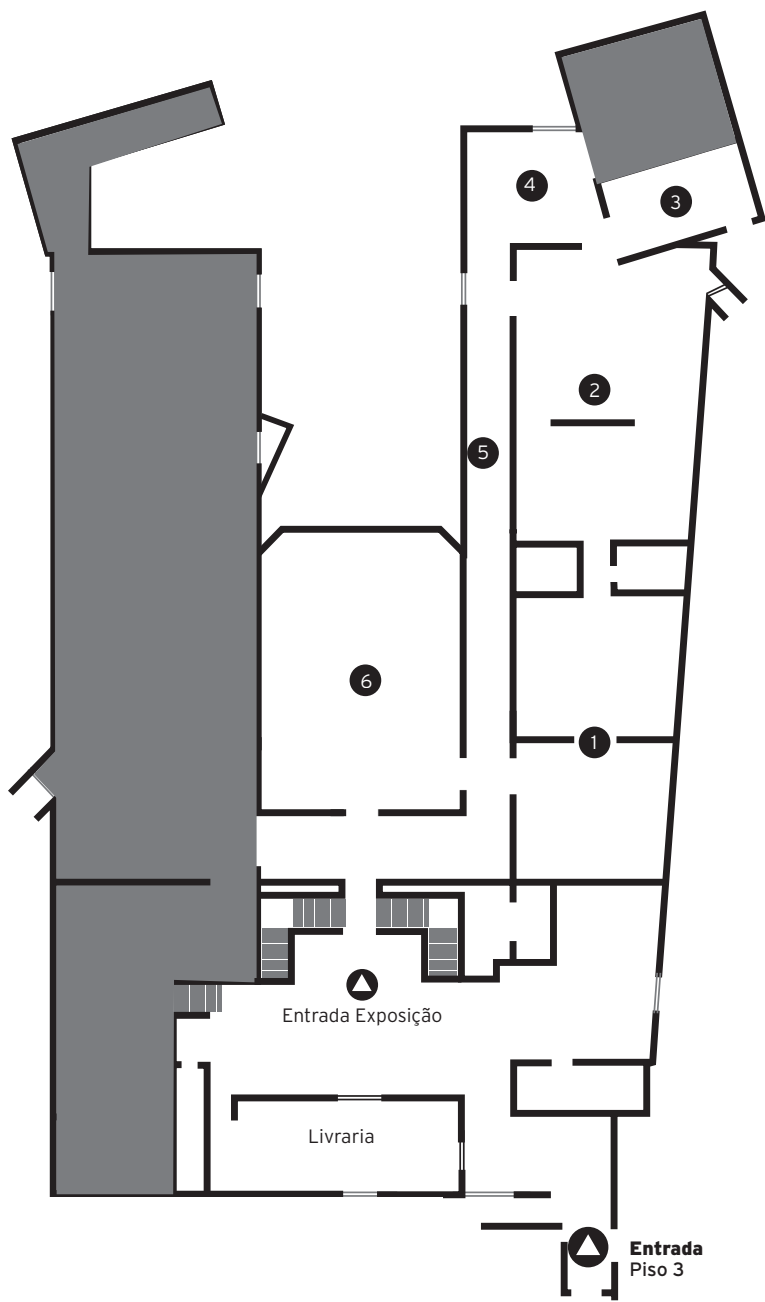


EXPOSIÇÃO

MIRA SCHENDEL

01 MAR – 24 JUN 2014





Mira Schendel nasceu em 1919 em Zurique, com o nome Myrrha Dagmar Dub, no seio de uma família de ascendência judaica. Cresceu em Itália, onde teve uma educação católica e estudou filosofia na Universidade Católica de Milão. Durante a Segunda Guerra Mundial foi forçada a abandonar a universidade devido às suas raízes judaicas e foi-lhe retirada a nacionalidade italiana. Tornando-se refugiada, viajou através da Suíça e da Áustria para a então Jugoslávia. Em 1949 emigrou para o Brasil, onde iniciaria a sua carreira artística. Schendel recorda: “Comecei a pintar no Brasil. A vida era muito difícil, não tinha dinheiro para pagar as tintas, mas eu comprava tinta vagabunda e pintava apaixonadamente. Questão de vida ou morte”.

Nesses primeiros anos no Brasil, e principalmente de modo autodidata, Schendel adotou novas abordagens à pintura, aprendendo com o exemplo de artistas como Giorgio Morandi, Giorgio de Chirico e Paul Klee. A partir de cerca de 1953, quando se mudou para São Paulo, Mira Schendel começou a assinar o seu trabalho simplesmente com o nome Mira.

SALA 1

As primeiras obras de Schendel são naturezas mortas, interiores e composições arquitetónicas assimétricas que aproximam o seu trabalho da abstração. Estes trabalhos apresentam o ser a partir de pormenores mundanos do nosso meio envolvente, daquilo que nos rodeia no quotidiano. Para o filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976), que Schendel lera, o ser significava a ‘quotidianidade’ da existência, não separado do mundo mas no seu seio. Nesta perspetiva, organizamos a nossa existência num mundo de coisas – e coisas são o que surge nas primeiras obras de

Schendel. As obras nesta sala conduzem gradualmente a uma investigação da materialidade, da própria pintura enquanto objeto no mundo – numa das pinturas, a artista chega mesmo a adicionar à composição elementos em relevo.

Nestas primeiras obras, Schendel experimentou vários modos de abstração, tanto na pintura como no desenho. Todavia, sentia-se dividida a respeito do termo ‘abstrato’ aplicado ao seu trabalho, afirmando: “De minha pintura não sei dizer nada, não é ‘abstrata’, mas é abstrata como, creio, toda a arte”. Para Schendel, arte abstrata e figurativa eram “distintas mas igualmente irreais”. Porém, pouco tempo depois, fala de fazer novos trabalhos que “talvez sejam abstratos (ou construtivos, ou concretos: a terminologia não vem muito ao caso)”. Considerações de ordem económica continuavam a preocupar a artista, que procurava viver do seu trabalho. Trabalhou como designer gráfica, produzindo capas de livros e ilustrações, assim como uma série de postais de Natal com desenhos abstratos destinada à venda comercial. No entanto, com eles criaria pela primeira vez trabalhos serializados num formato e escala preestabelecidos – algo que viria mais tarde a definir o seu método de trabalho. Trabalhando em casa, e não num ateliê, criou também desenhos intitulados “Bordados”, as suas primeiras obras em papel de arroz, nas quais explora a questão da transparência.

Apenas em 1960 se tornaria Mira Schendel, ao casar com Knut Schendel, expatriado alemão e dono de uma importante livraria, ponto de encontro habitual dos intelectuais de São Paulo.

As pinturas de Schendel da década de 1960 caracterizam-se por uma inflexão no sentido da geometria, revelando a influência da pintura concreta. No entanto, o aspeto mais evidente são as superfícies espessas e matéricas e as formas

elementares que surgem nestas obras; Schendel afirmaria: “Por mais que eu use formas geométricas, o elemento sensorial da pincelada, a textura estão sempre presentes. Para mim isso é muito importante. Nunca faria uma pintura completamente lisa”.

Por outro lado, estas obras mostram que Mira estava consciente da força da arte informal em São Paulo, exemplificada pela sua contemporânea Tomie Ohtake (n. 1913), e também que conhecia o trabalho de artistas italianos como Lucio Fontana e Alberto Burri – que haviam exposto nas primeiras edições da Bienal de São Paulo.

Pelo seu uso de tons escuros e formas arquetípicas, podemos interpretar as pinturas de Schendel como obras místicas ou cósmicas, preocupadas com a relação entre o ser e o nada. Estas pinturas evidenciam que a muito do seu trabalho subjaz uma investigação sobre a filosofia do ser.

O físico e crítico Mario Schenberg (1914-1990), amigo de Schendel e um dos seus primeiros admiradores, escreveu sobre a sua pintura desta época: em 1963, “pudemos apreciar o começo da nova fase das pinturas a óleo e de óleo e têmpera de Mira: telas austeras e difíceis e de claro sentido ontológico, em que o rigor da construção e a contenção do colorido e da textura nos faziam sentir o Ser parmenidiano, imutável e rígido em sua identidade. Numa ou noutra tela, o Ser rígido e maciço parecia ameaçado por um Nada devorador. (...) Em 1963 foi se desenvolvendo na pintura de Mira um sentimento do vazio e da espacialidade”. A par do seu trabalho exploratório dos limites da abstração, no início da década de 1960 Schendel continuava a produzir obras figurativas. Entre elas, contam-se trabalhos que se afiguram naturezas mortas tradicionais e outros de caráter mais críptico. Estas obras testemunham o interesse contínuo de Schendel pela

natureza morta como exercício formal, experimentando diversos estilos e técnicas; encontram-se entre as suas primeiras experiências de combinação de palavra e imagem.

Duas pinturas intituladas *O Retorno de Aquiles*, de 1964, estão entre as obras mais enigmáticas de Schendel, sendo também das primeiras em que a artista opera uma síntese de texto e símbolo. Ambas se referem ao poema épico de Homero *A Ilíada*, mas a citação incorporada numa das composições é retirada de *Apologia pro vita sua* (1874), do teólogo britânico John Henry Newman (1801-1890). O extenso texto de Newman consistia numa meditação sobre a natureza da fé e da certeza, procurando demonstrar que é possível acreditar naquilo que não pode ser absolutamente provado. Estes temas relacionam-se com a filosofia de Ludwig Wittgenstein (1889-1951), que também escreveu acerca da certeza. É provável que Schendel tenha descoberto Newman através da sua leitura de Wittgenstein. Ambas as figuras ligam Schendel à Grã-Bretanha e à sua visita em 1966, quando procurou Cyril Barrett, padre jesuíta, académico e autor de diversas obras, entre elas um estudo da relação entre o pensamento de Newman e de Wittgenstein e as respetivas ideias sobre a crença.

A série de pinturas sobre papel nas quais Schendel emprega apenas pigmentos negros, brancos e vermelhos foi chamada “Bombas”. Nelas, tinta e pastel são aplicados sobre papel molhado, originando formas difusas que, em conjunto com uma paleta restrita mas ousada, remetem para a pintura caligráfica oriental. Mario Schenberg conta que Schendel começou a introduzir no seu trabalho “a cosmovisão do Oriente, que lhe fora revelado pelas reproduções de Chi Pai Shi, o grande mestre da pintura chinesa contemporânea”.

Estas são também obras nas quais Schendel aprofunda a exploração da unificação de palavras e imagens visuais. Numa delas a composição é dominada pela palavra 'Sim'.

Motivos em espiral são recorrentes na obra de Schendel. Uma dessas formas domina a pintura *Sem título (Todos)*, de 1964. As formas em espiral eram altamente simbólicas para Schendel e uma interpretação possível é que remetam para a espiral de Arquimedes, que descreve, em termos matemáticos, uma progressão em espiral no espaço. Essa progressão implica movimento e, conseqüentemente, também duração. Assim, as espirais são simultaneamente uma imagem e uma investigação do espaço e tempo.

SALA 2

Em 1964 Schendel deu início aos seus desenhos ou monotípias sobre papel de arroz semitransparente. Os desenhos eram executados rapidamente e em cerca de dois anos estava concluída a grande maioria de um total de mais de 2000. Esta execução rápida, mas rigorosa e intensa, viria a definir o seu modo de produção subsequente. Uma parte das "Monotípias" caracteriza-se pelo uso de linguagem – frequentemente combinando diferentes idiomas num só trabalho, incluindo português, italiano, alemão e inglês – e foram influenciadas tanto pela poesia concreta como pela música estrutural. Estas obras consubstanciam a exploração dos conceitos de ser e nada, ou vazio, e de ideias filosóficas oriundas da fenomenologia (o estudo do ser e da consciência) – como existimos no mundo (*Umwelt* ou meio ambiente), com o mundo (*Mitwelt* ou mundo social) e dentro de nós próprios (*Eigenwelt* ou mundo interior).

Em 1965-66, Schendel utilizou novamente papel de arroz para criar uma série de esculturas maleáveis intituladas "Droguinhas". Schendel afirmou que pretendia criar "algo tecnicamente primário e bem fácil. De um ponto de vista ocidental estas 'esculturas' (essa palavra sem sentido!) poderiam ser vistas sob a perspectiva da fenomenologia do ser. Do ponto de vista oriental, bom, elas se relacionam com o zen". Em 1968, Guy Brett comentou: "As *Droguinhas* de Schendel não descrevem qualquer movimento em particular, mas são contribuições vitais para a linguagem do movimento, pois a sua fragilidade e energia apontam para o espaço como uma coisa ativa, um campo de possibilidades".

Em 1966, a Signals, galeria londrina de arte experimental, organizou uma importante exposição individual de Schendel. Este facto é significativo devido à inovadora perspectiva multidisciplinar da arte contemporânea defendida pela galeria.

A instalação da série de Schendel "Objetos Gráficos" pretende recriar a apresentação destas obras no Pavilhão Brasileiro da Bienal de Veneza de 1968. Os "Objetos Gráficos" constituem um desenvolvimento dos delicados desenhos de Schendel sobre papel de arroz combinados com acrílico translúcido, cuja forma tentava criar uma impressão de 'transparência' visual, temporal e espacial. Schendel afirmaria: "Foi a temática da transparência que me levou ao objeto".

Nestes trabalhos Schendel aborda também a transparência enquanto conceito filosófico, em linha com os escritos do filósofo, poeta e linguísta Jean Gebser (1905-1973). Gebser, que pretendia descrever a estrutura da consciência humana, recorreu à noção de 'transparência' ou 'diafaneidade' para se referir à experiência humana do tempo e a uma forma do espiritual. O seu objetivo era "tornar transparente tudo o que estivesse latente 'por trás' e 'antes' no mundo - tornar transparente a nossa própria origem".

Para Gebser, o pensamento racional e as ideias de tempo linear e progresso não tinham em consideração aquilo que está latente no ser.

Os “Objetos Gráficos” exploram também a linguagem e a corporeidade. Na maioria destes trabalhos, Schendel usou letras como elementos gráficos, desenhadas ou aplicadas por decalque. Os trabalhos ocupam o espaço do espectador; não têm frente nem verso e podem ser lidos através da sua semitransparência, de modo que as letras são invertidas, tornam-se ‘antitexto’. Noutros trabalhos, contudo, surgem notas do seu amigo Max Bense (1910-1990), filósofo e linguista, trechos de poemas de João Cabral de Melo Neto (1920-1999) e versos de letras de samba de Chico Buarque (n. 1944).

Os dois *Trenzinhos* ilustram o tema da diafaneidade e simultaneamente constroem uma extrema fragilidade e delicadeza do trabalho de Schendel. São feitos com as mesmas folhas de papel de arroz que as “Monotipias” e os “Objetos Gráficos”. Todavia, neste caso as páginas em branco foram deixadas soltas e simplesmente agregadas umas às outras com um fio de algodão, para serem suspensas entre as paredes de uma sala. Uma destas obras foi exibida em Londres, em 1966, na exposição de Schendel na galeria Signals. As obras *Sem título (Transformáveis)* parecem ter sido criadas para serem manipuladas pelos espectadores, podendo ser consideradas objetos ‘relacionais’ devido às suas dobradiças, que indicam que a sua posição pode ser alterada. Mas a abordagem de Schendel à interação era mais restrita. O seu comentário de que estas pequenas tiras de acrílico seriam apercebidas como objetos do tipo para “fazer”, “brincar”, “tocar”, “desmanchar”, sugere que teriam mais a ver com um movimento potencial do que com uma efetiva interação. Sublinhando este aspeto, Schendel comentaria acerca deles: “Aquilo que realmente contava eram a luz e a sombra

projetadas na parede, como continuação de alguns dos meus desenhos – que eram sempre feitos nesses papéis transparentes e ultrafinos”.

Schendel realizou também uma série de objetos chamada “Discos”, que descreveu do seguinte modo: “Aqui (...) há o problema da transparência, do dentro e do fora ao mesmo tempo, como objeto e sujeito são os mesmos, o côncavo e o convexo são juntos, sente-se assim a temática da transparência.”

SALA 3

A instalação *Variantes* (1977) é uma obra única na produção de Schendel, integrando o conjunto muito restrito de instalações que faria ao longo da sua carreira. Pode ser vista como o culminar da sua série “Objetos Gráficos”, demonstrando como a artista desdobrou o desenho no espaço para que fosse visto dos dois lados, e fosse tanto experienciado como ‘lido’.

A obra assume a forma de uma constelação ou nuvem, formada por noventa e três pequenos “objetos gráficos” sobre temas matemáticos. Noventa e dois foram executados a branco sobre branco e um único a branco sobre negro. Schendel usou frequentemente este recurso, no qual um ponto focal inverte o equilíbrio do preto e branco – por exemplo nas suas “Droguinhas” –, que pode portanto ser visto como uma continuação do seu interesse pelo pensamento oriental. Schendel comentaria: “Acho que a assimetria é uma das grandes lições dos orientais. Acho que nos veio do Oriente essa grande lição da assimetria; acho que o Ocidente sempre entendeu mais a simetria. É raro que um desenho meu seja simétrico. Em geral, intuitivamente, fujo da simetria.”

Embora nunca tenha sido exposta em vida de Mira, *Variantes* tornou-se após a sua morte numa das suas mais ambiciosas declarações.

SALA 4

A instalação *Ondas Paradas de Probabilidade* foi criada para a 10ª Bienal de São Paulo em 1969. Realizada durante a ditadura militar (1964-85), esta edição da Bienal ficou conhecida como a “Bienal do Boicote”, na qual muitos artistas brasileiros e estrangeiros se recusariam a participar, em protesto contra o regime e contra a violenta repressão imposta pela ditadura em 1968. De modo controverso, Schendel aceitou o convite que lhe foi dirigido por Mario Schenberg. A sua decisão ter-se-á talvez baseado na aceitação de uma oportunidade para apresentar uma forma alternativa de estar ou de resistir.

A sua instalação de fibras finas e quase transparentes (fio de nylon) é acompanhada por um texto do Antigo Testamento, nomeadamente do Livro dos Reis I, 19. A relação do texto com a instalação diz respeito a manifestações do invisível e à relação entre conhecimento, fé e certeza. A obra pode também ser vista como um “campo de possibilidade” tal como proposto pela ciência e pela “teoria de campos”. Tal como Schendel explica, neste trabalho “o tema é predominantemente a visibilidade do invisível, daquilo que age sem que o vejamos – como, por exemplo, processos físicos ou espirituais”. E a artista acrescentaria: “Com o trabalho da Bienal (...) talvez inicie uma fase de maior silêncio. (...) Escutar (também o silêncio). Para isto, para a libertação.” Através desta obra, Schendel procurou exprimir o objetivo da humanidade de “ser, lealmente, DESTE mundo. E não ser deste mundo. Com amor e alegria e também o inevitável sofrimento com devoção e sem ilusões”.

SALA 5

Na década de 1970, Schendel continuou a abordar os temas da transparência e da linguagem, mas também da matemática,

comunicação, informação e teoria dos jogos. A artista deu início a um conjunto de séries de desenhos, tais como os “Cálculos”, “Datiloscritos”, que usam letras e números nas suas composições, explorando a lógica enquanto método para testar a verdade de uma afirmação e simultaneamente usando a linguagem dos números binários 0 e 1 como componentes comunicativos básicos.

A artista criaria ainda obras que constituem uma investigação sobre a “obra em movimento” ou “obras abertas” a completar pelo espectador ou leitor. Tanto as colagens intituladas “Toquinhos” como os “Cadernos” relacionam-se com questões de linguagem, tempo e variabilidade e envolvem o espectador num processo de decisão. Os “Cadernos”, realizados sobretudo em 1971, não são cadernos de esboços ou livros de artista, mas sim objetos-livro não convencionais que constituem obras por direito próprio. Sobre eles a artista comentaria: “os ‘Cadernos’ (...) continuam a temática das letras (...). Os ‘Cadernos’ também têm uma parte que é transparência (...): são os ‘Cadernos Transparentes’. Toda a mesma temática, espaço-temporal, dos ‘Objetos Gráficos’, dos ‘Toquinhos’, dos ‘Discos’, etc.”

A década de 1970 trouxe a Schendel novos modelos de produção, particularmente o uso de efeitos de tinta de spray nos seus desenhos. Ainda que tal remonte aos efeitos difusos que conseguira, na década de 1960, com tinta sobre papel molhado, trata-se também de uma ferramenta que irá permitir novas liberdades.

A série *Homenagem a Deus-Pai do Ocidente* (1975) é constituída por dezasseis desenhos executados a spray com letras transferidas que enunciam fragmentos e passagens do Antigo Testamento, sobretudo retiradas dos Salmos. A série recorre a diversas línguas – português, alemão, italiano e inglês –, procedimento recorrente na obra de Schendel.

A série aborda os temas da fé, do poder divino e da aceitação. Ao longo da vida, Schendel debateu-se com os ensinamentos do catolicismo em que tinha sido educada, confrontando-os com a sua atitude pessoal relativamente à natureza da existência, moldada pela sua leitura aprofundada da filosofia ocidental e do pensamento oriental. No entanto, para Schendel não havia soluções fáceis. A igreja fora fundamental, ajudando-a a escapar do fascismo; representava, através da Ordem Dominicana, uma fonte de resistência à ditadura brasileira, o que levaria Mira a familiarizar-se com a Teologia da Libertação – a aplicação da teologia contra a injustiça social.

Nas coloridas “Mandalas” – que mais uma vez indiciam o interesse de Mira pela filosofia oriental, mas também pelo pensamento de Jung – arranjos geométricos matematicamente precisos são usados como forma de exprimir valores espirituais.

SALA 6

Durante a década de 1980, Schendel regressou à pintura, criando uma série de trabalhos a têmpera e folha de ouro. Estas obras foram frequentemente mal interpretadas como expressões de luxo decorativo – e por isso foram vandalizadas na sua primeira apresentação – ou como referência à arte religiosa. Na verdade, são a expressão formal de um equilíbrio entre opacidade e transparência – enquanto a têmpera mate absorve a luz, o ouro é refletor e, como tal, ‘transparente’.

A série de trabalhos a preto e branco demonstra a extrema economia de Schendel no uso da forma, da cor e da luz. O equilíbrio de branco e negro, um dominante e o outro de presença mais subtil, é recorrente num conjunto de obras em técnicas e escalas diferentes.

Este jogo de opostos tem origem nas suas leituras de textos filosóficos e espirituais, especificamente o I Ching – o antigo *Livro das Mutações* chinês, que explora o equilíbrio dinâmico entre os opostos Yin e Yang.

A série intitulada “I Ching” demonstra a importância para Schendel do pensamento oriental, a par da filosofia ocidental. A composição, dividida em dois hexagramas ou em séries de seis, também pode ser lida como uma progressão matemática, representando o tema da inevitabilidade e constância da mudança, tal como é explorado no I Ching. Formalmente, este grupo de desenhos é constituído por uma série de campos cromáticos abstratos, nos quais áreas de cores contrastantes são exploradas segundo relações proporcionais diversas.

A última série completa de Schendel foram os “Sarrafos” (1987). As barras negras de madeira que se erguem das suas superfícies questionam os limites entre o corpo, a superfície da pintura e o espaço do espectador. Nelas, Schendel abandona a sua habitual delicadeza para produzir obras que são inequívocas e vigorosas. A artista explica que a série se relaciona com a situação política do Brasil no final da década de 1980; estabelecendo pela primeira vez uma ligação tão específica, e afirma: “Nasceu do momento de falta de decisão, de desordem que o Brasil viveu (...), quando parecia que estávamos vivendo numa Weimar tropical. (...) Naquele momento, como todos, eu também sentia necessidade de ter uma direção, um rumo. E estas obras são uma reação ao marasmo daquele momento.”

A série “Paisagens Chinesas”, dos anos 1980, partilha com a anterior o uso de uma espessa linha negra no interior de um fundo branco monocromático, mas inclui também cadeias de letras ‘A’ antropomórficas. Estes desenhos sublinham o

inter-relacionamento dentro da prática de Schendel, que regressa repetidamente a temas e motivos no seu trabalho. Se os “Sarrafos” questionavam o corpo, estes desenhos exploram a paisagem e o meio envolvente (ou *Umwelt*) – outra preocupação recorrente na obra de Schendel. Nestes trabalhos, a paisagem é reduzida ao seu mínimo essencial, a uma linha mais ou menos horizontal. Outra das séries apresentadas nesta sala, os desenhos conhecidos como “Paisagem Noturna de Itatiaia” (1978), toma o título do Parque Nacional de Itatiaia, um parque natural montanhoso no Estado do Rio de Janeiro. Nestes trabalhos, ‘A’s isolados ou em grupos povoam as paisagens noturnas como figuras em fuga. Esta é uma das últimas séries em que surgem letras.

“Mira Schendel” é uma exposição organizada pela Tate Modern, Londres, e a Pinacoteca do Estado de São Paulo em associação com a Fundação de Serralves – Museu de Arte Contemporânea, Porto.

Curadoras: Tanya Barson (Curadora de Arte Internacional, Tate Modern, Londres) e Taisa Palhares (Curadora, Pinacoteca do Estado de São Paulo)

Bibliografia selecionada sobre Mira Schendel

Ronaldo Brito, *Experiência Crítica*, São Paulo: Cosac Naify, 2005.

Maria Eduarda Marques, *Mira Schendel*, São Paulo: Cosac Naify, 2001.

Rodrigo Naves, *O Vento e o Moinho: Ensaios sobre Arte Moderna e Contemporânea*, São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Rodrigo Naves, *A Forma Difícil: Ensaios sobre Arte Brasileira I*, São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Geraldo de Souza Dias, *Mira Schendel*, cat. exp., Paris: Galerie Nationale du Jeu de Paume, 2001.

Geraldo Souza Dias, *Mira Schendel: Do Espiritual à Corporeidade*, São Paulo: Cosac Naify, 2009.

PROGRAMA DE ATIVIDADES RELACIONADAS COM A EXPOSIÇÃO

VISITAS GUIADAS

01 MAR (Sáb), 17h30, Galerias do Museu
Encontro na exposição com as respetivas curadoras, Taisa Palhares (Pinacoteca de São Paulo / Brasil) e Tanya Barson (Tate Modern / Reino Unido)

08 MAR (Sáb), 15h00, Galerias do Museu
Visita à exposição exclusiva para Amigos de Serralves por Paula Fernandes (curadora do Museu)

20 MAR (Qui), 18h30, Galerias do Museu
Encontro na exposição com o poeta José Tolentino de Mendonça

17 ABR (Qui), 18h30, Galerias do Museu
Encontro na exposição com a artista Leonor Antunes e lançamento do livro *Leonor Antunes: casa, modo de usar*

OFICINAS

05 ABR (Sáb), 15h00-18h00,
Sala do Serviço Educativo
Oficina Portas dos Pensamentos por Ana Vieira e Andreia Coutinho

Visitas guiadas à exposição orientadas por monitores do Serviço Educativo

30 MAR (Dom), 12h00-13h00,
Galerias do Museu por Cristina Alves

27 ABR (Dom), 12h00-13h00,
Galerias do Museu por Samuel Silva

11 MAI (Dom), 12h00-13h00,
Galerias do Museu por Joana Nascimento



Apoio institucional

Projeto "Serralves, Ecossistema Criativo" cofinanciado por

Mecenas Exclusivo do Museu

Seguradora Oficial: Fidelidade – Companhia de Seguros, S.A.

Apoio: Sugestões & Opções – Catering de Eventos

Fundação de Serralves / Rua D. João de Castro, 210 . 4150-417 Porto / www.serralves.pt / serralves@serralves.pt / Informatio: 808 200 543
PARQUE Entrance by Largo D. João III (junto da Escola Francesa)

Anexo C. Material de divulgação da exposição Serralves no bolso Projeto com Escolas

25
SERRALVES
15



EXPOSIÇÃO

SERRALVES NO BOLSO

PROJETO COM ESCOLAS
21 JUN - 28 SET 2014

O Projeto Anual com Escolas 2013/2014 é dedicado a Serralves. Com o título “Serralves no bolso”, desafiámos as escolas a aproximarem-se de nós, a olharem-nos demoradamente, a apropriarem-se do que viram e identificaram, devolvendo-nos esses diferentes olhares.

“Serralves no bolso” abordou as várias valências e experiências proporcionadas nos espaços da Fundação de Serralves – da arte contemporânea à arquitetura, assim como o Parque – propondo a partir daí exercícios de reflexão, imaginação e representação. De olhos bem abertos e com espírito criativo, quisemos que nos revelassem e propusessem diferentes leituras de Serralves, construindo formas imaginadas, funcionais ou lúdicas que dialogassem com o território existente, apresentando respostas a questões colocadas no percurso deste Projeto.

As escolas que integraram o projeto durante o ano letivo 2013/14 abrangeram alunos do pré-escolar ao ensino secundário dos distritos de Aveiro, Braga, Bragança, Porto, Viana do Castelo e Vila Real.

PORQUÊ “NO BOLSO”?

Simbolicamente, a expressão “no bolso” evoca o sentido de apropriação, de pertença. Quisemos despoletar uma convivência assídua e exploratória entre o Museu, o Parque e a Escola, estimulando a descoberta e a criação de relações de pertença com Serralves.

Os trabalhos expostos resultam do desafio lançado, revelando zonas de Serralves que ainda não tínhamos visto, nem sonhado, apresentando as várias portas de entrada imaginárias pelas quais somos convidados a entrar. Crianças, adolescentes e jovens, com o acompanhamento dos respetivos educadores e professores, responderam de forma muito criativa ao tema **“Serralves no bolso”**.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

No âmbito do Projeto com Escolas, o Serviço Educativo apresentou uma programação que apostou em proporcionar à comunidade educativa momentos de ação e reflexão em visitas guiadas e oficinas no Parque e no Museu.

No seminário para educadores e professores, foram apresentadas comunicações e debatidos os conceitos implícitos no tema do projeto, cruzando as três áreas do conhecimento e experiência que se verificam em Serralves: a arte contemporânea, o ambiente e a arquitetura. Os oradores convidados deste ano foram João Almeida (Diretor do Parque de Serralves), Fernanda Fragateiro (artista), Nuno Grande (arquiteto), Paulo Pires do Vale (curador). Neste seminário ouvimos, de uma forma eloquente e estruturada, a história do património natural e arquitetónico de Serralves, abrimos portas para a variedade de estímulos que a natureza nos oferece todos os dias, pensámos sobre a história das exposições que se realizaram no Museu e sobre como a arte contemporânea se relaciona com a vida de todos nós.

Nas oficinas em Serralves concebidas para professores, crianças e jovens, fortaleceu-se o imaginário e valorizou-se a atividade criativa a partir de propostas de ação elaboradas por artistas-educadores, a partir das obras de arte contemporânea expostas no Parque e no Museu. Para que esta relação fosse profícua e estimulante, preparámos um conjunto de atividades concebidas por artistas, arquitetos e cientistas, destinadas a alunos e também a grupos de professores. Para além do seminário que habitualmente já lhes é destinado, no qual este ano participaram alguns alunos que apoiaram os docentes no desenvolvimento do projeto nas suas escolas, foram programadas numerosas oficinas, percursos e visitas guiadas destinadas a crianças e jovens participantes, mas também um conjunto de oficinas destinadas a professores, cujo objetivo foi proporcionar a vivência de processos criativos e de reflexão, estimulando o entusiasmo em relação ao trabalho que desenvolveram posteriormente nas suas escolas.

O Projeto Anual com Escolas foi ainda uma oportunidade para alguns professores desenvolverem dinâmicas pedagógicas experimentais, envolvendo alunos mais velhos na formação de alunos mais novos, desenvolvendo assim competências relacionais e de trabalho cooperativo, que estão na base também do trabalho de projeto que desenvolvemos. Que o Serviço Educativo da Fundação de Serralves contribua para abrir novas perspetivas no campo da ação do sistema educativo formal é algo que nos estimula a continuar a caminhar convosco. Agradecemos o empenhamento e a motivação que as escolas participantes transmitiram ao longo do ano letivo.

OFICINAS EM SERRALVES

ALINHAVANDO SERRALVES

Conceção e orientação: Ana Vieira e Andreia Coutinho

Público-alvo: ensino pré-escolar e básico

Em “*Alinhavando Serralves*”, vamos construir um livro de bolso cheio de linhas... Mas não são linhas pautadas, são as linhas da nossa imaginação.

Uma linha de lã que se estende no chão será o mote para conhecer Serralves.

À semelhança do sucedido no conto infantil *O Pequeno Polegar*, onde se deixa um rasto de pedras ou migalhas que permite reconhecer o caminho de regresso, também nesta oficina vamos encontrar o caminho seguindo a linha que atravessa a arquitetura de Serralves. Desenhos de memória dos espaços percorridos, unidos por linhas que os relacionam, fazem um livro que é feito de linhas de afinidade, linhas de percurso, linhas de lã ou linhas de grafite que se cruzam com outras linhas da nossa imaginação.

SERRALVES DO MEU TAMANHO

Conceção e orientação: Joana Nascimento e Sofia Santos

Público-alvo: ensino pré-escolar e básico (1º ciclo)

Entre livros miniatura e esculturas gigantescas iremos descobrir que em tudo encontramos o nosso tamanho. Um pé, dois pés... uma mão, duas mãos, quanto mede um livro? Uma escultura? E um Museu?

“Serralves do meu tamanho” é uma oficina que procura entender o corpo na relação com objetos e espaços, de forma a poder usá-lo como medida das coisas. Olhar, tocar, desenhar é portanto “medir”, compreender, relacionar-nos com o mundo.

CAIXINHAS DE NATURALISTA

Conceção e orientação: Rita Rocha

Público-alvo: ensino pré-escolar e básico (1º ciclo)

Um naturalista é um estudioso, um curioso, um apaixonado pelo mundo natural. A ciência está repleta de grandes naturalistas cujas explorações nos chegam através de histórias bem guardadas em vitrinas, caixotes, cadernos e envelopes. Vamos percorrer o Parque e guardar na nossa caixinha todo este mundo imaginário das histórias botânicas e dos animais escondidos, revisitando o percurso de naturalistas como Humboldt, Darwin, Vandelli ou Lineu. O que guardarei deste percurso? Uma rocha, uma folha, uma amostra de água ou o som de um pardal? Como registarei a minha experiência? Num mapa, num desenho de campo, numa descrição, numa escultura? No imaginário?

OPÇÃO A – Caixinha botânica;

OPÇÃO B – Caixinha zoológica;

OPÇÃO C – Caixinha geológica;
OPÇÃO D – Caixinha dos elementos físicos.

UM GIGANTE NO BOLSO

Conceção e orientação: Cristina Camargo e Ivone Almeida
Público-alvo: ensino pré-escolar e básico (2º ciclo)

Partindo da observação e descoberta dos jardins de Serralves e da obra *Plantoir* [Colher de Jardineiro] de Claes Oldenburg e Coosje Van Bruggen, através de jogos de exploração do espaço, jogos de papéis, sinestésias, vivências reais e simuladas, os participantes inventarão as histórias do “Gigante de Serralves”, o jardineiro guardião que, todos os dias, de madrugada, depois de cuidar das plantas e dos animais, arruma a sua enorme colher de jardineiro para poder, finalmente, dormir um merecido sono. Com cartolinas, ataches, canetas, lápis e outros materiais, criar-se-ão livros de bolso a partir de representações de objetos do gigante ou de elementos do jardim, em diferentes escalas. Grandes ou pequenos, estes objetos deverão ser construídos de forma a caberem num bolso.

ASAS QUE NÃO VOAM

Conceção e orientação: Ana Vieira e Andreia Coutinho
Público-alvo: ensino básico

Em “Asas que não Voam” estabelecem-se relações entre o metabolismo de um ser vivo e o funcionamento de um edifício. A planta do Museu de Serralves e a imagem de um inseto são o mote para explorar relações possíveis entre funções similares. Serão as janelas os olhos? Serão as exposições as asas da nossa imaginação? Cada aluno poderá criar um museu inspirado no organismo de um ser vivo.

Por onde respira o Museu? Quando dorme? Será que o Museu brinca? A analogia entre o edifício do Museu de Serralves e um organismo permite estabelecer vários desdobramentos e interpretações possíveis entre estes dois universos.

Numa linha de compreensão do edifício como um organismo, destacam-se duas visões a diferentes escalas: a visão orgânica ecológica do edifício na sua relação com o ambiente e as interações entre ambos; e a visão orgânica funcional do edifício como um sistema composto por subsistemas relacionados.

TEUS ESPELHOS MEUS

Conceção e orientação: Rita Faustino
Público-alvo: ensino básico

Como troncos de árvore erguidos do chão. Como lagos verticais, os espelhos refletem as folhas das árvores, os trilhos do

chão e os visitantes que deambulam pelo parque e desaparecem tão repentinamente como antes tinham aparecido. Serão essas estruturas de metal e espelho uma passagem para outras dimensões? Quais? As obras *Um Jardim Catóptrico: Teuseus* de Ângelo de Sousa e *Double Exposure* [Dupla Exposição] de Dan Graham, ambas instaladas no Parque, serão o ponto de partida para o desenvolvimento da ação. Será que nessas obras o previsível deixa de o ser? Esta oficina culmina numa intervenção que poderá ser inscrita em suportes de comunicação de escala reduzida. Experimentando duas obras de arte existentes no parque, vivenciaremos e falaremos sobre arquitetura, arte e natureza, as três dimensões que fazem Serralves.

PORTAS DOS PENSAMENTOS

Conceção e orientação: Ana Vieira e Andreia Coutinho

Público-alvo: ensino básico (2º e 3º ciclos)

Entrar nas “Portas dos Pensamentos” é o caminho escolhido para comunicar uma mensagem de cidadania. Com base no trabalho da artista Mira Schendel, damos corpo a um pensamento. Letras, palavras e símbolos são as ferramentas para a construção de portas que nos abrem reflexões acerca do mundo. Vamos dar corpo à voz!

Mira Schendel “reinventa a arte com base na língua. (...) É a língua não como instrumento mas como encarnação material da voz”, como refere Luís Perez-Oramas (curador no MOMA), em entrevista à *Folha de São Paulo*.

Esta oficina tem por base as obras de Schendel que recorrem à técnica da monotipia em papel de arroz, que se podem dividir em subgrupos: “linhas”, “arquiteturas” (linhas em forma de “u”), “letras” (alfabeto e símbolos matemáticos) e “escritas” (em várias línguas) ou “letraset” (signos e sinais de pontuação). Explorar-se-á a capacidade crítica na constituição de uma mensagem/pensamento e a capacidade criativa e compositiva na organização de uma nova imagem a partir dos caracteres que compõem as palavras da mensagem/pensamento que se pretende transmitir.

MICROMUNDOS VIVOS

Conceção e orientação: Rita Rocha

Público-alvo: ensino básico (2º e 3º ciclos)

O olho humano consegue ver objetos no limiar das décimas de um milímetro. É abaixo desta dimensão que começam os nossos micromundos. Cílios, mandíbulas, espinhos, nervuras, mundos fascinantes de formas estranhas. Com a ajuda de lupas vamos vê-los e montá-los em pequenos mostruários portáteis.

XS - O TAMANHO IMPORTA?!

Conceção e orientação: Raquel Sambade

Público-alvo: ensino básico (2º e 3º ciclos) e secundário

Podemos guardar o mundo na cabeça? Podemos. Mas no bolso também! O tamanho pouco importa quando se pretende materializar uma experiência, uma emoção ou uma narrativa. Nesta oficina vamos deambular entre a criação tridimensional, o desenho, a escrita e a fotografia. Desta miscelânea de ações vai surgir uma pequena manifestação artística onde cabe o mundo que cada um sente em Serralves.

DAVA UM FILME

Conceção e orientação: Sónia Borges

Público-alvo: ensino básico (3º ciclo) e secundário

Depois de conhecer um sítio novo, o que levamos para contar aos outros? Quando estamos entusiasmados com o que acabamos de viver, o que guardamos? Momentos, que contados davam um filme. Portanto, neste espaço de oficina, propõe-se conhecer alguns lugares escondidos de Serralves e para eles, imaginar um enredo, escrever o guião, esboçar o *storyboard* e gravar.

OLÁ MARCEL

Conceção e orientação: Paulo Jesus

Público-alvo: ensino básico (3º ciclo) e secundário

Se este ano levamos “Serralves no bolso”, o que trazemos nós nele quando cá chegamos? Este é o ponto de partida para esta oficina em que serão explorados conceitos de práticas artísticas contemporâneas a partir da descontextualização e da reinterpretação pessoal de objetos do quotidiano.

A partir de obras pertencentes à Coleção da Fundação de Serralves que exploram o uso de materiais comuns no seu trabalho, os alunos irão utilizar os seus objetos pessoais como elemento central na criação de uma instalação individual, explorando de forma livre diferentes noções de espaço, desenvolvendo diferentes possibilidades de subversão do significado do objeto.

O BOLSO CHEIO DE LETRA

Conceção e orientação: Samuel Silva

Público-alvo: ensino secundário

Se há coisa que cabe num bolso são palavras. Dos títulos das obras às letras pintadas, das obras textuais à palavra sonora, das legendas dos filmes à poesia experimental, iremos explorar o universo palavroso da Coleção de Serralves. De “O bolso cheio de letra” sairão experiências plásticas e performativas que

envolverão não só a língua, o olho e o ouvido, mas o corpo todo numa procura constante pela libertação das palavras e de nós. Este é o momento para reinventar palavras!

DESLUMBRAR NO LUGAR / DESDOBRAR O LUGAR

Conceção e orientação: Cristina Camargo e Ivone Almeida

Público-alvo: ensino secundário, professores e educadores

Numa abordagem à arte contemporânea, nomeadamente à noção que arte e vida se conjugam, os participantes fazem um percurso de reconhecimento de algumas obras da Coleção de Serralves, expostas no Museu ou no Parque, estimulando o imaginário a partir da observação, jogos de apuramento dos sentidos e vivências (reais e simuladas). Uma experiência de trabalho oficial orientada em pequenos grupos, será o começo de um outro percurso que envolve o conhecimento de si e do outro, o sentido de projeto, o trabalho em grupo, *brainstorming*, interpretações, escolhas e decisões, registos escritos, comunicação visual e a construção partilhada de uma forma tridimensional conceptual, que será o produto da criatividade em ação. A oficina culminará com um momento reflexivo conjunto.

MAPA NO BOLSO: UMA NARRATIVA COLETIVA

Conceção e orientação: Joana Mendonça e Matilde Seabra

Público-alvo: ensino secundário, professores e educadores

O que significa utilizar os nossos bolsos como ponto de partida para uma oficina de artes? Conjugamos, nesta ação, uma possibilidade de exploração criativa com uma consciencialização ativa de que tudo o que diariamente trazemos connosco é matéria-prima para a criação: desde os nossos objetos mais simples às experiências mais profundas guardadas na nossa memória.

A vida de cada um e mundo tão rico de Serralves serão as cordas que sustentam esboços, frases e imagens resultante de ações de curta duração, que convidam à reflexão e à entrega. De um atlas de parede para uma trama no espaço será construída uma instalação de narrativas, pensamentos e questões coletivas.

FORA DA CAIXA, DENTRO DO BOLSO (4 sessões)

Conceção e orientação: Raquel Sambade e Sónia Borges

Público-alvo: professores e educadores

Através de um conjunto de quatro sessões (que podem ser frequentadas isoladamente) vamos criar um lugar de diálogo e práticas que potenciem a criação de ferramentas de exploração do espaço e da obra de arte em contexto escolar. Considerando o tema proposto por Serralves para o Projeto com Escolas deste ano, "Serralves no Bolso", os espaços e a Coleção de Serralves,

pretende-se criar um conjunto de momentos onde conceitos, ideias, práticas e abordagens se traduzam numa dinâmica de questionamento do contemporâneo passível de ser trabalhada com alunos dos diversos níveis escolares.

ENTRE AS PATAS DO ELEFANTE HÁ ESPAÇO (4 sessões)

Conceção e orientação: Samuel Silva

Público-alvo: professores e educadores

A sala onde o mundo iria começar estava ocupada por um elefante. Até que alguém disse: Entre as patas do elefante há espaço! E assim, por entre os espaços vazios, foi possível começar.

Inspirado num texto de Gonçalo M. Tavares, este programa de trabalho pretende oferecer aos participantes, num formato de quatro sessões teórico-práticas com duração de 3 horas, um espaço de reflexão e debate de um conjunto transversal de temáticas extraídas da análise concreta de projetos artísticos de autores fundamentais do panorama contemporâneo. Assim, todos os assuntos propostos em cada sessão resultam de uma relação de contiguidade entre universos díspares: imagem - corpo, palavra - objeto, som - espaço e ação - situação.

Tomando como recurso privilegiado a Coleção de Serralves, o arquivo da Biblioteca e as exposições patentes no Museu pretende-se criar um compromisso rigoroso com os professores e educadores participantes proporcionando-lhes novas ferramentas de análise para uma vivência mais informada da cultura contemporânea.

Este programa embora tenha na sua matriz uma ideia de continuidade, pode ser frequentado numa lógica não-linear. Por conseguinte, existirão “entre-sessões” que prolongarão a reflexão, através de uma componente prática, a ser desenvolvida nas escolas pelos respetivos professores/educadores nos períodos intercalares.

**Associação de Pais e Amigos do
Infantário e Jardim de Infância Dr.
Leonardo Coimbra, Filho**

Madalena Marques
Ana Maria Neves
Maria Clara Teixeira
Margarida Vieira

**Centro de Atividades Ocupacionais
Condessa de Lobão**

Gilda Silva

Centro de Estudos Básicos e Secundários

Teresa Costa
Ana Maria Sousa

Centro de Reabilitação da Granja

Sandra Ferreira
Sandra Martins
Vítor Morgado
Isabel Pereira
Maria Manuela de Sousa

Colégio de Amorim

Miguel Melo

Colégio Oceanus

Ana Montenegro
Fernanda Santos

Escola Básica de Barreiro

Anabela Castro
Cátia da Costa
Maria do Céu Pereira
Maria Emília Soares
Maria Manuela Sousa

Escola Básica de Cabeda

Maria do Rosário Lage

Escola Básica de Codiceira

Rosa Ferreira

Escola Básica de Gueifães

Alexandre Sousa

Escola Básica de Lombelho

Maria Clara Fontes
Armanda Rodrigues

Escola Básica de Magarão

Margarida Bravo
Maria Emília Mendes
Hermínia Rodrigues

Escola Básica de Paço de Sousa

Maria Dolores Cancela
Ana Paula Jorge
Elisabete Lopes

Escola Básica de Penafiel Sudeste

Anabela Gonçalves
Bruno Sampaio

Escola Básica de Perafita

Ana Maria Moreira

Escola Básica de Xisto

Maria do Céu Ferreira
Maria Amélia Velho

Escola Básica Diogo Cão

Maria Fernanda Esteves

Escola Básica Domingos Capela

Lúcia Oliveira

Escola Básica e Secundária de Canelas

Lúcia Lima

**Escola Básica e Secundária de Monte
da Oia**

Maria de Lurdes Meira
Maria Olinda Parra

Escola Básica e Secundária de Murça

Inês Moreira

**Escola Básica Eng.º Fernando Pinto
de Oliveira**

Lúcia Ferreira
Maria Manuela Silva

Escola Básica Frei João de Vila do Conde

Ana Margarida Fernandes

Escola Básica Gonçalo Mendes da Maia

Carla Fonseca

Escola Básica Sophia de Mello Breyner

Maria do Pilar Carvalho

Escola Francesa do Porto

Jenny Feray

Escola Profissional Vértice

Sofia Carvalho

Rosa Ferreira

Natacha Martins

Escola Secundária da Trofa

Ana Paula Pires

Sara Rodrigues

Escola Secundária de Ermesinde

Maria Arminda Carvalho

Escola Secundária de Penafiel

Luís Costa

Rui Lages

Gregório Rabaçal

Helena Sousa

António Teixeira

Escola Secundária de Ponte de Lima

Maria Albertina Barbeitos

Maria João Pires

Escola Secundária de Santa Maria da Feira

Isabel Baeta

Escola Secundária de São Pedro da Cova

Paula Marinho

Sara Pereira

Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida

Maria Irene Pereira

Marina Pinho

Ernestina Sousa

Escola Secundária e Ensino Básico de Camilo Castelo Branco

Maria da Graça Campolargo

Alcina Gonçalves

Nélia Miranda

Escola Secundária Filipa de Vilhena

Glória Gonçalves

Nuno Marinho

Maria Jorge Pereira

Fernando Rocha

Espaço T

Sara Leguisamo

Externato Escravas do Sagrado Coração de Jesus

Isabel Duarte

Externato Senhora do Carmo

Bruno Rajão

Infantário Divino Salvador - Centro Social Padre Ramos

Cristina Brás

Cristina Queimado

Jardim de Infância Cangosta de Lamações

Margarida Leitão

Olívia Resende

Organização Social do Movimento das Pontes Educativas

Cristina Alves

Sílvia Bereny

Sandra Carvalho

Sara Chacim

Catarina Claro

Vanessa Mesquita

Maria Albertina Pereira

Maria Alzira Silva

Joana Tavares

Olga Torres

Raquel Vales

Ana Sofia Vilaça

Projeto “SERRALVES NO BOLSO”

Coordenação

Liliana Coutinho

Consultoria

Elvira Leite

Produção

Diana Cruz

Oradores participantes

João Almeida, Fernanda Fragateiro, Nuno Grande e Paulo Pires do Vale

Artistas e monitores

Ivone Almeida, Sónia Borges, Cristina Camargo, Andreia Coutinho, Rita Faustino, Paulo Jesus, José Maia, Joana Mendonça, Joana Nascimento, Rita Rocha, Rita Roque, Raquel Sambade, Sofia Santos, Matilde Seabra, Samuel Silva, Ana Vieira

Estagiários

Beatriz Cordeiro, João Pedro Oliveira, Ilda Sousa, Ana Cristina Tavares (Escola Superior de Educação do Porto – Curso de Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias Artísticas)

Exposição “SERRALVES NO BOLSO”

Conceção

Liliana Coutinho

Elvira Leite

Cariátides, Produção de Projetos e Eventos Culturais, Lda.

Montagem e produção

Serviço Educativo, Serviço de Manutenção e Segurança, Logísticas e Obras da Fundação de Serralves

Cariátides, Produção de Projetos e Eventos Culturais, Lda.

Estagiários da Escola Superior de Educação do Porto – Curso de Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias Artísticas

Imagem da Capa

Colégio OCEANUS, salas 4 anos, 5 anos e 1º ano

OSMOPE, sala 3 anos

Apoio Institucional



D. Lista Escolas e professores participantes do Projeto Anual 2013-2014 Serralves no bolso

Lista de Escolas participantes do Projeto Anual com Escolas 2013-2014

Associação de Pais e Amigos do Infantário e Jardim de Infância Dr. Leonardo Coimbra, Filho
Madalena Marques, Ana Maria Neves, Maria Clara Teixeira, Margarida Vieira

Centro de Atividades Ocupacionais Condessa de Lobão
Gilda Silva

Centro de Estudos Básicos e Secundários
Teresa Costa, Ana Maria Sousa

Centro de Reabilitação da Granja
Sandra Ferreira, Sandra Martins, Vítor Morgado, Isabel Pereira, Maria Manuela de Sousa

Colégio de Amorim
Miguel Melo

Colégio Oceanus
Ana Montenegro, Fernanda Santos

Escola Básica de Barreiro
Anabela Castro, Cátia da Costa, Maria do Céu Pereira, Maria Emília Soares, Maria Manuela Sousa

Escola Básica de Cabeda
Maria do Rosário Lage

Escola Básica de Codiceira
Rosa Ferreira

Escola Básica de Gueifães
Alexandre Sousa

Escola Básica de Lombelho
Maria Clara Fontes, Armanda Rodrigues

Escola Básica de Magarão
Margarida Bravo, Maria Emília Mendes, Hermínia Rodrigues

Escola Básica de Paço de Sousa
Maria Dolores Cancela, Ana Paula Jorge, Elisabete Lopes

Escola Básica de Penafiel Sudeste
Anabela Gonçalves, Bruno Sampaio

Escola Básica de Perafita
Ana Maria Moreira

Escola Básica de Xisto
Maria do Céu Ferreira, Maria Amélia Velho

Escola Básica Diogo Cão
Maria Fernanda Esteves

Escola Básica Domingos Capela
Lígia Oliveira

Escola Básica e Secundária de Canelas
Lígia Lima

Escola Básica e Secundária de Monte da Ola
Maria de Lurdes Meira, Maria Olinda Parra

Escola Básica e Secundária de Murça
Inês Moreira

Escola Básica Eng.º Fernando Pinto de Oliveira

Lúcia Ferreira, Maria Manuela Silva

Escola Básica Frei João de Vila do Conde
Ana Margarida Fernandes

Escola Básica Gonçalo Mendes da Maia
Carla Fonseca

Escola Básica Sophia de Mello Breyner
Maria do Pilar Carvalho

Escola Francesa do Porto
Jenny Feray

Escola Profissional Vértice
Sofia Carvalho, Rosa Ferreira, Natacha Martins

Escola Secundária da Trofa
Ana Paula Pires, Sara Rodrigues

Escola Secundária de Ermesinde
Maria Arminda Carvalho

Escola Secundária de Penafiel
Luís Costa, Rui Lages, Gregório Rabaçal, Helena Sousa, António Teixeira

Escola Secundária de Ponte de Lima
Maria Albertina Barbeitos, Maria João Pires

Escola Secundária de Santa Maria da Feira
Isabel Baeta

Escola Secundária de São Pedro da Cova
Paula Marinho, Sara Pereira

Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida
Maria Irene Pereira, Marina Pinho, Ernestina Sousa

Escola Secundária e Ensino Básico de Camilo Castelo Branco
Maria da Graça Campolargo, Alcina Gonçalves, Nélia Miranda

Escola Secundária Filipa de Vilhena
Glória Gonçalves, Nuno Marinho, Maria Jorge Pereira, Fernando Rocha

Espaço T
Sara Leguisamo

Externato Escravas do Sagrado Coração de Jesus
Isabel Duarte

Externato Senhora do Carmo
Bruno Rajão

Infantário Divino Salvador - Centro Social Padre Ramos
Cristina Brás, Cristina Queimado

Jardim de Infância Cangosta de Lamações
Margarida Leitão, Olívia Resende

Organização Social do Movimento das Pontes Educativas
Cristina Alves, Sílvia Bereny, Sandra Carvalho, Sara Chacim, Catarina Claro, Vanessa Mesquita, Maria Albertina Pereira, Maria Alzira Silva, Joana Tavares, Olga Torres, Raquel Vales, Ana Sofia Vilaça

Apêndices

Apêndice A. Quadro Observações na Escola Básica de Leça Palmeira

Encontro	Data	Atividades
1	16/01/2014	Apresentação da proposta do Projeto, convite para participação e primeira conversa sobre o tema Serralves no Bolso
2	23/01/2014	Escolha do personagem dos materiais fornecidos por Serralves, listagem dos objetos para levar dentro da mala e conversa sobre ida ao Museu
3	30/01/2014	Início das atividades como “fotógrafos do dia”, apresentação dos objetos listados para a mala e desenhos de Serralves por fora
4	06/02/2014	Proposição de exercício, desenhos de Serralves por dentro, apresentação de imagens de Serralves e comparação entre ideias dos alunos e realidade
5	13/02/2014	Leitura de trabalho sobre Serralves feito por duas alunas, início do acompanhamento da professora Vanda Alves, trabalho de descrição do desenho dos colegas e retomada da mala com objetos e descrição da utilizada dos objetos durante uma visita a um Museu
6	17/02/2014	Encontro extra. Passeio por toda a escola para conhecer a estrutura acompanhada por 3 alunos, sugestão da professora
7	20/02/2014	Observação da aula da professora Manuela Silva, realização de teste previsto no calendário de aulas
8	27/02/2014	Observação da aula da professora Manuela Silva, atividade relacionada com poesia neoconcreta
9	13/03/2014	Atividade de intervenção nos mapas, planejamento para visita a Serralves e construção de pontos a serem retomados na semana seguinte
10	20/03/2014	Visita a Fundação de Serralves (Museu - exposição Mira Schendel -, Casa de Serralves e Parque)
11	27/03/2014	Retomada de aspectos da visita realizada, avaliação, retomada de aspectos tratados com jogo de palavras
		Recesso de Páscoa
12	24/04/2014	Estudo para proposta de desdobráveis, primeira versão individual com o objetivo de rememorar a visita a Serralves e também atividades feitas em sala
13	08/05/2014	Construção de painel com registro de todos os encontros anteriores, divisão em 3 grupos, início da construção das propostas para os desdobráveis propostos por Serralves como base
14	15/05/2014	Continuação das atividades da semana anterior: concepção e execução de projetos desdobráveis em grupos
15	22/05/2014	Finalização dos trabalhos em grupos
16	26/05/2014	Realização de objeto tridimensional para a exposição do Projeto Serralves no bolso, escolha de 5 alunos, criação, execução e finalização
17	29/05/2014	Entrevistas com alunos, conversa em 3 grupos, elaboração de cartões de registro e avaliação das etapas do Projeto
18	13/06/2014	Finalização do Projeto Serralves no bolso, despedida da turma e encerramento da parceria com a professora Manuela Silva

Apêndice B. Quadro Observações no Museu de Serralves

Data	Educadores/Membros	Atividades
08/10/2013	Equipe do Serviço Educativo e Diretora do Museu Suzanne Cotter	Encontro Anual de Formadores: apresentação do cronograma de exposições do Museu ao longo do ano letivo 2013-2014
11/01/2014	João Almeida (Diretor do Parque de Serralves), Fernanda Fragateiro (artista), Nuno Grande (arquiteto), Paulo Pires do Vale (curador)	Seminário para professores e educadores com foco nos três eixos com que trabalha a Fundação de Serralves: arte contemporânea, arquitetura e meio ambiente
14/01/2014	Liliana Coutinho, Diana Cruz	Reunião para firmar observação do processo do Projeto Anual com Escolas 2013-2014
25/01/2014	Equipe do Serviço Educativo	Apresentação do tema <i>Serralves no bolso</i> aos professores
15/02/2014	Cristina Camargo, Ivone Almeida	Observação e participação na oficina para professores “Deslumbrar no lugar/Desdobrar o lugar”
22/02/2014	Joana Mendonça, Matilde Seabra	Observação e participação na oficina para professores “Mapa no bolso: Uma narrativa coletiva”
04/03/2014	Sónia Borges	Observação da oficina para estudantes “Dava um filme”
08/03/2014	Raquel Sambade, Sónia Borges	Observação e participação na oficina para professores “Fora da caixa/Dentro do bolso”
15/03/2014	Raquel Sambade, Sónia Borges	Observação e participação na oficina para professores “Fora da caixa/Dentro do bolso”
13/03/2014	Joana Mendonça	Observação de visita na exposição 12 contemporâneos: Estados presentes com estudantes do 2º. ciclo
19/03/2014	Sofia Santos	Observação de visita na exposição 12 contemporâneos: Estados presentes com crianças de Educação Infantil
26/03/2014	Pedro Cachapuz	Observação de visita na exposição Mira Schendel com estudantes do 3º. ciclo
12/04/2014	Samuel Silva	Observação e participação na oficina para professores “Entre as patas do elefante há espaço”
15/04/2014	Pedro Cachapuz	Observação de visita na exposição 12 contemporâneos: Estados presentes com estudantes do 3º. ciclo
24/04/2014	Ana Vieira, Raquel Sambade	Observação da oficina para estudantes “Portas dos pensamentos”
30/04/2014	Raquel Sambade	Observação de visita “Arte no parque” com estudantes do 2º. ciclo
30/04/2014	Samuel Silva	Observação de visita na exposição Mira Schendel com estudantes do 3º. ciclo
06/05/2014	Sofia Santos	Observação de visita na exposição 12 contemporâneos: Estados presentes com estudantes do 1º. ciclo
08/05/2014	Sónia Borges	Observação de visita na exposição Mira Schendel com estudantes do 2º. ciclo
08/05/2014	Ana Vieira	Observação de visita na exposição 12 contemporâneos com estudantes do 2º. ciclo
13/05/2014	Pedro Cachapuz	Observação de visita na exposição Mira Schendel com estudantes do 2º. ciclo
20/06/2014	Equipe do Educativo	Abertura da exposição Projeto Anual com Escolas Serralves no bolso
25/06/2014	Elvira Leite	Entrevista semi-estruturada com a Consultora do Serviço Educativo do Museu de Serralves

30/07/2014	Liliana Coutinho	Entrevista semi-estruturada com a então Coordenadora do Serviço Educativo do Museu de Serralves
04/11/2014	Sónia Borges	Entrevista semi-estruturada com a Educadora do Serviço Educativo do Museu de Serralves
19/11/2014	Raquel Sambade	Entrevista semi-estruturada com a Educadora do Serviço Educativo do Museu de Serralves

Apêndice C. Síntese dos livros de comentários das exposições do Projeto anual com Escolas

Livros de comentários das exposições resultantes dos Projetos com escolas
Leitura realizada entre 04 e 11 de fevereiro de 2014

Materiais acessados e pesquisados:

Narrativas de viagem
Projeto com escolas 2002-2003
Exposição 05 Jun - 14 Set 2003

Coleções imprevistas
Projeto com escolas 2004-2005
Exposição Mai - Out 2005

Retrato
Projeto com escolas 2005-2006
Exposição 24 Mai - 22 Out 2006

Jardins portáteis
Projeto com escolas 2006-2007
Exposição s/d 2007

Imagens à lupa - Documentos reportagens ficções
Projeto com escolas 2007-2008
Exposição s/d 2008

Livros à solta
Projeto com escolas 2008-2009
Exposição 18 Mai - 27 Set 2009

Máquinas
Projeto com escolas 2009-2010
Exposição 18 Mai - 13 Set 2010

Cidades - Percursos, intervenções, afetos
Projeto com escolas 2010-2011
Exposição 18 Mai - 02 Out 2011

Lugares imaginários - Utopia transição
Projeto com escolas 2012-2013
Exposição 18 Mai - 29 Set 2013

Serralves no Bolso
Projeto com escolas 2013-2014
Exposição 21 Jun - 28 Set 2014

Narrativas de viagem
Projeto com escolas 2002-2003
Exposição 05 Jun - 14 Set 2003

Talvez por ser o primeiro é o menor dos livros de comentários escritos durante a exposição. No início existem alguns comentários de participantes do projeto, mas a maior parte não é, conheceu o projeto no momento da exposição. Os comentários são em sua maioria elogios à mostra e ao projeto. Me impressionou o número e a variedade de estrangeiros que deixou um registro, pessoas vindas dos EUA, da Bélgica, da Itália, da Alemanha, do Japão, da França, da Espanha, do México. Alguns professores deixaram o registro de como o projeto é inspirador. Muitas pessoas deixam registrado o quanto é importante as crianças serem protagonistas. Apenas um comentário é negativo, falando acerca da montagem da exposição, dizendo que ela não valorizou os trabalhos feitos. Da montagem, o que chamou mais atenção dos visitantes ao ponto de fazer-lhes deixar um comentário foi uma cortina na entrada. Falaram muito também sobre os sapatos que estavam na exposição. Crianças fizeram desenhos no livro.

Comentários selecionados:

“Nós gostamos bastante da exposição e valeu a pena o nosso esforço. Obrigada. E esperamos poder participar noutra exposição tão boa ou melhor” Mafalda Guimarães, Mariana Ferreira, Sofia Pereira 8ºG Grande Colégio Universal

“Com essa exposição aprendemos que é possível construir coisas fantásticas e criativas com materiais que nunca pensamos utilizar” Escola da Ponte - Vila das Aves 02/07/2003

“Se outras maravilhas não me tivessem sido observadas, pela Fundação adentro, esta maravilhosa exposição das viagens justificava o custo e o tempo da visita. Sendo um viajante apaixonado, pelo mundo, rejubilei ao ver estes trabalhos. Os meus próprios sapatos, que trago calçados, teriam imenso para contar” Manuel Cardoso Gouveia, Vila Moreira 17 de julho 2003

“Quem fez a montagem da exposição? Que critérios presidiram? Que design? Que equipamento analisar para melhorar a comunicação visual? Nada se vê! Muito bons trabalhos são prejudicados desvalorizando o desempenho dos alunos que apresentaram expectativas elevadas. Envelopes dobrados que nem alunos nem professores o fazem. É uma total agressão à obra que nasceu do empenhamento de alunos e professores. Quem organizar a exposição e fez a montagem “meteu o pé na argola”. Quem não tem competência para fazer que se retire. Qualquer profissional das artes visuais (e não só!) fica “arrepido” com tal montagem. Salvaguarda-se a ideia interessante da cortina, pois nem a identificação das escolas existe! Não há expositores? É para isto que pedem a colaboração de professores e alunos? Uma desilusão com bons trabalhos que mereciam melhor “destino” e apresentação. Que se recolham os incapazes. Se os alunos expusessem os trabalhos nas respectivas escolas teriam melhor visibilidade”. Maria Fel. Dinis

“We love it! Thanks for the great ideas for teaching! Roz and Sheryl 2 teachers from Canada and the USA

“Foi a primeira vez que vi em Serralves uma exposição que realmente me agradou, porque foi feita com grande criatividade e imaginação... e principalmente porque os grandes artistas foram as crianças. Continuem o bom trabalho que têm feito até então... Parabéns”. Catarina Alves 07/09/2003

Coleções imprevistas
Projeto com escolas 2004-2005
Exposição Mai - Out 2005

Conta com 2 volumes de livros de comentários da exposição, A capa é ilustrada com o trabalho de uma das escolas, a Escola Secundária S. Pedro a Cova (Hugo, 2º ano). Muitos comentários elogiando os trabalhos, falando sobre a criatividade e valorizando que o que as crianças produziram. Novamente muitos comentários de estrangeiros de diferentes países (Holanda, Japão, Brasil, Itália, França, Espanha). Adultos comentam como gostariam de ser crianças novamente para poder trabalhar em algum projeto assim. Visitantes elogiam poder participar da exposição através de uma máquina de desenho. Muitos comentam que a exposição deveria ter mais destaque, a comparam com as demais que ocupam o museu concomitantemente e fazem comentários ruins às demais exposições, ou dizem que os trabalhos das escolas deveriam estar no lugar delas. Valorizam a relação entre museu e escola e se perguntam por que não há um diálogo entre museus para que esse trabalho possa ser realizado também em outras instituições. Alguns criticam que há pouco espaço para os trabalhos e que a montagem da exposição não permite que se vejam todas as peças de todas as escolas. Crianças vêm acompanhadas de adultos e, ao que parece possível entender, são participantes do projeto que trouxeram familiares para ver seu trabalho dentro do museu. Há algumas reclamações sobre o valor que se paga para entrar no museu. Visitantes deixam registrado que tem vontade de retornar ao museu por terem gostado da exposição. Há um caso de utilização do livro para elogiar o trabalho de um dos educadores de Serralves.

Comentários selecionados:

“A ideia está bastante interessante, as propostas apresentadas pelas escolas também, mas a exposição em geral parece-se um pouco confusa, sendo que cada peça perde o seu valor”.

“Uma exposição de trabalhos bastante interessantes e criativos, mas num espaço demasiado pequeno tornando-se impossível observar todas as peças. Alguns potes nem sequer abertos estão, não se percebendo o que são. Talvez uma falta de preocupação em perceber como expor algumas peças. A falta de espaço pode ser uma razão, mas ganharia mais no geral se assim não fosse”. Paulo

“No meu ponto de vista, existem trabalhos excelentes mas a forma como estão expostos é deplorável porque não se percebe quais são os conjuntos. É muito confuso e o espaço muito pequeno. É uma tristeza para os trabalhos não ter nenhuma visibilidade”. Elisabeth

“Parabéns! Gostei bastante da forma como expuseram os trabalhos (apesar de serem muitos). A ideia de fornecer o suporte foi boa, como se pode verificar. A “sala laranja” é apetitosa tanto para adultos como para crianças”. Luísa Ferreira

“Gostei muito e apoio todas estas iniciativas, para que no futuro tenhamos bons artistas plásticos, porque foi assim que eu comecei”.

“Bom trabalho dos alunos e professores das escolas envolvidas. Uma questão: A Fundação de Serralves patrocina as escolas envolvidas?”

“Eu gostei das exposições, mas podiam abaixar os preços”. A Gomes

“Adoramos, uma visita muito construtiva. O guia (Borges) muito atencioso. Muito obrigada!”

“A exposição foi muito proveitosa e pareceu-me em relação às anteriores com uma montagem muito mais cuidada! Parabéns! Pertinente trocar experiências entre diferentes escolas”.

“É sempre super interessante ver os trabalhos das nossas crianças, elas surpreender-nos-ão sempre. Parabéns a todas”. Adriana 04/05/05

“Parabéns, obrigada. Vi o lançamento do projeto mas o resultado supera a expectativa. Trarei meus alunos em formação para participar desta experiência tão rica”.

“É uma grande ideia pôr os trabalhos das crianças em um museu”. Virgínia

“Gostamos da exposição desses pequenos colecionadores/artistas/exploradores. O facto de podermos explorar um pouco as “máquinas” expostas é positivo, o museu deixou de ser um sítio passivo para ser partilhado e mexido”. Lisboa/Porto 17 agosto

“Muito interessante este espaço como potencializador do espírito lúdico das crianças e adultos também. Devem continuar a empreender estas exposições e intervenções. Muito obrigada pela oportunidade de participar”. Carla 23/9/05

“Your Serviço Educativo is very beautiful and it’s a very good idea to show the project that you do with the school to the public. Thank you” Daniela

“Coleções bastante criativas! Fazem o imaginário das crianças e adultos. Parabéns!”

“No sería fantástico que pudiera existir una colaboración entre museos para que este tipo de proyecto no fueras islas no crearan islas entre museos? Por qué no se podría hacer una colaboración con el MUSAC de León en España, o el Museo de Arte Contemporáneo de Salamanca o el Reina Sofia de Madrid? Y porqué son tan escasos en las Facultades de Bellas Artes? Ojalá esta idea se globalice y Portugal nos enseñe a España los españoles todo sobre su gran desarrollo en arte, arquitectura y educación, tenemos mucho que aprender...”

“Everybody collects - ideas, objects - it should be encouraged as in is exhibition share with arte a “sketchbook (collection) nothing will motive - people need to nature” Penelope Bloqq England 24/07/05

“Eu fazia assim: tirava o que está na parte de baixo do museu e dava a primaria às crianças. Podia não ser uma atitude erudita, mas era de homem. E se era!” Miguel

Retrato

Projeto com escolas 2005-2006

Exposição 24 Mai - 22 Out 2006

Visitantes elogiam os retratos expostos e dizem que gostaram de também fazer um. Valorização do trabalho das crianças, sempre enfocando na questão da criatividade. Muitas menções a um futuro: crença de que a educação será melhor, de que as crianças podem ser tornar artistas ou de como o projeto poderá continuar. Novamente presença de comentários de estrangeiros de diferentes países (EUA, Espanha, Brasil, Itália, Bélgica, Canadá, Luxemburgo, Austria, Croácia, França, Austrália, Holanda, Turquia, EUA), sempre exaltando as crianças e o projeto. Comentários das crianças que participaram (maior incidência até então) dizendo o quanto gostaram do projeto e que gostariam de fazê-lo também em outros anos. Comparações com outras exposições presentes no museu no mesmo momento, valorizando esta em relação às demais. Repetem-se muitas vezes comentários se referindo às crianças como artistas. Muitos professores escrevem dizendo o quão inspirador é o projeto. Elogio à ideia de trabalhar com portfólio. Crianças lamentam que suas escolas não tenham participado. Pais exaltam a possibilidade de ver os trabalhos dos filhos. Alguns comentários elogiam o uso do espelho como recurso na exposição. Muitos comentários dos alunos dizendo o quanto gostaram de participar do projeto. Nos dois volumes há muitos comentários positivos, mas não muito ricos em argumento, apenas dizem “gostei, parabéns”. Há um comentário crítico se referindo a possíveis intromissões dos professores nos trabalhos dos alunos. Por ter como tema o retrato, este livro de comentários é o que tem mais imagens desenhadas, imagino porque o tema estimule estes desenhos. Uma professora critica erros ortográficos nos textos enviados. Visitantes elogiam que o museu compartilhe seus projetos com a comunidade.

Comentários selecionados:

“Me ha parecido una idea genial que traerá muy grato, recuerdas a los niños cuando sean mayores”. 23/08/06

“Adorei ter participado com meus colegas e professores nesta exposição. Ver os trabalhos expostos nesta sala é uma experiência gratificante”. Maria Carolina EB2/3 João Afonso de Aveiro 24/08/2006

“Encantada pela sensibilidade artística estampada em cada face anônima! Parabéns”. Luana Craveiro

“Estes retratos sensibilizaram-me muito, pois cada um tem uma história oculta!. Francisca, de Portugal

“Tive muito prazer em poder participar neste projeto. Gostei imenso de ver o meu trabalho e dos meus colegas exposto. Espero que para o ano voltem a ter iniciativas tão boas ou melhores para as escolas”. Nuno Panacho Pereira, Aveiro

“Um excelente projeto para envolver os jovens no gosto pela arte”.

“De forma geral gostei, mas construtivamente ficou-me algumas interrogações! Porquê a primeira fila está posicionada verticalmente? Porque que algumas formas mesmo muito originais não tiveram espaço nas paredes e permaneceram somente sobre a mesa?”

“Eu gostei muito desta exposição e gostava de fazer um trabalho para aqui”.

“Esta exposição está muito bonita. Infelizmente o meu colégio não participou... mas pode ser que participe na próxima”.

“Gostei muito da exposição e principalmente de poder ver expostos os trabalhos das minhas filhas. Obrigado a todos”.

“Fazer as crianças olharem para si mesmas e para os outros é fantástico. Parabéns pela iniciativa!” Susana Saraiva 4/11/06

“Parabéns! Dada a qualidade que se tem verificado nos últimos anos e que, este ano, é uma maravilha, acho que o Museu deveria pensar em disponibilizar uma sala à altura dos trabalhos”
EB23 de Medas, EB23 Matosinhos

“Parabéns Museu Serralves. Convidaste as escolas todas mas esqueceste-te de convidar a minha”.
Thiago Miguel 10 anos, Escola EB1 de Pedrouços

“Alguns são de fato genuínos e absolutamente brilhantes. Outros brilham sobretudo através de adultos “intrometidos”, neste caso é pena! Contudo, há muitos e felizmente, muitos que são plástica e visualmente indescritíveis. Vira, quando verdadeiramente se é, sem “arrumos” de ditaduras do preconceito do bonito e déjà vu”. Cacá Leitão, Porto

“Atenção senhores(as) professores(as)! Revejam os textos com mais atenção antes de os mandarem para uma exposição desta categoria. Atenção aos erros ortográficos, às frases incompletas, etc. etc.”

“I loved seeing how much thought and effort went into these portraits. I am a Los Angeles high School teacher and our art program arte getting cut in favor of more math and english. Projects like this are so important not only for art appreciation but also self-reflection”. Jela Rondeau

Jardins portáteis
Projeto com escolas 2006-2007
Exposição s/d 2007

Elogios aos suportes e aos materiais utilizados. Comentários enaltecendo as crianças. Algumas pessoas comentam, agradecem e elogiam o tema escolhido e relacionam problemas ambientais com a exposição dos trabalhos. Diversos alunos participantes do projeto deixaram comentários. Crianças comentam que gostariam de participar também. Como em outros anos, muitas pessoas de outros países comentam nos livros. Repetida muitas vezes a opinião de que as crianças participantes do projeto poderão ser futuros artistas. Muitos alunos só assinam o livro, como forma de registro que estiveram presentes. Há uma valorização dos projetos de quem o fez. Palavras muito repetidas: original, criativo, futuro. Comentários comparando esta exposição com as anteriores do Projeto com escolas mostram que as pessoas tornam-se visitantes frequentes e reconhecem o trabalho do Serviço Educativo. Crianças comunicam ter vontade de que sua escola participe em anos futuros ao ver a exposição. A exposição estimula os visitantes a quererem produzir também. Alunos participantes se identificam como autores. Novamente há comparação desta com outras exposições do museu. Visitantes elogiam o SE pela iniciativa de desenvolver projetos desse tipo. Uma visitante elogia o projeto e diz que sonha em trabalhar em Serralves, deixando inclusive o telefone. Sugestões também são deixadas, dizendo que o museu deve fazer mais parcerias com as escolas. Visitantes lamentam que o projeto não aconteça em todas as escolas. Novamente a questão do espaço é mencionada, referindo-se sempre que a exposição deveria ter mais visibilidade, espaço físico e notoriedade.

Comentários selecionados:

“Ficaria sem palavras. A diversidade de materiais, de cor e de ideias é muito rica. Parabéns a todos por esta experiência magnífica”.

“A parte que mais gostei foi o jardim de gomas e dinheiro”.

“Gostei de todos, mas o melhor é o da minha turma 5F da escola EB23 de São Romão do Conrado”.

“De 3 ou 4 vezes que visitei as exposições do Serviço Educativo, a dos “Jardins Portáteis” foi a que mais me encantou. Parabéns (a todos!)”.

“Jardins portáteis - no mínimo apetece é levar. Giro também foi fazer o meu jardim!” Sandra Santos

“Como uma das autoras destes trabalhos, sou da Escola EB2/3 Sophia de Mello Breyner e ando no 5º ano. O nosso tema foram os chás. Adorei todos os trabalhos e dou os parabéns as minhas professoras”.

“Porque a criatividade tipicamente infantil se deve continuar a adubar desde sempre, eis uma iniciativa fantástica tanto pelo objetivo, como pelo resultado final. Parabéns”. Mara

“Parabéns pelo projeto, magnífico! O meu sonho é colaborar com o Serviço Educativo de Serralves. Telefonem-me: 963661076. Até breve!” Lara Mateus

“Muito bom! Desenvolvam mais parcerias com as escolas”.

“Siempre me ha sorprendido la cantidad de respuestas posibles para una misma pregunta. Tantas como personas. Cada uno de estos jardines portátiles es un tesoro. Me ha sorprendido gratamente esta exposición, me parece una experiencia didáctica extraordinaria. En hora buena”. Juan López

“O espaço reservado a exposição “jardins portáteis” não tem a dignidade, a notoriedade e a visibilidade que as obras, sem dúvida, merecem” 14/10/2007

Imagens à lupa - Documentos reportagens ficções
Projeto com escolas 2007-2008
Exposição s/d 2008

Muitos comentários de crianças no início do livro, o que pode indicar que na abertura vieram muitos alunos. Novamente, pessoas de diferentes países comentando sobre a exposição (inclusive deixando um recado escrito em árabe). Professores escrevem parabenizando e agradecendo ao museu e a quem realiza o projeto com escolas dizendo que o desenvolvimento destes possibilita respiros dentro do ano letivo. Visitantes elogiam a organização da exposição. Professores participantes falam sobre poder ver os trabalhos dos demais. E também sobre o orgulho de ver o trabalho exposto. O espaço da exposição é questionado outra vez, com sugestão de que a exposição do projeto ocupe o andar de baixo, junto às outras exposições. Há uma crítica à comunicação da exposição. Elogios ao tema escolhido e aos convidados das formações.

Comentários selecionados:

“Mais uma vez parabéns por estas iniciativas. Este projeto de Serralves em parceria com as escolas representa o que de melhor existe para o nosso sistema educativo, são “verdadeiras lufadas de ar fresco” que nos motivam a seguir em frente e acreditar que sonhar ainda é possível! Será? Parabéns a todos os intervenientes no Projeto Imagens à lupa. Parabéns à Fundação de Serralves!” Céu Pereira 26/08/2008

“Gostei de participar com as minhas turmas. Adorei adorei comunicar com o que fizeram as outras escolas. Saudações”. Teresa EB23 Vila Real

“Estamos muito orgulhosos de ver nossos trabalhos expostos”

“Obrigado a Fundação de Serralves por valorizar os trabalhos dos professores ao exhibir seus trabalhos com os alunos” Fernanda Esteves

“Mais uma vez a Fundação Serralves apresenta uma exposição/exibição de trabalhos infantis, feito de uma muito interessante e “de excelência” colaboração de seu Serviço Educativo com as escolas. Parabéns “estes futuros” um dia merecerão a honra “lá embaixo” de exporem”.

“Exposição mal documentada. Não tem explicação, por isso não gostei, quem não conhecer a obra dela fica sem saber”.

“Os melhores parabéns pela originalidade da temática e criatividade dos projetos apresentados. A comunidade agradece e orgulha-se dos vossos trabalhos. Ficamos mais ricos”.

Livros à solta
Projeto com escolas 2008-2009
Exposição 18 Mai - 27 Set 2009

As pessoas aproveitam o livro para comentar outras coisas que não são referentes à exposição. Professores participantes do projeto falam em comunidade educativa de Serralves e se inserem neste grupo (noção de pertença, de parceria). Palavras mencionadas por professores e visitantes: sensibilidade, partilha, afetos, imaginação, originalidade e criatividade. Há elogios para o tema do projeto, dizendo que este estimula o gosto pela leitura e pela escrita. Visitantes comentam e descrevem aspectos da montagem da exposição. Pais comentam o trabalho de seus filhos. Alunos comentam que gostariam de ter participado também. Participantes do projeto deixam escritas mensagens dando destaque para o seu trabalho. Visitantes dizem que a exposição deveria ser melhor divulgada, porque a descobriram por acaso. Há uma professora criticando a montagem da exposição. Visitantes sugerem novamente que os trabalhos das escolas devam substituir as demais exposições do museu. Estrangeiros de diferentes países (Espanha, França, Bélgica, Itália, EUA, Japão, Alemanha, Canadá, Romênia, Brasil, Inglaterra) visitam a exposição. Um dos visitantes sugere que o livro de comentários também entre na exposição depois de um tempo.

Comentários selecionados:

“O museu não deveria estar fechado à segunda-feira, pelo menos deveriam manter os jardins abertos”

“Mais uma vez resultou! Parabéns a toda a equipe que tem permitido ao longo destes anos realizar estes projetos tão importantes para a vida das nossas escolas. Aqui referiu-se “sensibilidade” e “partilha”, aprendizagens em comum museu-escola. É com muito prazer que a OSMOPE também pertence a este grande grupo, que é a comunidade educativa de Serralves”
Silvia Bereny

“Foi muito interessante participar nos “Livros à solta”, mas foi ainda mais empolgante e motivador ver as expressões de alegria e prazer nas caras dos nossos meninos e meninas aquando da visita à exposição! Estas iniciativas promovem a criatividade, a imaginação e, neste projeto em particular, o gosto e incentivo pela leitura e escrita! Parabéns! Continuem!” Ana, “Super cientistas”, Grande Colégio

“Esta exposição é uma forma dos mais novos brincarem no trabalho! Está muito bem elaborada, cheia de cores, vários tamanhos, várias letras, vários desenhos e até mesmo vários artistas. Muitos parabéns a todas as escolas”.

“Mais um projeto de sucesso! Estão todos de parabéns! E viva a criatividade! É fantástico ver a evolução dos projetos apresentador conforme as idades dos grupos. É um orgulho ter uma filha que deu um pouco de si para este todo. Espero que sempre tenham projetos dessa natureza”.
Marta Soares

“Muito lindo, também gostava que tivessem ido à minha escola” Maria Beatriz

“Olhem para o trabalho que está no canto, os cubos pendurados da liberdade” Mariana Marques

“Espetacular! Interessante ver o livro de outras maneiras” Escola Básica 2/3 João Afonso de Aveiro

“Deviam chamar atenção melhor de maravilha de exposição “livros à solta”” Vim aqui por acaso”
Mafalda Cabral

“Os professores do nosso país ainda acreditam na criatividade dos alunos e que assim seja para se poderem libertar da “escola burocrática e desmotivaste” em que vivem. Fico feliz que os trabalhos dos meus alunos habitem em Serralves. Mas tenho que criticar a forma como os trabalhos estão expostos, principalmente a escolha dos que estão suspensos. Há livros e são vários com elementos

suspensos que estão pousados “estragando gravemente” a sua criatividade e a mensagem subjacente. É pena... quem organizou com certeza estava muito “distraído” ou então com pouco sentido estético, o que é lamentável num espaço como Serralves”. Professora Gilda Barreto

“Com el tiempo expondrán este cuaderno” Raul Rollon y Rosa Chiches

Máquinas

Projeto com escolas 2009-2010

Exposição 18 Mai - 13 Set 2010

Visitantes elogiam a criatividade nos trabalhos. Estrangeiros de diferentes países (França, Inglaterra, Japão, Itália, EUA, Holanda, Polônia, Bélgica, Escócia, Áustria, Romênia, Canadá, Brasil, Espanha e Argentina) visitam e comentam no livro. Visitantes mencionam máquinas expostas que gostaram mais. De todos os livros de comentários das exposições dos Projetos com escolas que li, este é, até então, o que recebeu maior incidência de comentários vindos de estrangeiros. Falam sobre a originalidade nas invenções das máquinas. Visitantes comentam que alguns objetos estão estragados. Repetidamente a palavra criatividade é referida nos comentários. Professores comemoram o fato de seus trabalhos estarem expostos no museu. Há uma crítica ao espaço dado para os trabalhos das crianças. Professores manifestam o desejo de serem reconhecidos por líderes políticos e questionam o conhecimento que estes possam ter do projeto. Novamente comparação do trabalho dos alunos com os expostos no andar de baixo do museu.

Comentários selecionados:

“Que sejam os criadores do futuro, porque muita originalidade têm”

“Adorei a exposição, mas só foi pena alguns objetos/máquinas estarem estragados”. Francisca

“Simplesmente fabuloso! Há que acreditar na criatividade de cada criança e dar-lhes espaço e meios para a desenvolverem. Não os sobrecarreguem com atividades extra-curriculares. Matam-lhes estas potencialidades”. Luísa T.

“Mais uma vez, Parabéns! Em cada exposição deste projeto, a cada ano, estamos e estão vocês cada vez melhores. Viva, continuem” Sara Espaço T

“Minha parte favorita deste museu foi a exposição Máquinas. Amei, muito boa a ideia de desenvolver a criatividade das crianças. Parabéns”

“As crianças conseguem sempre ultrapassar as nossas melhores expectativas, só precisam de bons adultos e orientação. Parabéns!”

“Fixe, mesmo muito fixe. A escola formal limita a criatividade dos cidadãos. Belos exemplos de como podemos construir uma escola que desperta criatividade. Estamos num tempo de contrastes Estado centralista e necessidade de uma escola aberta à mudança”.

“À equipe dos projetos educativos da Fundação de Serralves: Algumas sugestões para que nos aproximemos mais do processo, do desenvolvimento biopsicológico e social da criança portuguesa. 1. Os trabalhos das crianças precisam de espaço para respirar, a visão, a audição, o fato a atenção e outros elementos de processo mental da criança em desenvolvimento. 2. Para os futuros professores, pais, crianças e estudiosos “um catálogo” com todas as informações relativas aos projetos expostos, considero de extremo valor e importância como os artistas contemporâneos. As crianças são mais autênticas, mais inovadoras e agentes transformadores da realidade que “os cerca” e não realça o caminho percorrido para a sua afirmação como pessoa. As crianças não são um acidente de percurso da vontade galopante e selvagem dos diretamente responsáveis pelo desenvolvimento harmonioso da criança. (continua, mas não consegui mais compreender)”

“Será que as ministras da educação já viram isto? Nem elas, nem ninguém para a “missão” de ser professor! Só mesmo os alunos! Parabéns a todos” Regina

“É pena não estar tudo ligado. É pena não haver nada da minha escola. Mas mesmo assim foi original, criativo e muito, mas muito mesmo fixe! Adorei”. Sara, 12 anos, Braga

“É importantíssimo ligar os museus e a arte às escolas e ao seu potencial criativo! Esta ideia é a prova de que é possível!”

Cidades - Percursos, intervenções, afetos
Projeto com escolas 2010-2011
Exposição 18 Mai - 02 Out 2011

Professores falam sobre o prazer em participar do projeto. Visitantes vindos de muitos países (França, Brasil, Itália, Espanha, Alemanha, África do Sul, EUA e Eslováquia) comentam a exposição. Alunos visitantes elogiam e indicam que outros vejam o seu trabalho. Falam sobre o tema e sobre os projetos desenvolvidos. Uma das visitantes se disse entusiasmada como resultado ainda que não soubesse nada sobre o projeto. Uma visitante afirmou que a exposição já esteve melhor noutros anos anteriores. Elogios aos trabalhos feitos. Como em outros anos há a comparação da exposição do Serviço Educativo com as demais do museu. Visitantes parabenizam professores e alunos. Palavras muito repetidas nos comentários: criatividade, originalidade e futuro. Elogios aos materiais utilizados.

Comentários selecionados:

“Muito interessante. Vale pelo conjunto, pelo colorido, pela diferença de cada elemento que contribui para uma unidade cheia de beleza”. M. Lourdes Magalhães, Braga

“Como sempre, grande sucesso! Os desafios para novos conhecimentos e conceitos, o estímulo à criatividade são o mais importante. A exposição é o “abrir” ainda mais tudo isso. Viva!” Sara Leguisamo

“Apetece voltar a ter a idade dos pequenos para participar e fazer “destas coisas” também. Parabéns pelo trabalho e pelos trabalhos!” Luis F.

“Gostamos muito da exposição. Por favor vejam o nosso trabalho nos televisores”. Julia e Priscila

“Gostei muito. Principalmente do nº 12, que está um espetáculo. Digo eu!”

“Não sei de onde surgiu o projeto, não sei como foi desenvolvido, não tenho ideia de que fez (mesmo com o nome de todas as escolas aqui), não sei nada a não ser o que vi. Bastou entrar nessa sala e fiquei boquiaberta, pela magia, pela arte, pelas concepções, pela vida entregue e apresentada em cada cidade, simplesmente lindo mesmo, muito sinceramente. Amei. Pena não poder levá-los para casa. Obrigada pela partilha, parabéns aos artistazinhos” Liliana António Rodrigues (Tomar, Caldas da Rainha, Coimbra)

“Já estive muito melhor noutros anos” Fernanda Consciência

“É maravilhoso ver que as crianças sonham com cidades verdes, altas, surpreendentes e que muitas já as projetam como possibilidades reais. Adorei!” Karina Fortes, Brasil

“Continuem a trabalhar com as escolas! Fantástica parceria. Parabéns!” Ana Andel

“Eu adorei as cidades” Francisco Santos

“Adoramos a exposição. Grandes ideias construídas com materiais que normalmente deitamos no lixo”. Inês, João, Susana, Frederico e Leonor, Cascais

Lugares imaginários - Utopia transição
Projeto com escolas 2012-2013
Exposição 18 Mai - 29 Set 2013

Professores participantes do projeto deixam depoimento parabenizando a equipe do Serviço Educativo, falando sobre dificuldades e agradecendo pelo trabalho. Uma professora fala sobre a dificuldade em trabalhar com um suporte tão grande. Crianças fazem desenhos no livro, logo no início do segundo volume. Visitantes do exterior deixam comentários, vindos de diferentes lugares: Brasil, Itália, Holanda, Bélgica, Espanha, Tailândia, EUA, França, Espanha e Dinamarca. Uma visitante da Tailândia usa o livro para elogiar e pedir mais informações sobre o projeto. Li todos os cadernos que me foram disponibilizados e este é o que tem a maior inserção de desenhos e de coisas sem grande sentido com a exposição. Valorizam a possibilidade que o projeto abre de promover um contato com a arte. Muitos comentam sobre o tema, sobretudo falando da palavra utopia. Há crítica à montagem da exposição e da forma como dispôs os trabalhos das escolas. Uma visitante diz que a sala impressionou mais que as demais exposições do museu. Mostra-se a ansiedade pela divulgação da temática do projeto para o ano que se segue.

Comentários selecionados:

“Gostei muito da exposição. Está muito bonita. Fiquei agradavelmente surpreendida. Os lençóis estão todos muito interessantes. Parabéns aos professores, aos alunos e a todos que têm trabalhando conosco, aqui, em Serralves” Luísa Ferreira

“Foi difícil mas conseguimos no final de muita “luta” O suporte era como um dragão indomável. Parabéns, a exposição está muito agradável”

“Bonito e inspirador trabalho. Quero muito fazer o mesmo no Brasil” Eliana Sousa

“Sou participante do projeto e gosto muito de ver os outros trabalhos” Rodrigo Rocha

“Nice project! Please send me more details [e inseriu o email dela]” Nattada from Thailand

“O imaginário é sempre o possível, como se pode verificar pelas obras realizadas pelos alunos de diversos graus de escolaridade. Muita criatividade e imaginação. Adorei. Parabéns”

“Utopia! Sim! É preciso!! Dela nasce o sonho e o mundo avança”.

“Os lençóis estão todos muito originais”.

“Fantástico como se estimula a reflexão e a imaginação. Lindo projeto para jovens”.

“Ainda bem que vocês não são a utopia”.

“Podiam mostrar os lençóis de forma mais explícita. Dobrados inibe o público de os ver, o que é uma pena”.

“Gostei muito de ver a exposição! De ver outra vez o nosso trabalho e de ver o trabalho dos outros meninos! Fico ansioso à espera do projeto deste ano!” Guilherme Abreu

Serralves no Bolso
Projeto com escolas 2013-2014
Exposição 21 Jun - 28 Set 2014

Visitantes do exterior deixam comentários, vindos de diferentes lugares: Brasil, Itália, Espanha, França, Inglaterra, Estados Unidos, Uruguai, Japão, Bélgica, China, Finlândia, Alemanha, Rússia, Holanda, Singapura, Vietnam, Suíça, Canadá e Turquia. Predominância quase de comentários de estrangeiros. Referência ao trabalho dever estar exposto nas outras partes do museu, como em outros anos. Muitos visitantes apenas assinam seus nomes, como em outros livros de exposições. Alguns desenham nas páginas do livro, sem necessariamente ter a ver com o tema da exposição. Uma das visitantes diz que conheceu o Projeto através da exposição e que este deveria ser mais divulgado. Sugestão também do projeto se estender pelo país (limitação que não existe por parte do museu, acaba acontecendo por falta de procura, acredito). Alunos participantes vieram e deixaram seu recado também. Pais também elogiaram. Uma menina deixou o contato do professor, sugerindo que pode participar em outros anos. Um menção ao nome do projeto em comentário elogiando. Comentário valorizando a existência da disciplina de artes nos currículos (em detrimento da matemática e do português). Repetição incessante da palavra “criatividade”. Uma criança sugere que haja mais atividades.

Comentários selecionados:

“Foi muito enriquecedor visitar o resultado do projeto com escolas realizado em 2014. Os nossos netos ficaram entusiasmados com a variedade imaginativa dos participantes e da orientação com certeza recebida dos seus monitores”. Fernanda, Marta e Armando Teixeira

“Fantástica a exposição “Projetos com escolas”. Há trabalhos que mereciam ser realizados em maior escala e serem expostos fazendo parte da coleção do museu. Arte é feita por todos”. Fernando Fonseca

“Mais um ano a participar, mais um ano onde constata que a criatividade não tem fim”. Cristina Queimado.

“Num projeto educativo para um projeto de escola”.

“Really interesting to see the perceptions of the children of various ages”. W.

“Serralves está uma vez mais de parabéns. Esta exposição é o resultado de um trabalho fabuloso, cheio de ideias, sensações, carinho, sensibilidade e empreendedorismo. Um trabalho de excessão. Um trabalho de motivação. Um trabalho de ligação entre as escolas e as mentes do futuro! Adorei!”. Elizabeth

“Gostei muito dos trabalhos, e principalmente da possibilidade de podermos desenhar e voltar à infância”. Cate Tavares

“Parabéns a todos os artistas, está muito bonito e com muita imaginação”.

“I have to say I enjoyed this part of the museum even more than the part down by the professional artists. Keep up the good work”. Tamara

“Muitos parabéns. A exposição dos trabalhos das escolas é sempre uma boa surpresa. Este ano o tema é fantástico”. Paulo Costa

“Parabéns pela iniciativa. Como educadora desconhecia este trabalho fantástico. Necessita de ser mais divulgado!”

“Projeto lindo. Sugiro alargaram pelo país. Parabéns!” Manú Tavares e Fabrício Tavares

“Particpei e gostei do nosso projeto e de todos os outros. A exposição estava muito bonita”. Margarida Lima

“Adorei ver os meus trabalhos expostos”. Catarina Carvalho

“Foi muito bom vir até cá rever e matar saudades do meu trabalho”. Mafalda Pereira

“Gostei muito de ver esta exposição feita por meninos como eu. Aqui fica o mail do meu professor: pedro.milheiro@cspr.eu”. Inês Ramalho, Castelo Branco

“Gostámos. Estas magníficas criações ajudaram-me a meter Serralves no bolso!” Carolina, pai e mãe

“Mais do que a ditadura do português e da matemática, a liberdade criativa (que nos faz humanos). Parabéns”.

“Foi com grande orgulho que vi um trabalho feito pelo meu filho nesta exposição”. Susana Sousa

“Podia ter mais atividades”. Bernardo

Apêndice D. Modelo de autorização das entrevistas

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo que os dados da entrevista/conversa realizada no dia _____ pela investigadora Julia Rocha Pinto sejam usados para fins acadêmicos no âmbito do seu doutoramento em desenvolvimento na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

Porto, _____
