



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

O papel da autoria dos jovens na relação entre o museu de arte contemporânea e a escola

Marta Sobral Antunes Ornelas

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



O PAPEL DA AUTORIA DOS JOVENS NA RELAÇÃO ENTRE O MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA E A ESCOLA

TESE DOUTORAL APRESENTADA POR:
Marta Sobral Antunes Ornelas

ORIENTADOR E TUTOR:
Fernando Hernández-Hernández

PROGRAMA DE DOCTORADO "ARTES Y EDUCACIÓN"
FACULTAD DE BELLAS ARTES, UNIVERSITAT DE BARCELONA

BARCELONA, 2016



O PAPEL DA AUTORIA DOS JOVENS NA RELAÇÃO ENTRE O MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA E A ESCOLA

TESE DOUTORAL APRESENTADA POR:
Marta Sobral Antunes Ornelas

ORIENTADOR E TUTOR:
Fernando Hernández-Hernández

PROGRAMA DE DOCTORADO “ARTES Y EDUCACIÓN”
FACULTAD DE BELLAS ARTES, UNIVERSITAT DE BARCELONA

BARCELONA, 2016

a Conxi
à minha família

O PAPEL DA AUTORIA DOS JOVENS NA RELAÇÃO ENTRE O MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA E A ESCOLA

Marta Sobral Antunes Ornelas

Bolsa de Doutoramento nº SFRH/BD/79218/2011
da Fundação para a Ciência e Tecnologia



Agradeço profundamente a todas as pessoas que fizeram parte deste trabalho. A investigação não teria sido possível sem a generosa colaboração de quem voluntariamente participou, pelo que aqui lhes agradeço, protegendo a sua identidade: Tari, Rajon, Arya, Diana, Lídia, Ana, Pedro, Leonor, Madalena, Cláudia, Manuela, Francisca, Melissa, Isabel, Tiago, Inês, Laura, Matilde, Afonso, Bruno, Maria e Sofia.

Agradeço aos directores e directoras das escolas implicadas – Escola Básica dos Eucaliptos [nome fictício], Colégio dos Plátanos e Escola Secundária de Vergílio Ferreira – por terem confiado na investigação, abrindo-me a porta das suas realidades diárias.

Agradeço também às coordenadoras dos Serviços Educativos do Museu Colecção Berardo e do Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado, que acreditaram na importância da produção de conhecimento no âmbito da relação entre os museus e os jovens.

Agradezco a mi tutor y director de tesis, Fernando Hernández, a quien le debo mucho de lo que sé y cuyo pragmatismo y saber me ayudó a encontrar caminos cada vez que me sentí perdida.

Agradezco también a la Carla Padró que conocí en tiempos, por haberme mostrado perspectivas alternativas a mi mirada dirigida.

Agradezco a Eneritz López Martínez por haberme ofrecido su conocimiento y con quién comparto la necesidad de difusión de los estudios académicos.

Thanks to Nora Sternfeld for sharing her knowledge with me in such a kind and generous way.

Agradeço ao Doutor José Manuel Ribeiro e à Doutora Rosa Maria Sequeira, do Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais, o apoio prestado em épocas críticas.

Agradeço à Fundação para a Ciência e Tecnologia o reconhecimento da importância do meu projecto de investigação, que possibilitou dedicar-me em exclusivo a este trabalho.

Agradezco a todos mis colegas de la Facultad, principalmente a Sara Carrasco, Marta Ríos, Mariane Abakerli, Graça Martins y Ricardo Reis, con quien pasé excelentes momentos de convivencia y aprendizaje.

Agradezco a Conxi y a Josep, que me han adoptado en Barcelona con todo su cariño, amabilidad y disponibilidad.

Agradeço à minha família, que tornou possível a construção deste trabalho e que sabe o quanto a todos tenho no coração.

Resumo

Esta investigação versa sobre diversos modos de relação entre jovens e museus de arte contemporânea, mediados pela escola. Através de quatro estudos de casos, foi possível verificar que os jovens reclamam por práticas mais participativas do que aquelas que tradicionalmente a escola e os museus lhes oferecem. O cumprimento do currículo e as imposições programáticas dos museus constituem constrangimentos à criação de relações pedagógicas entre museus e escolas. Além disso, a legitimidade para ensinar está ainda muito centrada na figura docente ou de quem dinamiza as visitas nos museus, enquanto aos alunos é atribuído um papel essencialmente subordinado. É a escola que aprende com o museu, sendo muito raramente criadas oportunidades para que o museu aprenda também com a escola. Contudo, a forma como as professoras e as educadoras de museu encaram o conhecimento, a aprendizagem e a arte contemporânea é determinante para o modo como os estudantes aprendem. Se aos jovens for dado um espaço participativo e de autoria na relação com o museu, isso permitirá a criação propostas alternativas às macro-narrativas, sejam estas provenientes dos museus ou mesmo da própria escola tradicional que perpetua a ordem social. No caso desta investigação, foram as propostas alternativas concebidas pelos jovens que lhes proporcionaram a realização de aprendizagens dotadas de sentido.

Palavras-chave: jovens; arte contemporânea; museus; Educação Visual; participação; investigação qualitativa; educação pós-moderna; estudos de casos; intervenção educativa; relações pedagógicas.

Resumen

Esta investigación da cuenta de los diversos modos de relación existentes entre los jóvenes y los museos de arte contemporáneo, a los que se acercan mediados por la escuela. A través de cuatro estudios de casos fue posible verificar que los jóvenes reclaman prácticas más participativas que aquellas que tradicionalmente les ofrecen las escuelas y museos. El cumplimiento del currículo y las imposiciones programáticas de los museos constituyen limitaciones a la creación de relaciones pedagógicas entre museos y escuelas. Por otra parte, la legitimidad de la enseñanza sigue estando muy centrada en la figura del docente o de quien dinamiza las visitas en los museos, mientras que a los estudiantes se les asigna un papel principalmente subordinado. Es la escuela la que aprende del museo y muy rara vez se crean oportunidades para que el museo aprenda también de la escuela. Sin embargo, la forma como las profesoras y las educadoras de museo encaran el conocimiento, el aprendizaje y el arte contemporáneo es determinante para el modo en cómo los estudiantes aprenden. Si a los jóvenes se les diese un espacio participativo y de autoría en la relación con el museo, eso permitiría la creación de propuestas alternativas a los macro-relatos provenientes de los museos o desde la escuela tradicional que perpetúa el orden social. En el caso de esta investigación, fueron las propuestas alternativas diseñadas por los mismos jóvenes las que les ayudaron a construir aprendizajes dotados de sentido.

Palabras clave: jóvenes; arte contemporáneo; museos; educación visual; participación; investigación cualitativa; educación posmoderna; estudios de casos; intervención educativa; relaciones pedagógicas.

Abstract

This research is about the various kinds of relationship between young people and museums of contemporary art, mediated by school. Through four case studies, it was possible to find that young people claim for more participatory practices than those, traditionally, school and museums offer them. The compliance with the curriculum and the programmatic impositions of museums are constraints to the creation of pedagogical relationships between museums and schools. Moreover, the legitimacy of teaching is still very focused on the teacher and on the museum educator, while students are assigned to an essentially subordinate role. It is the school that learns from the museum, and very rarely are created opportunities for the museum learn from school. However, the way the teachers and museum educators face knowledge, learning and contemporary art is crucial to the way students learn. If young people are given a participatory and authoring space in the relationship with the museum, they will create alternative proposals for macro-narratives, whether this ones come from museums or even from the traditional school itself, perpetuating the social order. In this research, the alternative proposals designed by the young people, helped them to construct learning, to which they gave sense.

Keywords: young people; contemporary art; museums; Visual education; participation; qualitative research; Postmodern education; case studies; educational intervention; pedagogical relations.

Índice

I. Introdução	19
II. Pontos de partida	25
1. Ramificando a minha experiência de professora e de investigadora	27
2. Para quem escrevo esta tese	29
3. Sobre o estilo da escrita	31
4. Como surge o tema da investigação	35
5. Interrogantes de investigação	37
III. Perspectivas teóricas e conceitos-chave	41
6. Algumas referências teóricas que marcam esta investigação	43
7. Abordagem aos museus e aos seus discursos	48
7.1. O que é considerado museu em Portugal	55
8. Perspectivas pedagógicas (nas escolas e nos museus)	58
9. Modos de entender a relação entre escolas e museus	63
10. Conceitos-chave desta investigação	71
10.1. Estilo docente	72
10.2. Relações pedagógicas	80
10.3. Arte e conhecimento artístico	84
10.4. Estratégias de aprendizagem	98
11. Estabelecimento de hipóteses	109
IV. Abordagem metodológica	111
12. Introdução	113
13. Estudo de casos	115
13.1. Selecção das escolas	119
13.2. Selecção dos museus	123
13.3. Negociação e acesso ao campo	125
13.4. Estratégias de recolha de evidências	130
13.4.1. Observação participante	130
13.4.2. Entrevistas	134
13.4.3. Documentos	141
13.4.4. <i>Focus groups</i>	142
13.4.5. Instrumentos de registo	145
13.5. Questões éticas	148
14. Reflexividade	152

V. Estudos de caso	155
15. Estudo de caso #1: A primeira vez num museu de arte contemporânea	157
15.1. Introdução	157
15.2. Primeiros contactos	158
15.2.1. Com a professora de Educação Visual	158
15.2.2. Com a directora da escola	159
15.2.3. Com a turma	160
15.2.4. Com a coordenadora do Serviço Educativo do museu	162
15.2.5. Com a educadora do museu	163
15.3. A escola	164
15.4. O museu	172
15.5. Preparação da visita e expectativas	186
15.5.1. Pelo museu	186
15.5.2. Pela escola	189
15.6. A visita	193
15.6.1. O percurso até ao museu	194
15.6.2. Dentro do museu	195
15.6.3. Após a visita	207
15.7. Abordagem à arte contemporânea	208
15.7.1. Pelo museu	208
15.7.2. Pela escola	212
15.8. As aulas de Educação Visual	216
15.9. Conclusões	227
16. Estudo de caso #2: Trabalhar e aprender com técnica, rigor e disciplina	233
16.1. Introdução	233
16.2. Primeiros contactos	234
16.2.1. Com o director da escola	234
16.2.2. Com a professora de Educação Visual	235
16.2.3. Com a turma	238
16.2.4. Com a coordenadora do Serviço Educativo do museu	240
16.2.5. Com a educadora do museu	240
16.3. A escola	241
16.4. O museu	248
16.5. Preparação da visita e expectativas	251
16.5.1. Pelo museu	251
16.5.2. Pela escola	252
16.6. A visita	258
16.6.1. O percurso até ao museu	259

16.6.2. Dentro do museu	259
16.6.3. Após a visita	269
16.7. Abordagem à arte contemporânea	269
16.7.1. Pelo museu	269
16.7.2. Pela escola	271
16.8. As aulas de Educação Visual	273
16.9. Conclusões	287
17. Estudo de caso #3: Jovens viajados e críticos	293
17.1. Introdução	293
17.2. Primeiros contactos	294
17.2.1. Com a professora de Educação Visual	294
17.2.2. Com a turma	295
17.2.3. Com a directora da escola	297
17.2.4. Com a educadora do museu	298
17.3. A escola	298
17.4. O museu	305
17.5. Preparação da visita e expectativas	313
17.5.1. Pelo museu	313
17.5.2. Pela escola	315
17.6. A visita	323
17.6.1. O percurso até ao museu	323
17.6.2. Dentro do museu	324
17.6.3. Após a visita	336
17.7. Abordagem à arte contemporânea	337
17.7.1. Pelo museu	337
17.7.2. Pela escola	338
17.8. As aulas de Educação Visual	340
17.9. Conclusões	349
18. Estudo de caso #4: Implicar os interesses dos alunos num trabalho artístico	354
18.1. Introdução	354
18.2. Primeiros contactos	355
18.2.1. Com a coordenadora do Serviço Educativo	355
18.2.2. Com a professora de Educação Visual	356
18.2.3. Com a directora da escola	356
18.2.4. Com a turma	356
18.3. A escola	357
18.4. O museu	358
18.5. Preparação da visita e expectativas	367
18.5.1. Pelo museu	367

18.5.2. Pela escola	.....369
18.6. A visita	.....374
18.6.1. O percurso até ao museu	.....374
18.6.2. Dentro do museu	.....374
18.6.3. Após a visita	.....386
18.7. Abordagem à arte contemporânea	.....387
18.7.1. Pelo museu	.....387
18.7.2. Pela escola	.....389
18.8. As aulas de Educação Visual	.....390
18.9. Conclusões	.....404
VI. Processo de análise das evidências	.....409
19. Ponto de partida: <i>incidente crítico</i>	.....411
19.1. De <i>incidente crítico</i> a <i>incidente significativo</i>	.....418
19.2. O que é um incidente significativo nesta investigação?	.....422
20. Estratégias de segmentação e codificação das evidências	.....423
20.1. Unidades de análise, indicadores, temas e sub-temas	.....425
20.2. Conexão dos indicadores com os conceitos-chave	.....431
21. Primeira abordagem derivada da segmentação e codificação das evidências	.....432
VII. Conclusões	.....435
22. Configurando semelhanças entre os casos estudados	.....437
22.1. Estilo docente: práticas comuns	.....437
22.2. Relações pedagógicas: o (quase) vazio	.....441
22.3. Arte e conhecimento artístico: hegemonia(s)	.....442
22.4. Estratégias de aprendizagem: no museu aprende-se, na escola produz-se	.....447
23. Conceitos que ficaram à margem da análise	.....452
24. Possibilidades de resposta aos interrogantes de investigação	.....453
24.1. Pergunta 1: Que visão tem a escola do museu?	.....453
24.2. Pergunta 2: Que visão tem o museu da escola?	.....455
24.3. Pergunta 3: Como é que a escola se apropria do museu (discurso, acervo, espaço...)?	.....456
24.4. Pergunta 4: Como é que o museu se apropria da escola (propostas, narrativas, produções artísticas...)?	.....457
24.5. Pergunta 5: O que ocorre numa visita escolar ao museu?	.....458
24.6. Pergunta 6: O que ocorre na disciplina de Educação Visual?	.....460
24.7. Pergunta 7: Que abordagem faz a escola à arte contemporânea?	.....464
24.8. Pergunta 8: Que abordagem faz o museu à arte contemporânea?	.....465
24.9. Pergunta 9: Qual o lugar dos jovens nas relações entre escolas e museus?	.....468

24.10. Pergunta geral: Como se constroem relações pedagógicas entre escolas e museus de arte contemporânea?	469
25. Conclusões pessoais	471
Post Scriptum:	
Uma proposta educativa emergente da investigação - relação pedagógica entre jovens e museu	477
Introdução	479
Negociação	484
Sessões participativas	486
A visita à Casa das Histórias e a expectativa de participação	494
De regresso às sessões na escola	497
Apresentação pública das actividades concebidas pelos alunos	501
Balanço da intervenção educativa	505
As memórias de quatro alunas, seis meses depois	507
Importância da intervenção educativa como complemento da investigação	508
Alteração de rotinas no estilo docente	509
Relações pedagógicas com a colecção do museu	509
Encarar a arte e o conhecimento artístico	510
Estratégias de aprendizagem diferenciadoras	510
Notas finais	512
Referências bibliográficas	514
Anexos (em arquivo digital)	529
Índice de imagens	530
Índice de esquemas	530
Índice de tabelas	530



I. INTRODUÇÃO



Este trabalho é o resultado de uma investigação que levou algum tempo a concretizar-se, através de um caminho que foi sendo adaptado às circunstâncias, de acordo com o que fui aprendendo e descobrindo, quer em bibliografia, quer nas aulas de Doutoramento, quer no trabalho de campo. Os pontos de partida, os lugares e momentos que marcaram muitas das minhas escolhas, que tiveram consequências decisivas para o desenrolar desta investigação, encontram-se descritos no capítulo seguinte. A investigação versa sobre a relação entre jovens e museus de arte contemporânea, sendo a escola a ponte dessa relação. Tratam-se de jovens que, à época do trabalho de campo, frequentavam escolas do distrito de Lisboa no 3º ciclo de escolaridade (7º, 8º e 9º anos), e tinham idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos.

Pretendi que a estrutura deste trabalho fosse clara para quem o lesse. Que facilmente se encontrasse a metodologia, o trabalho de campo, as conclusões... Abstive-me, por isso, de intitular os capítulos com metáforas ou palavras que resultassem mais poéticas e envolventes, ou de ir tecendo cruzamentos criativos entre os diversos momentos da estrutura, apesar de esta ter sido também uma possibilidade que coloquei enquanto decidia sobre o estilo de escrita a adoptar. Entendi que a estrutura haveria de estar claramente espelhada no índice. A razão é simples, gostaria que esta tese pudesse constituir um documento de consulta. Que permitisse que numa segunda, terceira, quarta leitura, se enveredasse apenas pela informação procurada, a nível estrutural. Por isso, achei importante que a informação pretendida se encontrasse facilmente, pelo que espero que o índice seja suficientemente claro para atingir este objectivo.

No capítulo II explico como decorreu a trajectória pelo Programa de Doutoramento em *Artes y Educación*, sobretudo enfatizando o início do percurso e a forma como fui conduzida até às perguntas de investigação, conduzida não só pela Universidade, pelos novos conhecimentos, pelos novos contactos, mas também pela minha experiência profissional, pelas minhas convicções e pelos meus interesses como investigadora. Explico também as minhas opções de escrita e a quem dedico este trabalho, esperando que o mesmo possa ser útil a outras pessoas, em novos contextos e noutras experiências.

No capítulo III exponho as referências teóricas que explorei e que considere fundamentais para enquadrar o tema que me propus tratar. Não hesito em dizer que a maior parte são referências que me eram desconhecidas e que constituíram caminhos que me permitiram relacionar-me com uma série de conceitos e ideias, que fui guardando, enriquecendo o meu conhecimento, e que me ajudaram a construir novos significados. O capítulo termina com a definição dos quatro conceitos-chave com os quais se relaciona toda a investigação: *estilo docente*; *relações pedagógicas*; *arte e conhecimento artístico*; e *estratégias de aprendizagem*. Tratam-se de quatro conceitos profundamente implicados na relação entre os jovens e arte contemporânea, sobretudo quando esta relação é mediada pela escola.

O capítulo IV trata da metodologia com a qual a tese foi trabalhada, incluindo a escolha do campo de investigação e as negociações que tiveram lugar antes da minha entrada em campo. Explico as opções que fiz, as dúvidas e os dilemas, os caminhos que percorri e as razões para que cada estratégia tenha sido seleccionada. Tentei dar uma dimensão humanizada ao texto, de modo a que quem lesse pudesse colocar-se, em certos momentos, no meu lugar, talvez no sentido de obter uma validação que corroborasse das minhas opções. Neste capítulo, assumo ainda a importância de mostrar transparência nas minhas reflexões escritas, através do conceito de *reflexividade*, que evidencia a subjectividade inerente a quem investiga.

No capítulo V encontram-se os quatro estudos de casos que realizei. Apresentam todos a mesma estrutura, sem variações. Pode parecer repetitivo, mas, mais uma vez, justifico essa opção com a possibilidade de quem lê poder situar-se no tempo e no espaço, de forma idêntica em cada estudo de caso, indo ao encontro da informação que lhe for mais relevante. Foi a singularidade de cada caso que me permitiu conhecer diferentes realidades que não podem ser consideradas no mesmo conjunto. Espero, assim, conseguir demonstrar que a relação entre escola e museu não é um tema que possa ser tratado de forma única. Pelo contrário, cada contexto é específico e o modo como cada escola, cada professora, cada aluno, pensa sobre o museu é diferente, assim como cada museu é singular e cada educadora museal é dotada de uma subjectividade que tem relevância na relação com a escola. Os estudos de caso versam sobre três escolas distintas localizadas no distrito de Lisboa – Escola Básica dos Eucaliptos [nome fictício], Colégio dos Plátanos e Escola Secundária de Vergílio Ferreira – e três museus de arte contemporânea, também situados no distrito de Lisboa – o Museu Coleção Berardo, a Casa das Histórias Paula Rego e o Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado (MNAC-MC).

No capítulo VI explico como efectuei a segmentação e codificação das evidências recolhidas, um processo no qual o conceito de *incidente significativo* tem particular relevância. A análise deu lugar a uma primeira interpretação, que acabou por ser

aprofundada no capítulo das conclusões. Foi estabelecido um cruzamento entre as evidências recolhidas e os conceitos-chave definidos no capítulo III.

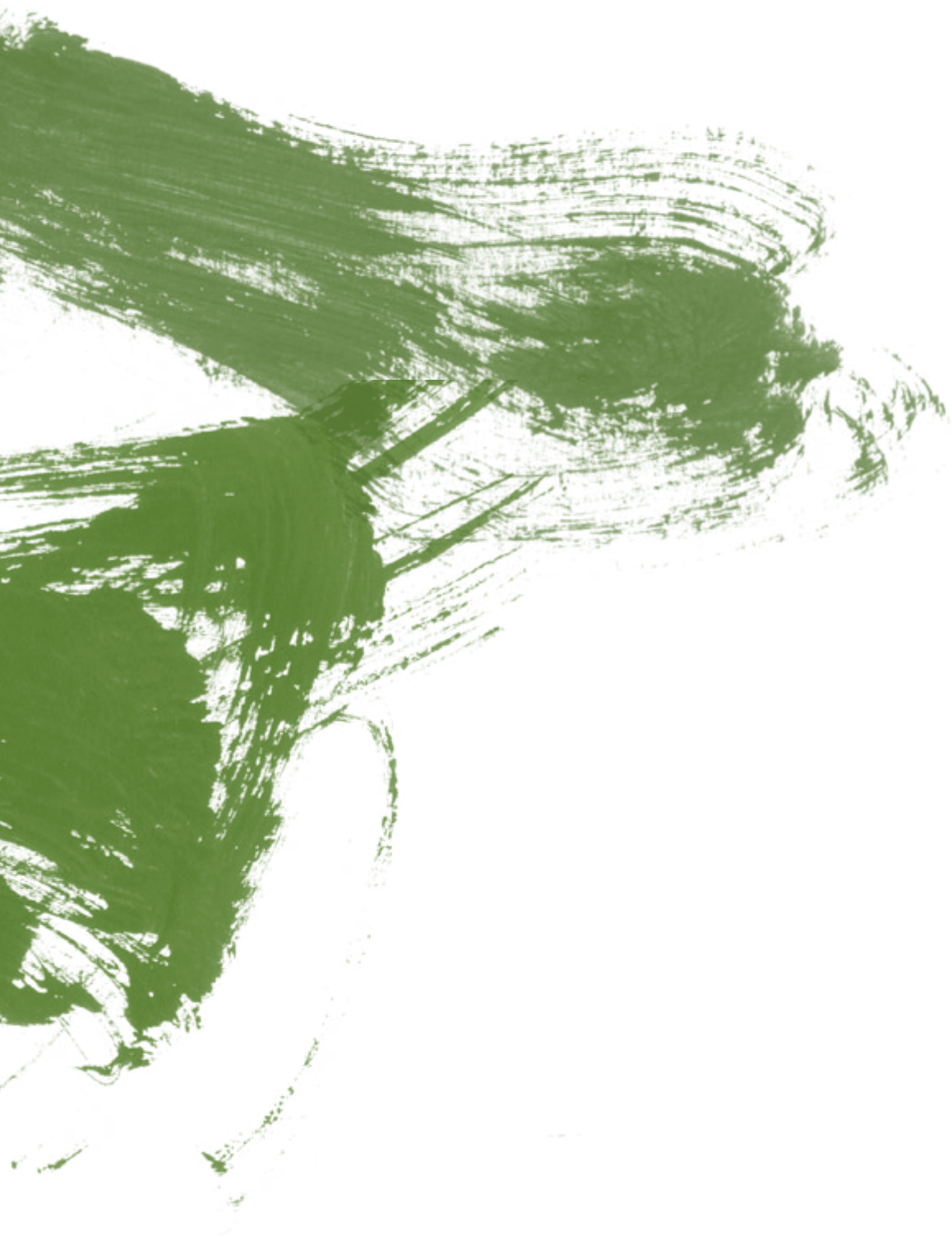
No capítulo VIII exponho as conclusões derivadas de todo o processo de investigação. Apresento primeiro um conjunto de conclusões que são comuns a todos todos os casos estudados, cruzando-as com os conceitos-chave. Tratam-se de elementos que, por serem comuns, possibilitam uma leitura mais global. Em seguida, expresso possibilidades de respostas aos interrogantes de investigação, aferidas a partir da análise das evidências, respeitando a singularidade de cada estudo de caso.

No final da tese apresento um *Post Scriptum* que constitui uma proposta de trabalho possível, emergente da investigação. Trata-se de uma intervenção educativa onde exponho como, no meu papel de moderadora, tentei proporcionar uma relação pedagógica entre uma turma de alunos do 9º ano de escolaridade, de uma das escolas dos estudos de casos, e o museu que a turma visitou, que dispõe de um acervo da autoria de uma artista portuguesa ainda viva, Paula Rego. O projecto testou a possibilidade de os jovens poderem ter um papel activo na produção de conhecimento, ocupando um lugar de agentes decisores, através da implementação de práticas distintas das usuais na relação entre escola e museu. Embora o resultado possa aferir-se através do texto, saliento apenas que foi possível que os jovens assumissem um protagonismo relevante através de uma atitude emancipatória que lhes conferiu um sentido de autoria na produção de conhecimento.

A investigação que culminou nesta tese apresenta um carácter qualitativo e uma fundamentação com base no construcionismo social. Encontra-se sustentada também por perspectivas críticas ligadas à museologia e à pedagogia. Desejo que quem a leia possa, além de conhecer o resultado, desfrutar de alguns momentos de prazer. Desejo, sobretudo, que a investigação, agora passada a texto sob uma perspectiva particular e subjectiva, ainda que visibilizando as vozes das pessoas intervenientes, encontre ecos na sua flexibilidade através de novas conexões e partilhas.

The background of the slide features abstract, expressive brushstrokes in shades of green and blue. The strokes are layered and textured, creating a sense of movement and depth. The colors transition from a vibrant green on the left to a deep blue on the right, with some overlapping and blending of the colors.

II. PONTOS DE PARTIDA



Nada quedará de nuestros corazones. Cada una de nuestras partículas retornará a su elemento. Pero nuestras palabras han trazado una estela, han vibrado en el aire, han tocado a otros. Y lo que vibra sigue su camino, empuja, se recarga, se multiplica, crece y sigue. Se transforma. Apenas oído se habrá de transformar. El destino de la palabra es desintegrarse cuando llega a tocar lo que es más sólido que ella: la carne. Desintegrarse como se desintegra cualquier signo apenas cumple su cometido, esto es, al mostrar aquello a lo que apunta. Pero, de nuevo felizmente, la palabra es más que un signo: es una fuerza viva que se deshace cuando alcanza la materia que ha de darle nueva forma. La palabra se encarna, su destino es encarnarse.

(Larossa, 2010, p. 110-111)

1. Ramificando a minha experiência de professora e de investigadora

Esta tese resulta de um sinuoso trajecto que iniciei quando me matriculei neste programa de Doutoramento. Habituada a uma tradição portuguesa de investigação académica de forte carácter quantitativo e positivista, sem nunca ter questionado os limites dessas abordagens, assim que comecei a frequentar as aulas em Barcelona, foi como se tivesse descoberto outro mundo. Muitas foram as palavras que me tocaram. Mesmo com as dificuldades iniciais em compreender um idioma diferente do meu, docentes e colegas conseguiram, sem saber, despertar em mim o interesse pela descoberta daquilo que para mim eram novos conceitos, ontologias, epistemologias e metodologias de investigação, com as quais não hesitei em identificar-me. Não excludo que o meu entusiasmo latente se devesse, não só às novas aprendizagens, mas também à constante exploração de uma cidade fascinante como é Barcelona, onde deixei de ser apenas turista para passar a fazer parte do seu quotidiano. Certo é que estas descobertas acabaram por ter como consequência uma mudança do meu posicionamento perante um trabalho de investigação. Não obstante, isso exigiu de mim, como investigadora, um esforço significativo, porque uma mudança é um processo, não se consegue de um dia para o outro, há que quebrar barreiras, obstáculos, preconceitos. O caminho não é recto e exige determinação, dedicação e tempo.

No meu vocabulário de investigadora começaram então a entrar palavras e expressões como: pós-modernismo, cultura visual, investigação *com* e não *sobre*, género e sexualidade, feminismo, museologia crítica, pedagogia crítica, posicionalidade, criatividade colectiva, investigação-acção participativa, activismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, discurso, poder, *queer*, construcionismo social... entre muitos outros conceitos que, de alguma forma, me despertaram e me ajudaram a compreender que a

educação artística poderia ser muito diferente das práticas tradicionais a que me fui habituando no meu percurso de professora.

Também diferente da minha experiência de estudante universitária era o modelo das aulas de Doutoramento em Barcelona, pois tratava-se de discussões sobre temas previamente estabelecidos – muitos deles propostos, não impostos – e acompanhados de bibliografia específica lida anteriormente. Compreendi então que o conhecimento se pode construir em conjunto, colaborativamente. Compreendi como uma aula pode ser mais proveitosa se se mudarem as práticas tradicionais, nas quais poucas vezes há lugar à participação de alguém que não seja o docente, que fala (porque é o único reconhecido como detentor de conhecimento) de pé ou sentado na sua secretária, de costas para o quadro e de frente para um conjunto de alunos e alunas sentados em filas, que escutam em silêncio, voltados para ele. Na formação que frequentei no meu país, destinada a futuros docentes de artes visuais, era este o figurino prosseguido nas aulas da faculdade, muito provavelmente interiorizado e mais tarde reproduzido nas aulas desses futuros docentes, sem lugar a questionamentos nem à reflexão sobre as práticas, reduzindo as disciplinas artísticas a um conjunto de tarefas de manualidades. Em Barcelona aprendi que uma aula pode ser algo muito diferente. Em vez da posição hegemónica do docente que fala enquanto os alunos escutam, apelava-se à participação individual e colectiva onde toda a gente tinha o direito de manifestar a sua opinião, colocar perguntas e até interromper o professor ou a professora com questões pertinentes para a discussão. No final de cada aula, o meu caderno de apontamentos espelhava os conteúdos com registos que citavam não só os professores e professoras, mas também as minhas colegas.

O trabalho de campo desta investigação foi feito em Portugal. Frequentar um programa de Doutoramento numa universidade estrangeira e realizar o trabalho de campo no país de origem tem, por um lado, a vantagem da produção de conhecimento a partir de realidades do país em que se vive e da disseminação desse conhecimento, em primeiro lugar, no próprio país. Mas, por outro lado, tem a desvantagem de esse tempo implicar um distanciamento, ainda que temporário, da universidade, pela localização geográfica. Neste programa de Doutoramento em específico, a ligação permanente à universidade é uma condição importante no desenvolvimento das investigações. Por um lado, porque os docentes que orientam as teses são pessoas disponíveis que ajudam bastante os doutorandos a encontrar caminhos e a resolver dilemas. Por outro lado, porque os seminários de doutoramento permitem que os doutorandos aprendam sobre os temas do programa – sendo que os seminários não se repetem de ano para ano, mesmo que tenham o mesmo título, o que permite uma actualização constante – e discutam permanentemente com o grupo (doutorandos e docentes numa relação horizontal) as suas investigações, possibilitando revisões epistemológicas, metodológicas e de análise. Estes factores acabam, a meu ver, por condicionar positivamente a

qualidade das investigações, que será tanto mais elevada quanto maior for a ligação à universidade, até porque é nas bibliotecas da universidade que se encontra a maior parte da bibliografia fundamental para este programa de Doutoramento. Por estas razões, durante o trabalho de campo, optei por não perder a relação com a universidade, tendo estabelecido um calendário que me permitisse realizar o trabalho de campo sem perder os seminários em Barcelona e criar oportunidades de consulta de bibliografia. Esta opção foi bastante exigente, do ponto de vista físico e mental, pelas deslocações constantes entre Lisboa e Barcelona. Creio, no entanto, que esse esforço se traduziu em benefícios importantes para esta investigação.

Foi este Doutoramento, pela possibilidade de poder construir conhecimento através da partilha e discussão com docentes e colegas, que transformou a minha forma de pensar e de crer nas coisas. Sobretudo, fez-me ser mais consciente das minhas possibilidades no trabalho com os meus alunos. Durante os últimos anos da investigação beneficieei de uma Bolsa de Doutoramento atribuída através de concurso público pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, organismo pertencente ao Estado português, facto que me permitiu trabalhar na investigação em exclusividade e sem o qual não teria sido possível concluir esta tese. Interrompi, por isso, a minha actividade docente. Não sei se alguma vez mais voltarei a ser professora, porque o regime precário de contratação de docentes em Portugal pode não o permitir, embora a realidade da escola esteja muito presente no meu discurso. Este Doutoramento foi um processo valioso de construção de mim mesma, como doutoranda, como investigadora, como professora e como pessoa.

2. Para quem escrevo esta tese

Se uma tese for escrita numa linguagem demasiado simplista não colhe o reconhecimento da *Academia*. Se for escrita numa linguagem demasiado erudita, mesmo que o assunto possa ser interessante, mais dificilmente será compreendida por um espectro amplo de pessoas. Creio que o desejo de quem investiga é que o resultado da investigação consiga ir um pouco além das estantes do repositório da Universidade. Encontrar o equilíbrio entre o rigor e a acessibilidade foi uma tarefa à qual tentei dedicar-me com algum detalhe. Escrever uma tese é também apagar, repensar, voltar a escrever... muitas vezes. Saber o que quero dizer é fácil, saber qual a melhor forma de o dizer é mais complicado. Por isso, saber para quem escrevo foi o mais importante, porque foi o que me levou a tomar decisões de escrita que por vezes estavam difíceis de assumir.

Escrevo esta tese para toda a gente interessada na participação dos jovens nos museus e no papel que a escola pode ter neste acontecimento. Contudo, "toda a gente" é uma expressão que engloba "todas" as pessoas, mas foge às subjectividades, às individualidades detalhadas, à forma como cada uma compreende e interioriza o que

está escrito. Então, mais especificamente, para além de me dirigir à Universidade – que é quem vai, afinal, validar este discurso – posso afirmar que pelo menos tentei escrever para professoras que, como eu, sentem a necessidade de que alguma coisa mude nas escolas, de forma a que os jovens possam sentir-se mais motivados a aprender na relação com os museus. O cuidado que tive na explicitação de cada um dos conceitos que para a comunidade de investigação em educação artística poderão ser "básicos", deve-se ao facto de eu os desconhecer enquanto professora e apenas ter passado a conhecê-los já na condição de doutoranda.

Escrevo também para educadoras de museus que trabalham diariamente com grupos escolares, não só para que possam conhecer a perspectiva das escolas, mas também para que possam questionar e reflectir sobre as suas práticas, através dos testemunhos de quem, estando de fora da sua realidade de trabalho – professoras e jovens –, até decide, com prazer, ir aos museus.

Evidentemente, escrevo para todas as pessoas directamente envolvidas nesta investigação – os alunos, as professoras, as educadoras de museu, as coordenadoras de serviços educativos, as directoras de escolas – que, mesmo que não se identifiquem com a escrita académica, espero que se revejam de forma cúmplice nas *histórias* contadas com base nos seus testemunhos. Destas *histórias* fazem parte estas pessoas, que partilharam comigo questões, problemáticas, reflexões, dúvidas, desejos... São, no fundo, as protagonistas deste trabalho, sem dúvida que haveria de escrever para elas! Pretendo fazer jus à confiança que me deram para a utilização das suas palavras e atitudes, que resultaram nas *histórias* que compõem esta tese. São estas *histórias* que espero serem úteis para que melhor se compreendam as relações entre os jovens e a arte contemporânea, entre as escolas e os museus. Para isso, espero conseguir tornar estas pessoas, de alguma forma, familiares a quem leia esta tese (certamente protegendo o seu anonimato, por questões éticas da investigação).

Apesar de esta tese estar escrita em português, e considerando a Universidade¹ que me acolheu neste projecto, arrisco escrever também para leitoras e leitores de língua espanhola que podem aventurar-se na sua leitura, pois temos muito em comum nos nossos idiomas. Por esta razão, constatei ser necessário explicar alguns acontecimentos do Portugal contemporâneo que podem não ser inteligíveis para quem não conheça hábitos ou legislação portuguesa mais específica. Em diversos momentos farei citações directas de autoras e autores que escrevem, ou estão traduzidos, em castelhano.

¹ Quando me refiro à Universidade estou a considerar não só a instituição Universidade de Barcelona, mas também todas as pessoas que deste processo fizeram parte, como o meu orientador, os docentes e todas as minhas colegas com quem efectivamente gostaria de partilhar o resultado destes anos de aprendizagem em conjunto.

Escrevo igualmente para profissionais da educação artística, para que encontrem caminhos, derivas e, sobretudo, para que questionem as suas práticas e possam aprender a partir dessas reflexões pessoais sobre o que é a educação artística e sobre o que gostariam que fosse, pensando estratégias que possam, eventualmente, melhorar o seu contexto de trabalho.

Considero que este trabalho poderá ser importante para que se conheçam realidades específicas de escolas e museus portugueses, na expectativa de que talvez não sejam apenas as escolas e os museus aqui referidos que se deparam com as questões levantadas. A possibilidade de haver questões idênticas noutros contextos pode permitir encontrar caminhos comuns.

Por fim, tentarei fazer com que esta tese possa chegar ao maior número de pessoas interessadas no tema, certamente o uso da internet me ajudará na sua difusão. O meu objectivo com esta partilha é o de que as dúvidas, as preocupações, os questionamentos, as reflexões, as concordâncias, as discordâncias, as chamadas de atenção, o apoio ou o contraditório me possam chegar através de um *feedback* construtivo. Porque uma investigação sobre uma problemática não se encerra numa tese de Doutoramento e porque acredito, de forma convicta, que o conhecimento se constrói colaborativamente.

3. Sobre o estilo da escrita

Desde que iniciei o programa de Doutoramento apercebi-me de que o mundo da escrita académica era bem mais abrangente do que aquele que eu conhecia. Nesse meu pequeno mundo havia uma espécie de conjunto de regras de senso comum que, na minha perspectiva, não deviam ser quebradas. Por exemplo, os substantivos colectivos escreviam-se sempre no masculino, mesmo que os elementos femininos do conjunto constituíssem a maior parte, ou até a totalidade. Comum era ler e escrever, por exemplo, "os professores", quando o texto se referia a um grupo de mulheres professoras, generalizando a classe profissional ao género masculino. Tal como noutros idiomas, a gramática portuguesa adoptou o masculino para designar o que é "genérico" e, assim, estendeu-se o género masculino às mulheres para designar "o Homem", "o aluno", "os professores"... (Abranches, 2007). Contudo, reflexões diversificadas permitiram-me questionar o valor desta gramática. Através da leitura de diversos textos sobre crítica feminista, compreendi como o género feminino se tem tornado invisibilizado através da história e da literatura, pela forma como se utiliza a linguagem na sociedade ocidental – uma sociedade patriarcal, que atribui na lei direitos iguais a homens e mulheres, mas na prática confere à mulher um papel inferior e subordinado, sob o argumento de que, pela sua maior sensibilidade e pela sua menor capacidade intelectual, a mulher deve

dedicar-se às tarefas de âmbito doméstico (Segarra, 2000). A própria língua portuguesa usa o masculino genérico como "um falso neutro" (Barreno, 1985), "em que o homem se torna a medida do humano, a norma ou o padrão." (Cansado, 2015, para. 3).

A docência tem um carácter eminentemente feminino nos primeiros níveis de formação das crianças e jovens. No ensino básico e secundário a classe docente é maioritariamente constituída por mulheres (70%), mas no ensino superior a situação inverte-se, sendo os homens a maioria (56%) (PORDATA, 2015). Sendo conhecido que as condições de trabalho das mulheres se traduzem, entre outras injustiças, num salário inferior ao dos homens,² também aqui se verifica uma diferença salarial entre aqueles dois níveis de ensino,³ acompanhada por uma desigualdade no acesso das mulheres à docência no ensino superior. Tendo a concordar com Cláudia Vianna (2001) que, apesar de se reportar à realidade brasileira, reflecte as consequências desta desigualdade:

(...) o contínuo processo de arroxco [aperto] salarial e as precárias condições de trabalho – que caracterizam igualmente tantas outras ocupações femininas – são características ainda muito presentes na docência e retratam um quadro de desencanto muitas vezes encarado como irreversível pelos professores. (Vianna, 2001, p. 91)

Embora não seja meu objectivo explorar as relações de género nesta tese, senti necessidade de deixar explícita a minha opção de escrita, por tão enraizada que está a utilização do masculino genérico na cultura portuguesa. Considero que não é igual ser homem ou mulher no mundo laboral, incluindo nas escolas, públicas ou privadas⁴ e parto do pressuposto de que o género é uma construção social que faz parte também da forma como os estereótipos femininos são encarados nas escolas (Nogueira, 2008; Vianna, 2001). Por esta razão, questiono a adopção do masculino genérico na língua portuguesa, assumindo que irei contrariar esta tradição de cada vez que me referir a um grupo de pessoas constituído por mulheres na sua maioria, ainda que dele faça parte um ou mais elementos masculinos. Encontro sustentação desta "transgressão" que pretendo fazer nas palavras de Graça Abranches, investigadora da Universidade de Coimbra, que se debruçou sobre o tema do masculino genérico no trabalho de Ann Bodine:

² Segundo a Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE) "as portuguesas ganham, em média, menos 17,9% do que os seus pares homens, no desempenho da mesma função" e "as mulheres estão sub-representadas nas atividades e níveis de qualificação profissional, onde os níveis salariais são mais altos." (Portal do Cidadão, 2015, para. 5-11).

³ A remuneração mensal do professorado do ensino básico e secundário vai de 809,33€ a 3.364,60€, enquanto a do ensino superior em exclusividade vai de 1.636,83€ a 5.401,54€.

⁴ A Federação Nacional de Professores, no seu 10.º Congresso, em 2010, aprovou uma moção intitulada "Eliminação de todas as formas de discriminação em função do género, na escola e na profissão docente", onde denuncia práticas discriminatórias correntes nas escolas, em todos os níveis de ensino.

É um erro muito comum pensar que as práticas discursivas sexistas estão conosco desde o princípio dos tempos e que são uma parte constitutiva da estrutura básica das línguas. (...) Os documentos que Bodine cita mostram claramente como as justificações dadas pelos gramáticos para a introdução e obrigatoriedade do uso do masculino genérico estavam invariavelmente ligadas a crenças sobre o que deviam ser as relações apropriadas entre homens e mulheres na sociedade (os primeiros deveriam sempre ter “precedência” sobre as segundas), e não a quaisquer convicções de natureza científica sobre a gramática, a etimologia ou qualquer outro fenómeno primariamente linguístico. (Abranches, 2011, p. 33)

O meu objectivo é, apenas, visibilizar o género feminino. Para tal, tentei várias opções de escrita, como por exemplo, juntar os artigos "as/os", ou utilizar o símbolo @, a letra x, o sinal +, (sugeridos em propostas que pretendem incluir também os géneros não-normativos) para substituir a letra da palavra que lhe confere o género. Contudo, creio que estes símbolos representam uma interferência visual no texto que não permitem fazer uma leitura fluente. Por isso, optei por adoptar o género que se encontra em maioria de cada vez que me referirei a um grupo de pessoas. A minha intenção é a de conseguir oferecer um entendimento mais claro das cenas e situações descritas, para que quem leia possa criar um retrato visual o mais fidedigno possível quanto ao género dominante (digo, dominante em número), consciente de não abranger os géneros não-normativos. Estas são as razões que me levam a escrever, "as professoras", "as educadoras" e "os alunos", pois representam o género dominante nos casos que acompanhei. Em alternativa, escrevo também "os docentes", "os estudantes" e "os colegas", palavras sem género, neste caso masculinizadas pelo uso dos artigos definidos, apenas no sentido de poder usar alguma variação de linguagem e também de fazer a ponte entre o meu discurso e o das pessoas entrevistadas, que utilizam o masculino genérico.

Uma outra situação naturalizada na escrita académica é a utilização dos verbos na terceira pessoa, por exemplo "pesquisámos" ou "iremos apresentar", sendo "nós", como explica Umberto Eco, quem escreve e quem lê: "escrevo para que tu que lês aceites aquilo que te proponho" (Eco, 2007, p. 170). Cito Umberto Eco por ser uma referência muito difundida no meio universitário português, embora José Contreras e Nuria Pérez de Lara (2010) se posicionem de forma diferente:

La investigación de la experiencia es una investigación que cuenta con la subjetividad de quien investiga; la necesita, parte de ella, pasa por ella. Y ello significa ponerse en juego personalmente, en cuanto que educadores, para intentar dilucidar las cuestiones pedagógicas que se nos revelan, reconociendo que es a nosotros a quienes se nos revelan, para quienes tienen el sentido que tienen, no a un supuesto

ente genérico, impersonal, neutro, asexuado, que tiene acceso a la verdad, pero nunca se sabe quién es, quién sostiene esa verdad y desde dónde le es verdad. (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 77)

Este assumir da subjectividade como algo que se pode compreender e interpretar, deverá, segundo estes autores, ser expresso de modo a que quem leia possa captar a relação entre o que se conta e quem o conta. Acrescentam que este posicionamento é mais objectivo porque a subjectividade pode ser compreendida e interpretada, concluindo que a investigação da experiência é uma investigação com sujeito, na primeira pessoa (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Não tenho a intenção de que quem leia este tese aceite o que proponho, mas sim que reflecta, questione e crie derivas sobre as experiências de que irei dar conta, identificando-se ou não com o discurso. Por isso escrevo esta tese na primeira pessoa, não para falar de mim, mas sim a partir de mim. Porque uma experiência não é o que acontece, é o que *me* acontece (Larossa, 2006).

Ao longo desta tese referir-me-ei às profissionais dos serviços educativos dos museus como *educadoras*. A lei portuguesa não contempla uma carreira que sustente a profissionalização destas pessoas, pelo que o nome da sua profissão também não é consensual. *Educadora de museu* é o termo que irei utilizar e, por facilidade de linguagem, por vezes direi apenas *educadora*. Entenda-se que, neste contexto, a palavra educadora nada tem a ver com *educadora de infância*.

A identidade das pessoas que participaram nos estudos de caso que apresento foi protegida através de um nome fictício, salvo aquelas que, pelos cargos de direcção ou coordenação que ocupam, são identificadas pela sua função, já que seria praticamente impossível ocultar a sua identidade. A forma de tratamento a todas as participantes foi negociada com cada uma em particular. Contudo, nos textos, o registo que fica é o de alunos, educadoras de museu e professoras com nomes próprios, sem apelidos nem apêndices de Dra. ou Prof.^a, o que não é comum no trato português, tradicionalmente formal. O objectivo desta opção foi apenas conseguir fluência de leitura e proximidade com as personagens de cada *história*, tal como aconteceu comigo enquanto leitora, quer de outras teses de doutoramento, quer de outros estudos de casos que aplicaram este princípio.

Finalmente, referir que esta tese não foi escrita segundo as normas do Acordo Ortográfico de 1990 (cujo Segundo Protocolo Modificativo foi aprovado em Assembleia da República em 2008) por opção pessoal, uma vez que, apesar da obrigatoriedade imposta pelo governo português de que se utilizasse o Acordo a partir de 2015, na sociedade civil o debate sobre este tema encontra-se ainda muito aceso. À data da escrita desta tese, colocava-se a possibilidade de esta matéria poder ainda vir a ser referendada (Queirós, 2015) e um parecer jurídico indicava que o Acordo só poderá ser obrigatório apenas a partir de 22 de Setembro de 2016 (Barroso, 2015).

4. Como surge o tema da investigação

Foi a partir da minha experiência como professora de Artes Visuais, de 1998 a 2012, em diferentes escolas públicas, sobretudo com alunos entre os 12 e os 14 anos de idade (se considerarmos as idades que correspondem à norma entre o 7º e o 9º anos de escolaridade, porque muitos dos meus alunos dentro desta escolaridade tinham mais de 14 anos), que despertei para as questões que rodeiam o tema desta investigação. Embora tenha leccionado diversas disciplinas no âmbito da educação artística a vários níveis de ensino, a maioria da minha actividade docente ocorreu com turmas do 3º ciclo do ensino básico na disciplina de Educação Visual.

A maior parte das escolas onde leccionei localizavam-se nos arredores de Lisboa com uma característica comum: um número muito significativo de alunos imigrantes de países africanos, ou filhos de imigrantes africanos. Estas escolas situavam-se em bairros suburbanos de débil qualidade de vida. Numa posição de subalternidade, e com um sentimento de discriminação social e racial, as populações daqueles bairros viam a escola como uma possibilidade de os jovens alcançarem um futuro mais promissor que o dos seus progenitores. Como professora, o exercício da minha profissão foi muito pautado por constrangimentos ao nível do cumprimento daquilo que hierarquicamente me era exigido, sentindo o peso da imposição de um quadro de normas formatado e rígido. Sempre assumi uma postura crítica em relação aos procedimentos pouco flexíveis. No entanto, estava em crer que as limitações que me eram impostas não me permitiam ir além do simples executar, como mínimo, o programa curricular que, aplicado através de estratégias tradicionais, tem como consequência a perpetuação da ordem social, reproduzindo as diferenciações sociais e de género (Bourdieu e Passeron, 1970). Hoje, o tempo, a distância e as novas aprendizagens que fiz permitiram-me ser capaz de reflectir sobre as minhas práticas enquanto docente e constatar que a pedagogia crítica poderia ter feito parte dessas práticas, assim eu a tivesse conhecido enquanto leccionava.

Por muitas vezes levei os meus alunos a museus, sobretudo museus de arte contemporânea, no contexto das chamadas "visitas de estudo" ou "visitas escolares",⁵ tendo como propósito dar oportunidade a muitos jovens de, pela primeira vez, visitarem museus de arte. As visitas eram organizadas para que as turmas tivessem experiências de observação de obras de arte *in loco*, mas também para que pudessem ouvir um discurso diferente do meu, pelas educadoras de museu que nos conduziam nas visitas e nas actividades. A relação entre o meio escolar e os museus foi uma preocupação recorrente nas minhas práticas pedagógicas, pois acredito nas teorias que defendem que o diálogo com obras de arte em museus beneficia o desenvolvimento da criatividade e da expressão, das atitudes analíticas e do pensamento divergente, em prol do sucesso

⁵ Recorrerei indiferenciadamente aos termos "visita escolar" e "visita de estudo", pois significam a mesma coisa; pressupõem que um grupo de alunos se desloque a um local exterior à escola acompanhado de, pelo menos, uma professora, para que ocorra uma aprendizagem.

escolar e do desenvolvimento integrado dos alunos, desejavelmente futuros cidadãos interventivos na sociedade (Fróis e Marques, 1998; Efland, 2002).

As experiências de visitas de estudo levaram-me à progressiva colocação de questões relativas aos processos que decorrem das relações entre escolas e museus, pois por algumas vezes, tanto eu como os alunos, saíamos dos museus um pouco decepcionados, fazendo disso conversa nas viagens de regresso à escola. Os alunos contavam-me por exemplo que algumas actividades eram infantilizantes, que as educadoras de museu não eram simpáticas ou que não tinham um discurso adaptado às idades deles, que as visitas eram extensas, que os mandavam calar quando até estavam a comentar aspectos da visita, que tinha sido aborrecido... Estes aspectos negativos eram mencionado por alguns alunos, se bem que outros, nas mesmas visitas, eram capazes de sair dos museus absolutamente deliciados com uma nova porta que se lhes abria para o mundo da arte.

Do meu ponto de vista de professora, o processo de organizar uma visita de estudo era complexo, demorado e muito burocrático, por isso pouco motivante, pelo que a expectativa depositada na visita era alta. Face a tamanho desgaste na preparação, a experiência daquele dia haveria de ser, no mínimo, fascinante. No entanto, aquele período de hora e meia ou duas horas que eu passava com os alunos no museu nem sempre correspondia a esse fascínio: ou porque o programa acordado entre mim e o museu era alterado na hora em prol do funcionamento do museu (e não da escola), ou porque a educadora de museu monopolizava o discurso, ou ainda porque no final da visita ninguém do museu se mostrava interessado em saber a nossa opinião sobre o que ali ocorrera.

Estas situações podem ilustrar como o compromisso entre o museu e a escola é demasiado ténue e, por vezes, inexistente. A comunicação sobre as actividades dos museus dificilmente chega às escolas. Para além disso, as actividades que os museus propõem às escolas são, no fundo, actividades destinadas apenas aos alunos (Garaigorta, 2011). Para os museus, em vez de um grupo de pessoas que funcione como um todo integrado – alunos, professora e educadora de museu – as professoras invisibilizam-se (Huerta, 2011), funcionando como uma espécie de garante da disciplina da turma com a tarefa de chamar a atenção de quem não cumpre as regras, ajudando a educadora (legitimada como detentora do saber) caso os estudantes não colaborem.

O meu interesse no tema da relação entre escolas e museus vem, então, desta experiência de 14 anos de docência e da prática de organização e de acompanhamento de alunos em visitas de estudo a museus de arte contemporânea. Foi também através da participação em diversas conferências e seminários – organizados por diversas entidades, como a Fundação Calouste Gulbenkian, Culturgest, Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, Museu Nacional de Arte Antiga, Museu Nacional de

Arte Contemporânea, entre outras – que conheci relatos interessantes de práticas de relação entre escolas e museus, embora esses relatos se tenham quase sempre centrado nas glórias conseguidas (mas poucas vezes comprovadas, por exemplo, com testemunhos das várias partes implicadas) e muito raramente nas situações menos bem sucedidas, o que me levou a pôr em causa, por vezes, a veracidade "inequívoca" dos factos relatados. No fundo, parecia haver uma manifesta falta de interesse em questionar o mesmo que eu. Uma outra situação curiosa que verifiquei nesses relatos de experiências é que são muito raros os museus que se deslocam às escolas. Creio que a relação entre o museu e a escola deve passar por um intercâmbio que inclua momentos de convívio, de partilha, nos dois lugares com ambos os intervenientes, com vista à estimulação da motivação intrínseca dos adolescentes e jovens (Vayne, 2010), mas tal não é prática comum em Portugal.

Tendo em conta este quadro, decidi encaminhar o tema da minha investigação para a relação entre escolas e museus, não só com o propósito de compreender como e com que contornos se estabelecem relações entre estas duas instituições, mas também tentar encontrar soluções ou estratégias conducentes à melhoria das situações negativas, sobretudo em benefício dos estudantes. Por razões que se prendem com a minha prática docente mais frequente, centrei a minha pesquisa nos alunos do 3º ciclo do ensino básico, no contexto da disciplina de Educação Visual e dos museus de arte contemporânea.

Apesar de poder parecer simples o que agora aqui escrevo sobre o caminho percorrido até chegar ao tema da minha investigação, o trabalho que desenvolvi teve muitas nuances, muitas fases e diferentes estados, constantes avanços e retrocessos difíceis de explicar, mas próprios, creio, de quem está a aprender a investigar com a exigência e rigor que se supõem inerentes a um trabalho desta natureza.

5. Interrogantes de investigação

A construção desta tese foi alicerçada, por minha opção, no questionar e investigar, para além da minha prática docente, as práticas vigentes com enfoque na seguinte pergunta: **como se constroem relações pedagógicas entre escolas e museus de arte contemporânea?** A pesquisa levou-me a procurar outras professoras, outras escolas e outros alunos que, em contexto escolar, fossem visitar um museu de arte contemporânea.

De modo a abranger diversas possibilidades de encontrar respostas enquadráveis na pergunta de investigação, considerei importante endereçar 9 perguntas secundárias, derivadas da principal. As perguntas secundárias são as que seguidamente enumero, explicitando que quando me refiro a "museu" refiro-me a "museu de arte contemporânea":

1. Que visão tem a escola do museu?
2. Que visão tem o museu da escola?
3. Como é que a escola se apropria do museu (discurso, acervo, espaço...)?
4. Como é que o museu se apropria da escola (propostas, narrativas, produções artísticas...)?
5. O que ocorre numa visita escolar ao museu?
6. O que ocorre na disciplina de Educação Visual?
7. Que abordagem faz a escola à arte contemporânea?
8. Que abordagem faz o museu à arte contemporânea?
9. Qual o lugar dos jovens nas relações entre escolas e museus?

Explico agora a razão de cada pergunta, ou seja, o que pretendo especificamente conhecer com cada uma das questões. Em primeiro lugar, se vou investigar dois tipos de instituição – escola e museu – que se relacionam regularmente entre si, uma vez que uma parte muito significativa dos visitantes dos museus são escolas (INE, 2015), interessa-me saber que ideia tem a escola do museu e vice-versa. O objectivo é, não só, compreender se essa visão corresponde à imagem que cada uma das instituições tem de si mesma, mas também, inferir sobre que implicações essa visão tem na relação estabelecida. Assim, pergunto:

1. Que visão tem a escola do museu?
2. Que visão tem o museu da escola?

Interessa-me conhecer também o que é comum o museu oferecer à escola, que propostas faz à escola, de que forma a escola adere a essas mesmas propostas e como se apropria das mesmas. Considero aqui, quer as práticas mais frequentes, quer aquelas que ocorrem com menor regularidade. Eventualmente, a escola terá também algo a oferecer ao museu, pelo que me interessa também saber de que forma o museu se apropria daquilo que a escola oferece. Assim, pergunto:

3. Como é que a escola se apropria do museu (propostas, discurso, acervo, espaço...)?
4. Como é que o museu se apropria da escola (propostas, narrativas, produções artísticas...)?

Pensando no cenário de uma visita escolar a um museu, interessa-me conhecer detalhes da visita, como as expectativas criadas, a preparação, o modo como o museu recebe o grupo, a forma como o grupo reage aos estímulos dentro do museu, o comportamento dos alunos e da professora durante a visita e durante o percurso entre o museu e a escola, em que lugar o museu coloca os estudantes e a professora, o que os jovens guardam da visita. Por isso, pergunto:

5. O que ocorre numa visita escolar ao museu?

Interessa-me também conhecer como trabalham as professoras de Educação Visual com os seus alunos, e em relação com os museus, nomeadamente de que forma cumprem com aquilo que lhes é exigido hierarquicamente, como lidam com os comportamentos dos alunos na sala de aula, que tipo de materiais e recursos utilizam, que tipo de aula praticam (mais teórica, mais prática...), que lugar atribuem aos estudantes, como utilizam o espaço da sala de aula. Num campo mais específico, interessa-me conhecer de que forma as professoras preparam as turmas para as visitas aos museus e, por outro lado, a perspectiva dos alunos, no sentido do interesse que demonstram nos conteúdos, da relação que criam com a professora, da importância que atribuem à disciplina de Educação Visual, da implicação que sentem nas abordagens. Desta forma, pergunto:

6. O que ocorre na disciplina de Educação Visual?

Tendo em conta que o tema desta tese se relaciona com os museus de arte contemporânea, e, sendo a arte contemporânea um possível tema a abordar na disciplina de Educação Visual, interessa-me conhecer qual a concepção de arte contemporânea que têm as professoras, os alunos e as educadoras de museu. As concepções de cada pessoa podem ser comparadas, de modo a inferir se a escola e o museu têm concepções diferentes ou idênticas e como estas concepções dialogam. Por outro lado, interessa-me conhecer o que as professoras e as educadoras de museu crêem que os jovens devem aprender sobre arte contemporânea e que estratégias utilizam para o concretizar. Assim sendo, pergunto:

7. Que abordagem faz a escola à arte contemporânea?

8. Que abordagem faz o museu à arte contemporânea?

Os jovens são personagens essenciais na relação entre escola e museu. A maior parte das actividades que os museus proporcionam estão direccionadas para o público escolar. Interessa-me aqui sobretudo conhecer o lugar em que os jovens são colocados perante aquilo que o museu prepara para lhes oferecer e se esse lugar é estanque. Pretendo conhecer se tanto os museus como as escolas colocam os jovens no papel de

receptores silenciosos do conhecimento transmitido ou se, do lado oposto do espectro, os jovens são legitimados, quer pelo museu, quer pela escola, para a produção de conhecimento em relação com a arte contemporânea. É neste sentido que pergunto:

9. Qual o lugar dos jovens nas relações pedagógicas entre escolas e museus?

Seguidamente explicarei que autores e autoras, que conceitos, que ideias, que propostas e que sugestões me guiaram na procura de respostas a todas estas perguntas.

The background features several large, expressive red watercolor brushstrokes. One large, broad stroke is in the upper right, while several more dynamic, diagonal strokes sweep across the lower half of the page. The colors range from a deep, saturated red to a lighter, more translucent wash.

III.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS E CONCEITOS-CHAVE



6. Algumas referências teóricas que marcam esta investigação

Durante o tempo em que exerci a minha actividade docente, desconhecia conceitos que hoje considero fundamentais para uma melhor compreensão da educação artística. É essa compreensão que me permite fazer escolhas sobre a forma de abordar a arte no campo educativo. Ao considerar que diferentes formas de abordar a arte têm consequências diferentes nos alunos (Ricart, 2004; Barragán e Moreno, 2004; Aguirre, 2005; Olveira, 2005; Hernández-Hernández, 2012), o importante é assumir, como docente, um posicionamento consciente. Por esta razão, começo aqui por referir uma temática que creio ser fundamental para o entendimento da educação artística, quer seja na escola, quer seja nos museus. Essa temática prende-se com a oposição entre modernidade e pós-modernidade (como paradigmas), ou modernismo e pós-modernismo (como movimentos integrados nesses paradigmas), porque representam uma viragem muito significativa, uma forma substancialmente diferente de encarar a produção e a educação artísticas. Tendo sido dos conceitos que mais marcaram o meu percurso de doutoranda e podendo ser desconhecidos de quem lê esta tese, tal como o eram para mim antes de iniciar a pesquisa, faço por isso questão de os definir, ainda que no âmbito académico possam ser considerados básicos.

A **modernidade** é entendida como um fenómeno artístico e um período da cultura ocidental que, segundo alguns teóricos, desembocou numa cultura pós-moderna. Críticos e historiadores da pós-modernidade argumentaram que, na modernidade, a arte tinha chegado a um ponto no qual havia perdido o rumo, já que alguns artistas teriam recusado reconhecer a obra de arte como tendo um papel de elevação transcendental (Efland, Freedman e Sthur, 2003). Os artistas da modernidade tardia defendiam que a arte se reduzia à estética formal.

A perspectiva modernista considera o trabalho artístico como uma visão pessoal do seu criador, no qual a obra se identifica com os aspectos biográficos, formando ambos um todo indivisível e completo, destinado a surpreender, comover ou fazer vibrar o espectador, sendo a obra algo concluído, fechado, em que o papel do observador será apenas o de apreciá-la (Amengual, 2012; Wolff, 1997). Nesta perspectiva, o museu de arte é entendido como uma instituição e um espaço para fomentar o bom gosto e para escapar das tensões da vida quotidiana, sendo que a visão de bom gosto se vincula com o visitante especialista, ou com o visitante casual passivo, silencioso e complacente que não põe em dúvida a capacidade do objecto exposto por se tratar de uma obra prima (Padró, 2005), também porque "el Espectador tiene un alto pedigrí" (O'Doherty, 2000, p. 44). Os limites exactos do período da modernidade não são consensuais, mas a maioria dos teóricos situa-a no início do Iluminismo, chegando a considerar um período de "modernidade alta" que começou no final do século XIX, atingiu o auge da aceitação a seguir à Segunda Guerra Mundial e teve o seu declínio nos anos 70 do século XX (Hargreaves, 1998).

Entendendo que todas estas concepções e modelos de sociedade afectaram e afectam ainda hoje a educação, Andy Hargreaves (1998) foca a problemática dos currículos fechados e da medição do rigor nas escolas quando explica que a modernidade, em comparação com as sociedades pré-modernas, estabeleceu o trabalho em lugares específicos onde "el tiempo y el movimiento pueden calibrarse con precisión y regularse minuciosamente mediante jerarquías burocráticas de supervisión y control" (Hargreaves, 1998, p. 52). As escolas vieram, assim, a deparar-se com as consequências destas práticas, trivializando o trabalho dos docentes, subjugando-os ao controlo técnico das provas estandardizadas, aos modelos de ensino passo-a-passo projectados de cima para baixo – *top-down* – e às orientações curriculares sem direito a subjectividades (Hargreaves, 1998). Ainda segundo Hargreaves, estas medidas provocaram desmotivação na classe docente, criando "problemas de significado, motivación y moral entre los profesores que tratan de trabajar de forma más intuitiva, más emocional y más moral de lo que permiten estos controles técnicos." (Hargreaves, 1998, p. 53).

Por oposição, a **pós-modernidade** apresenta formas diferentes de encarar a produção artística, das quais assinalo: uma preocupação pelo significado, em detrimento da forma, composição ou técnica; a quebra na divisão entre alta e baixa cultura; o abandono dos estereótipos; o ecletismo e a procura por múltiplas leituras e interpretações (Efland et al., 2003).

Para uma melhor compreensão, e porque há diferentes formas de entender a pós-modernidade e o pós-modernismo, adopto as palavras de Hargreaves (1998) para definir estes dois conceitos:

El *postmodernismo* es un fenómeno estético, cultural e intelectual que abarca un conjunto concreto de estilos, prácticas y formas culturales en las artes plásticas, la literatura, la música, la arquitectura, la filosofía y el discurso intelectual en general – – pastiche, collage, deconstrucción, falta de linealidad, mezcla de períodos y estilos, etcétera. En cambio, la *postmodernidad* es una condición social. Comprende determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales. Desde este punto de vista, el postmodernismo es un aspecto del fenómeno más general de la postmodernidad. Es un componente y una consecuencia de la condición social postmoderna. En muchos sentidos, el postmodernismo es un efecto de la postmodernidad. (Hargreaves, 1998, pp. 64-65)

As práticas pós-modernas desmontam o mito da verdade universal e absoluta, assumindo que não há nada que seja verdadeiro no sentido estrito da palavra porque os critérios com que decidimos o que é verdadeiro ou falso dependem de nós (Ibáñez, 2001). Significa que aquilo que é a realidade, é a realidade para nós próprios, através de uma construção socialmente partilhada (Gergen e Gergen, 2011). Ora, estas mudanças

afectam a reflexão sobre todos os âmbitos da vida do presente e muito especialmente das profissões relacionadas com a intervenção sócio-cultural, como é o caso da educação e da investigação educativa (Barragán, 2005). Esta mudança é também referida por Irit Rogoff (2010), no contexto da educação em museus, reportando à relação pessoal e individual com a verdade:

In think that education and the educational turn might be the moment in which we attend to the production and articulation of truths. Not truth as correct, as provable, as fact, but truth as that which collects around it subjectivities which are neither gathered by, nor reflected by, other utterances. (...) Telling truths in the marginal and barely formed, barely recognizable spaces in which the curious gather is another project altogether – one's personal relationship to truth. (Rogoff, 2010, p. 46)

Efland et al. (2003) chamam a atenção para o facto de muitas das práticas que as professoras de arte hoje levam a cabo, provavelmente a maioria, estão baseadas em concepções modernistas da arte. Por exemplo, quando as professoras avaliam as capacidades dos alunos segundo o grau de originalidade ou de criatividade que apresentam nos trabalhos desenvolvidos nas aulas, essa forma de avaliar tem por base um alto valor atribuído à originalidade e à expressão própria, sustentado nas teorias modernistas do expressionismo. A educação artística pós-moderna prima pelo interesse nas questões de classe, raça, religião, sexualidade, género, nacionalidade, idade e outras, contra a estética modernista, afirmativa e universalista (Neperud, 1995, citado por Amengual, 2012). Faria, portanto, todo o sentido que as práticas da educação artística integrassem leituras pluralistas, ainda que incluíssem conteúdos modernos, porque ao assumir uma postura pós-moderna não é necessário descartar todos os conteúdos modernos. Efland et al. (2003) apresentam a seguinte sugestão:

[...] un currículo posmoderno debe destacar el estudio de Van Gogh, una de las principales figuras de la modernidad estética. No obstante, hay que inducir al estudiante de hoy a interpretar las obras de Van Gogh desde una trama de significados que en la modernidad hubieran resultado inverosímiles, puesto que lo común en aquella época era explicar las líneas retorcidas de sus paisajes como reflejo de su desolación y angustia internas, en la línea del mito del genio solitario. (Efland et al., 2003, p. 187)

Efland et al. (2003) sugerem que as práticas educativas pós-modernas não devem apagar o passado, mas sim vinculá-lo a uma pluralidade de interpretações, actuando com os interesses das influências multiculturais do Ocidente. Tal como os arquitectos podem trabalhar com elementos da tradição clássica, inserindo-os em obras de arquitectura do

presente, assim também podem as professoras e educadoras de museus trabalhar com obras de arte do passado, dando relevância aos conceitos pós-modernos, assim os currículos escolares, bem como as imposições dos museus e as direcções das escolas deixem espaços abertos a estas formas de trabalhar. Ir além de um currículo cognitivo racional tradicional continua a ser um debate que desperta grande interesse na área da educação (Stoll, Fink e Earl, 2004). Por isso, tal como defende Laura Traffí-Prats (2015), é necessário valorizar uma formação do professorado que esteja centrada na subjectividade como um componente crítico e essencial do conhecimento e na relação crítica com a história do presente. Traffí-Prats critica ainda os modelos educativos actuais que privilegiam a avaliação quantitativa, sobretudo no contexto norte-americano, uma vez que estes minorizam a educação artística, na medida em que, tal como em Portugal, as artes não se avaliam em exames estatais e, por conseguinte, atribui-se-lhes menos importância do que a outras matérias.

Tendo em conta os princípios e ideias anteriormente expostos e como pano de fundo as perguntas de investigação, a **abordagem qualitativa** foi a forma que considerei mais eficaz de concretizar esta investigação. Contrariamente à minha experiência de investigadora no passado, hoje consigo defender facilmente uma abordagem qualitativa, uma vez que este posicionamento privilegia "narraciones limitadas local, temporal y situacionalmente" (Flick, 2007, p. 15). Se é certo que este método, ao poder traduzir-se em narrativas pluralistas e individualizadas, tem como limitação, por exemplo, a obtenção de resultados generalizáveis a uma população, uma abordagem quantitativa nesta investigação impossibilitar-me-ia aliar as causas aos efeitos e analisar as relações, as condições e os processos, o que seria contrário a um posicionamento pós-moderno. Se optasse por uma abordagem quantitativa, baseada por exemplo em questionários, que eram os instrumentos de recolha de dados a que anteriormente me tinha habituado, teria de partir de pressupostos teóricos *a priori* e deixar de fora narrativas pessoais importantes para a verificação da diversidade de resultados. Por outro lado, enquanto a investigação quantitativa pressupõe uma distância, uma separação, entre quem investiga e os sujeitos investigados, a investigação qualitativa pressupõe que entre estes haja aproximação, empatia e envolvimento (Sampieri, Collado e Lucio, 2010), o que supostamente permite obter dados qualitativos, tais como descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interacções, condutas observadas e suas manifestações (Patton, 1990, citado por Sampieri et al., 2010), que não seriam passíveis de obter através de métodos quantitativos. Qualitativo e quantitativo representam também duas intencionalidades distintas que passam por uma perspectiva universal e objectiva a uma perspectiva particular e subjectiva:

Los enfoques de corte cuantitativo se centran en la explicación y la predicción de una realidad considerada en sus aspectos más universales y vista desde una perspectiva externa (objetiva), mientras que los de orden cualitativo se centran en la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir desde una perspectiva interna (subjectiva). (Pérez, 2001, citado por Quintana, 2006, p. 48)

Se as minhas perguntas de investigação versam sobre pessoas e suas relações com outras pessoas (relação aluno-docente, aluno-aluno, aluno-educadora, professora-educadora, etc...) e com objectos (obras de arte contemporânea), significa que versam sobre algo que compreende aspectos muito particulares e profundamente subjectivos, pelo que a abordagem qualitativa será a forma mais adequada de responder àquelas perguntas. Subjectiva é também a actuação de quem investiga. A incorporação consciente e explícita das subjectividades do meu papel como investigadora tem também assento na investigação qualitativa (Flick, 2007).

A diferencia de la investigación cuantitativa, los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento, en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable. Las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación. (Flick, 2007, p. 20)

A minha opção pela compreensão de realidades específicas, atribuindo importância às narrativas pessoais, desde uma perspectiva subjectiva, encontra fundamento no **construcionismo social**. O construcionismo social permite desbloquear os mitos sobre a verdade, sobre o conhecimento como representação válida e correcta da realidade e sobre a realidade independente de nós próprios (Ibáñez, 2001). A "realidade" e a "verdade" são construções sociais.

Se nos hizo creer que el criterio que define al conocimiento valido, es decir científico, es independiente de nosotros; nos trasciende literalmente y escapa a lo que podamos opinar o creer acerca de él. (...) La realidad es siempre "realidad – para – nosotros", "realidad – desde – nuestra perspectiva". (...) Los criterios de la verdad son obra nuestra, y por lo tanto son tan contingentes y tan relativos a nuestras cambiantes prácticas como cualquier otra cosa que resulte de nuestro quehacer, no hay por lo tanto nada que sea verdad en el sentido estricto de la palabra. (Ibáñez, 2001, pp. 251-259)

O construcionismo social permite considerar as visões do mundo de acordo com uma criação socialmente partilhada, de acordo com um trabalho colaborativo, pondo em causa a construção social atribuída a sujeitos como indivíduos particulares, reconhecendo o que pensamos sobre o mundo e sobre nós próprios (Gergen & Gergen, 2011). Significa que "el conocimiento no es algo que todos tengamos en 'nuestras cabezas', sino algo que construimos entre todos" (Padró, 2009, p. 41-42). Significa também que nos possibilita questionar discursos já implementados que se encontram naturalizados, ou seja, dados como "verdadeiros".

La idea fundamental de la construcción social parece bastante sencilla, pero es a la vez profunda: todo lo que consideramos real ha sido construido socialmente. O lo que es más radical, *nada* es real hasta que la gente se pone de acuerdo en que lo es. (...) Quizás una voz escéptica en tu interior dirá: "Eso significaría que la muerte no es real", ni "el cuerpo", ni "el sol", ni "esta silla"...etc.; la lista sería interminable. Es necesario aclarar este punto. Los construccionistas sociales no dicen: "No existe nada" o "No hay realidad". No se trata de eso, sino de destacar la importancia de que siempre que alguien define qué es la "realidad", está invariablemente hablando desde la perspectiva de una tradición cultural. (...) No se trata de lo que "es", sino de lo que "es para nosotros." (Gergen e Gergen, 2011, p. 13-14)

Se a realidade é uma construção social, assumir este posicionamento permite-me questionar as narrativas já criadas por outros autores e autoras sobre o tema que investigo, possibilitando a criação da minha própria narrativa, para que esta contribua também para a construção da "verdade" que pretendo relatar. Realço ainda a responsabilidade que María Graciela Di Franco (2011) atribui aos investigadores e docentes na sua tarefa de descrever a realidade criticamente, uma vez que a realidade como verdade tem múltiplas visões. Por outro lado, há uma materialidade na qual a existência das pessoas está a ser destruída. Se não ajudarmos as pessoas a descrever essa realidade, estamos também a actuar de forma a reproduzir a dominação e a subordinação. Como investigadores e docentes, devemos ser auto-reflexivos, reflexionando sobre as contradições (Di Franco, 2011, p. 9).

7. Abordagem aos museus e aos seus discursos

Assumir a realidade como uma construção social é também assumir que os museus são instituições criadas de acordo com propósitos estabelecidos socialmente e que funcionam segundo convenções sociais que defendem interesses particulares. São lugares fechados que reúnem objectos considerados valiosos e únicos, visitáveis com o apoio de pessoas que se colocam à disposição do público e convertem a experiência da

visita numa série de encontros com determinadas obras de arte (Duncan, 2004). Assumir estes pressupostos permite-me questionar as narrativas dos museus, ou seja, ser consciente de que o conhecimento produzido e exposto nos museus está cultural, social, política e economicamente determinado e reflecte um momento específico da sociedade que o produz (Navarro, 2006).

Para questionar as narrativas dos museus, socorro-me das teorias da **museologia crítica**. Como nos explica Anthony Shelton (2011), a museologia crítica pode ser definida como um campo de estudo que examina imaginários, narrativas e discursos, bem como as suas articulações e integrações com diversas estruturas organizacionais, que levam a cabo produções culturais e artísticas articuladas através de museus públicos e privados, sítios, jardins, memoriais, salões de exposição, centros culturais e galerias. Nuria Rodríguez (2011) apresenta também a sua noção de museologia crítica, entendendo o museu como produto de construção social que manifesta uma ordem social e que é influenciado por diferentes tipos de poder:

la comprensión del museo como constructo intelectual y artefacto cultural, y de sus modos de exhibición como estructuras discursivas, condicionadas casi siempre por las instancias del poder – político, institucional, académico, etc. –, que propenden una determinada interpretación y comprensión de los hechos artísticos y de la realidad cultural, y que manifiestan un orden social, político y económico, en el que se inscriben y del que forman parte. (Rodríguez, 2011, p. 15)

Vários autores e autoras apresentaram definições e contextualizações referentes à museologia crítica. Navarro (2006) apresenta a seguinte reflexão, integrando a significação social e a análise das determinações históricas, como consequência do uso da museologia crítica:

La museología es una disciplina científica que estudia cierta relación entre los seres humanos y su medio y conlleva la expresión, valorización y afirmación de varias formas de identidad y por consiguiente, tiene una significación social amplia. (...) De acuerdo con María del Mar Flórez Crespo "...la museología crítica surge de la crisis constante del concepto de museo como espacio de interacción entre el público, y una colección y como consecuencia de una política cultural". Esta interacción comprende el uso de la historia y la educación en el proceso de (re)construcción-(re)presentación y comunicación de un mensaje que implica una cierta noción de identidad, cultura y nación así como de progreso científico. (...) la museología crítica va más allá del aspecto comunicacional de los objetos y las instituciones para analizar las determinaciones históricas de esta cualidad. (Navarro, 2006, p. 1)

Assumir este posicionamento permite-me olhar para os discursos construídos e apresentados pelos museus, questionando-os. Adopto a definição atribuída a **discurso** por Semedo (2005), que parte do trabalho de Bourdieu:

Esta visão é também ancorada no trabalho de Bourdieu que vê o discurso como incorporando formas de pensar e de agir. De acordo com esta tradição, os discursos não são só sistemas referenciais ou representacionais, mas sim parte da infra-estrutura que ordena, que organiza as práticas de uma sociedade, de um grupo. (...) Discurso refere-se então a um sistema de linguagem que se apoia numa determinada terminologia e que codifica formas específicas de conhecimento. (Semedo, 2005, p. 71)

Sendo o discurso um sistema de linguagem, acrescento ainda a definição de discurso de Rodríguez (2011), que complementa a definição anterior, uma vez que esta nomeia os agentes decisores que corroboram desse mesmo sistema de linguagem:

El discurso, que a su vez emerge de la interacción de todos los agentes que intervienen – comisarios, instituciones, públicos, críticos, etc. – a través de procesos de negociación, consenso o confrontación, es el eje que vertebra la interpretación del museo. El discurso entendido como conjunto de significaciones sociales, culturales, históricas, políticas, etc. que se encuentran implícitas en ese proceso de intercambio, y del que los relatos y las narrativas forman parte también en cuanto construcción cultural. (Rodríguez, 2011, p. 16)

Considerando as perspectivas críticas, acrescento ainda um excerto da definição de Da Silva (2000), que situa o discurso como algo fabricado, em estreita relação com o poder:

Nas perspectivas críticas, a ênfase está nas formas pelas quais os recursos retóricos e expressivos do discurso são utilizados para a obtenção de certos efeitos sociais, isto é, a preocupação está nas conexões entre discurso e poder. (...) Particularmente, o filósofo francês Michel Foucault argumenta que o discurso não descreve simplesmente objetos que lhe são exteriores: o discurso “fabrica” os objetos sobre os quais fala (Da Silva, 2000, p. 43).

Incorporo aqui também a abordagem de Padró (2005), que coloca a educação em museus como outro meio de produção de discurso:

(...) que la educación en los museos también es una práctica social articulada (Hall, 1997; Barker, 2000), y que ser un educador es una construcción social y cultural como ser un comisario o ser un visitante. Cabe tener en cuenta que la educación en

los museos se constituye, por un lado, a partir de concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, versiones sobre la producción del visitante en el museo, estrategias educativas en las salas, nociones sobre la posibilidad del museo y las narrativas que afirma, contrasta, contesta, explora y/o legitima. (Padró, 2005, p. 50)

Apesar de as educadoras não participarem nas práticas de comissariado de exposições, pelo menos no que respeita à generalidade do que sucede em Portugal, acabam por fazer parte da produção de discurso do museu, na medida em que trabalham para a instituição e, simultaneamente, têm as suas próprias concepções de ensino e de aprendizagem. No entanto, as educadoras são consideradas profissionais da prática e das relações públicas, aparecendo normalmente no final de uma sequência de saberes estratificados, já mesmo depois de a exposição estar montada (Oliveira, 2010).

Simon Sheikh (2010), refere também como a posição da educadora, representante do discurso da instituição, está situada num lugar secundário em relação ao artista e à estrutura hierárquica do museu, aparecendo apenas no momento de apresentação da obra ao público:

She comes in *after* the moment of creation (which we might presume to be situated in 'the studio') and *after* the moment of engagement, and indeed purchase, between the artist and the curator (as a representative of the institution, again both concretely and generally) as well as *after* the period of installation, and thus presentation to the public. (...) Furthermore, she is herself a representative of the institution, representing its discourse on art, its 'order of things', for the public, at once dictating the right perspective *and* involving them in the knowledge of the museum. (Sheikh, 2010, p. 63)

De acordo com Carmen Mörsch (2009), a educação em museus⁶ pode assumir quatro discursos diferentes, segundo a perspectiva institucional: afirmativo; reprodutivo; desconstrutivo; transformativo.

O **discurso afirmativo**, o mais prevalente e dominante, segundo Mörsch, trata de focalizar a comunicação de acordo com os padrões do ICOM (Conselho Internacional de Museus) – colecção, investigação, conservação, exposição e promoção do património cultural. As práticas mais associadas a este discurso são palestras, projecção de filmes, visitas guiadas por docentes e catálogos de exposição. Estes instrumentos são preparados por oradores autorizados que comunicam para um público especializado e auto-motivado.

O **discurso reprodutivo**, igualmente dominante, segundo Mörsch, assume a

⁶ Mörsch utiliza o termo "gallery education (Kunstvermittlung)", que aqui converti em "educação em museus", por uma questão de simplificação de linguagem e também porque Mörsch refere que não é um termo irrevogavelmente definido.

função de educar o "público de amanhã", no caso de indivíduos que não venham por iniciativa própria, encontrando formas de os introduzir no campo da arte. O público deve ser capaz de ultrapassar barreiras simbólicas do museu. As práticas mais associadas a este discurso são *workshops* para grupos escolares, programas para famílias, crianças e professores, ou pessoas com necessidades especiais. Estes instrumentos são dinamizados por educadores de museu, que têm, como mínimo, uma experiência na área da pedagogia.

O **discurso desconstrutivo** é, segundo Mörsch, mais raro, muito aproximado à museologia crítica e desenvolvido sobretudo a partir dos anos 60 do século XX. O objectivo deste discurso é analisar de forma crítica, em conjunto com o público, o museu e a arte, bem como os processos educativos e de canonização que tomam lugar neste contexto. Aqui os museus são entendidos como mecanismos que produzem distinção/exclusão e construção da verdade. As práticas relacionadas com este discurso são, por exemplo, intervenções expositivas pelos/com os artistas e educadores de museu que partilham estas ideias (o público pode ou não ser convidado a participar) e programas destinados a grupos que estão identificados como excluídos ou discriminados. Este discurso também pode tomar forma através de visitas guiadas, desde que as mesmas tenham intenção de criticar a legitimidade dos museus, relativizando a sua autoridade, transformando-a numa voz entre tantas outras.

Por último, o **discurso transformativo**, o mais raro, segundo Mörsch, é aquele em que a educação em museus assume a tarefa de expandir a instituição de forma a constituí-la, politicamente, em agente de mudança social. Através deste discurso, os museus são entendidos como organizações transformáveis, nas quais o imperativo não é introduzir certos segmentos de público no contexto do museu, mas mais introduzir o museu no seu mundo envolvente. As práticas relacionadas com este discurso trabalham contra a diferenciação hierárquica entre a curadoria e a educação. Os educadores de museu e o público não só trabalham em conjunto para deixar a descoberto os mecanismos institucionais, como também os melhoram e os expandem. Estes projectos destinam-se a uma variedade de públicos interessados, realizados independentemente dos programas expositivos ou através de exposições concebidas especificamente pelo público ou por actores sociais específicos.

Mais do que tentar fazer corresponder a cada um destes discursos as realidades que encontrei no campo onde desenvolvi a minha recolha de evidências, realço a importância desta sistematização de práticas definida por Mörsch, para melhor compreender que na educação em museus os diferentes tipos de discurso pelos quais se opta terão, obviamente, consequências diferentes nos públicos que visitam os museus. Porque cada um destes tipos de discurso tem em si agregada uma noção diferente do que é a educação, como é que ela toma forma e a quem é que se destina. É ainda

necessário não perder de vista que, segundo Mörsch, estes discursos não subsistem de forma estanque, nem a sistematização está organizada hierárquica ou historicamente. Também a tensão entre educação e instituição ocorre quando os discursos desconstrutivo e/ou transformativo ganham forma:

This four discourses, should not be considered in terms of different development levels according to hierarchical or strict historical-chronological categories. In practice, various versions of these discourses operate simultaneously throughout gallery education. Thus, there is no deconstructive or transformative practice that does not evince, in one way or another, affirmative and reproductive elements. Conversely, numerous manifestations of the currently dominant, affirmative and reproductive discourses show no trace of any transformative or deconstructive dimensions. And it cannot be denied that tension between gallery education and the institution increases, as a rule, when deconstructive and transformative discourse gains preponderance. (Mörsch, 2009, pp. 11-12)

Nora Sternfeld (2013) defende que, destes quatro tipos de discurso definidos por Mörsch, os três primeiros – afirmativo, reprodutivo e desconstrutivo – refletem a lógica das instituições, enquanto o discurso transformativo vai mais além, pois o seu objectivo não é apenas analisar, mas sobretudo transformar as instituições. Sternfeld defende que apenas as estratégias transformativas podem contemplar a participação no sentido específico da palavra, porque a participação permite a possibilidade de transformação.

Participation is not simply about joining in the game, it is also about having the possibility to question the rules of the game: the conditions under which education, the public realm and representation within institutions happen. (...) Extending an invitation does not result in participation: this is achieved through struggles that transgress and reshape the hitherto existing social logics. (Sternfeld, 2013, p. 4)

A participação não pode, então, significar apenas que o público, ainda que voluntariamente, seja autorizado a pronunciar-se, porque isso não seria suficiente. Sternfeld evoca Rancière ao afirmar que a participação acontece quando os públicos, numa demanda pela igualdade, causam disrupção na lógica política da desigualdade.

Dou por assente que os museus não são templos de saber, são **construídos socialmente**. Como tal, em vez de apresentarem os seus discursos como uma "verdade" unívoca e paternalista, defendo, como Lorente (2012), que os museus têm que aprender a veicular questionamentos e interrogantes inerentes a cada área do saber, incluindo uma maior pluralidade de vozes e participação social, para que funcionem como espaços públicos. Também João Pedro Fróis (2008), parte da ideia de que o discurso educacional,

que privilegia a verbalidade como forma tradicional de comunicação, chega a retirar à arte o seu poder interpretativo:

O mandato educativo do museu de arte, tornou-se, em parte, na sua estrutura operativa, extensão do discurso da educação escolar e, juntos, colonizaram em vários lugares o espaço da interpretação, por vezes infantilizaram os públicos, e, por vezes, “secaram” as artes do seu inerente poder interpretativo na esfera pública. (Fróis, 2008, p. 67)

Parto do pressuposto de que um museu é um **instrumento de controlo**, um poderoso veículo para definir a posição relativa que ocupam os indivíduos dentro de uma sociedade, ou seja, que o museu serve aqueles que melhor estão preparados para cumprir com os seus rituais (Duncan, 2004), excluindo os restantes. Os museus autocensuram as suas práticas para estar em linha com as forças políticas dominantes na sociedade, chegando a ignorar aspectos específicos de minorias que sobrevivem junto à cultura dominante (Sola, 2012). Logo, os museus têm um poder ideológico, têm um sinónimo de prestígio e operam dentro de um enquadramento político e social determinado (Duncan, 2004). Estes factores levam a que, em grande parte dos museus, a maioria dos visitantes não seja capaz de estabelecer contacto entre a sua experiência pessoal e o conhecimento oferecido pelo museu e nem se vai convencer da sua necessidade (Sola, 2012). Assim, visitar o museu é crer no que está exposto. Os museus tipificam os seus públicos e constroem ideias sobre os comportamentos dos visitantes, estabelecendo o visitante-tipo, uma espécie de usuário ideal que faz um percurso espacial numa visita modelo com um ritmo pré-estabelecido (Zunzunegui, 1999). Os visitantes não são encarados pelo museu como sujeitos, como indivíduos pensantes e as suas subjectividades acabam por ser invisibilizadas (Padró, 2008).

Concordo ainda com Georges Hein (1991) quando refere que os museus desencorajam o debate activo e a interacção verbal. Estudos têm demonstrado que a aprendizagem é uma actividade social, o que significa que as pessoas aprendem melhor em grupo, em intercâmbio entre sujeitos (Oviedo et al., 2010; Hernández, 2012; Sacristán, 2015). No entanto, muitos museus apresentam-se através de uma atmosfera de tranquilidade e silêncio em muito semelhantes aos ambientes de templos, o que impossibilita o conforto do diálogo (Hein, 1991; Padró, 2008). Descrevendo o espaço expositivo, o espaço da galeria, Brian O'Doherty (2000) explica que se trata de um espaço com um sistema de valores fechado: "Algo de la santidad de una iglesia, de la solemnidad de una sala judicial o de la mística de un laboratorio de investigación se une a un diseño chic para producir un espacio singular dedicado a la estética" (O'Doherty, 2000, p. 20). O'Doherty acrescenta que uma galeria de arte se constrói com leis rigorosas tal como nas igrejas medievais, nas quais o mundo exterior não deve penetrar. Por isso

não existem janelas, apenas paredes brancas, de forma a evitar que, ao sair da galeria, a arte possa chegar a perder o seu carácter sagrado (O'Doherty, 2000, p. 20-21). De acordo com o seu conceito de *cubo branco* como lugar limpo e artificial para encontro ritual dos seus membros onde se produz uma osmose entre valores estéticos e valores comerciais, a galeria de arte é um espaço que tem por fim melhorar a imagem que as classes médias-altas têm de si mesmas, estabelecendo um sentido de pertença a um lugar essencial para a ordem social:

"La estética se transforma en una especie de elitismo social: la galería es un espacio exclusivo. (...) La estética se transforma en negocio: el espacio de la galería es *caro*. Lo que contiene es, para los no iniciados, casi incomprendible: el arte es *difícil*. (...) El personaje del artista irresponsable es una invención burguesa, una ficción necesaria para proteger determinadas ilusiones de un análisis demasiado incómodo – ilusiones compartidas por el artista, el galerista y el público. Es difícil evitar ahora la conclusión de que el arte de la modernidad reciente está inevitablemente dominado por los supuestos – en su mayoría inconscientes – de la burguesía." (O'Doherty, 2000, p. 71-72).

Os conceitos de *poética e política* fazem parte das estratégias de comunicação dos museus, cristalizadas nas exposições que apresentam ao público, produzindo significados através da linguagem. A *poética* produz significado mediante a ordenação, conjugação e estruturação dos elementos da exposição, enquanto a *política* representa o papel da exposição e do museu na produção do conhecimento social. Nesta perspectiva, os museus constituem uma base para os processos de inclusão e de exclusão (Navarro, 2011).

7.1. O que é considerado museu em Portugal

Para que se possa compreender melhor o caso português, creio que é importante definir o que é considerado um museu, em Portugal, tendo também em conta as instituições que legitimam a sua existência, funcionamento e práticas. O enquadramento legal dos museus portugueses encontra-se expresso na **Lei-Quadro dos Museus Portugueses**, criada em 2004, que apresenta a seguinte definição de museu:

Museu é uma instituição de carácter permanente, com ou sem personalidade jurídica, sem fins lucrativos, dotada de uma estrutura organizacional que lhe permite: a) Garantir um destino unitário a um conjunto de bens culturais e valorizá-los através da investigação, incorporação, inventário, documentação, conservação, interpretação, exposição e divulgação, com objectivos científicos, educativos e lúdicos; b) Facultar acesso regular ao público e fomentar a democratização da cultura, a promoção da pessoa e o desenvolvimento da sociedade. (art.º 3º, Lei n.º 47/2004 de 19 de Agosto)

Esta Lei aplica-se tanto aos museus públicos como privados e prevê ainda que os museus sejam *credenciados*, caso cumpram "padrões de rigor e de qualidade no exercício das funções museológicas" (art.º 111º). Estes *padrões*, de forma muito simplificada, são os seguintes: cumprimento das funções museológicas – estudo e investigação, incorporação, inventário e documentação, conservação, educação; existência de recursos humanos, financeiros e instalações; aprovação do regulamento do museu; garantia do acesso público (art.º 113.º). Com a criação desta Lei, todos os museus do Estado ficaram automaticamente credenciados (art.º 104º). O organismo que credencia os museus é a **Direcção-Geral do Património Cultural** (Despacho nº11142/2012).

De acordo com a Lei-Quadro, era a Comissão Portuguesa (ICOM-PT) do Conselho Internacional de Museus (ICOM) criado em 1946, com representação na Organização das Nações Unidas, que detinha o poder de emitir pareceres sobre a criação e credenciação de museus em Portugal. O ICOM-PT é uma organização não governamental que subsiste financeiramente, essencialmente, através das quotas dos seus membros e de donativos ou subsídios, privados ou públicos. O ICOM-PT financia o ICOM Internacional.⁷

Desde a criação da Lei-Quadro de 2004 até ao presente, registaram-se importantes alterações orgânicas e estruturais na área da cultura decorrentes da transformação (em 2011) do Ministério da Cultura em Secretaria de Estado – órgão de menor peso e dimensão – e novamente em Ministério da Cultura (em 2015) e do Instituto Português de Museus (IPM) em Direcção-Geral do Património Cultural (que engloba os palácios e monumentos, que o IPM não englobava).

Presentemente, o poder de emitir pareceres sobre tudo o que respeite à área da cultura em Portugal é da competência do **Conselho Nacional de Cultura** (CNC), composto por elementos que, de alguma forma, reproduzem o posicionamento governamental sobre as políticas culturais. Curiosamente, o plenário do CNC conta, entre outros membros, com "10 personalidades de reconhecido mérito" – desconhecendo-se os critérios desse *reconhecimento* –, "um representante do Conselho Nacional do Consumo" – ligado ao Ministério da Economia – e "um representante da Conferência Episcopal Portuguesa" (art.º15º, Decreto-Lei n.º 132/2013, de 13 de Setembro), limitando assim drasticamente as competências do ICOM-PT.

Da Lei-Quadro de 2004, interessa realçar os aspectos que respeitam à actividade educativa. No âmbito das funções museológicas atribuídas aos museus, a Educação é a

⁷ Como exemplo, o valor da quota de membro individual é de 75€/ano, sendo que 75% desse valor é entregue ao ICOM Internacional, com sede em Paris. Membros estudantes pagam cerca de metade deste valor, mas não têm direito a voto nas assembleias (ICOM-PT, 2015). Apesar de o ICOM-PT assegurar que ser membro "traz inúmeros benefícios" (ICOM-PT, 2015a), participar na última conferência do CECA (Comité para a Educação e Acção Cultural do ICOM), que teve lugar em Washington em Setembro de 2015, implicava uma inscrição de 325 dólares (USD). Curiosamente, o tema da conferência era "Museum Education and Accessibility: Bridging the Gaps", remetendo, neste caso, o acesso ao conhecimento a quem o pudesse pagar.

secção que – para além de se situar no último lugar da lista de funções, o que lhe confere um lugar subsidiário e final, no caso de estas tarefas se interpretarem com operacionalidade cronológica – se encontra menos desenvolvida em texto, o que até poderia conferir-lhe um carácter mais livre, menos impositivo, mas também menos regulado. O que esta lei diz sobre a **Educação como função dos museus** é o seguinte:

1 - O museu desenvolve de forma sistemática programas de mediação cultural e actividades educativas que contribuam para o acesso ao património cultural e às manifestações culturais.

2 - O museu promove a função educativa no respeito pela diversidade cultural tendo em vista a educação permanente, a participação da comunidade, o aumento e a diversificação dos públicos.

3 - Os programas referidos no n.º 1 do presente artigo são articulados com as políticas públicas sectoriais respeitantes à família, juventude, apoio às pessoas com deficiência, turismo e combate à exclusão social. (art.º 42º, Lei n.º 47/2004 de 19 de Agosto).

A forma como este texto está redigido é de tal maneira vaga, que pode, logo à partida, conferir aos museus um conjunto de funções educativas essencialmente transmissoras, instrutoras, e até colonizadoras. Esta Lei designa que haja mediação cultural (transmissora, provavelmente, da *boa* cultura), que o público aceda ao património (abrindo as portas a toda a gente que queira entrar?), que haja respeito pela diversidade cultural (tratar simplesmente *bem* as pessoas que entram pode servir este propósito) e articular os programas com políticas sectoriais, sem especificar *que* políticas nem como é feita essa articulação. Esta lei também prevê que os museus colaborem com o sistema de ensino:

1 - O museu estabelece formas regulares de colaboração e de articulação institucional com o sistema de ensino no quadro das acções de cooperação geral (...), podendo promover também autonomamente a participação e frequência dos jovens nas suas actividades.

2 - A frequência do público escolar deve ser objecto de cooperação com as escolas em que se definam actividades educativas específicas e se estabeleçam os instrumentos de avaliação da receptividade dos alunos. (art.º 43º, Lei n.º 47/2004 de 19 de Agosto)

No que respeita às instalações, recurso indispensável para a credenciação dos museus, a Lei-Quadro prevê que o museu deve dispor de áreas para as actividades educativas (art.º 51º). O museu deve também realizar periodicamente estudos de público e de avaliação para "melhorar a qualidade do seu funcionamento e atender às necessidades dos visitantes." (art.º 57º).

De acordo com a legislação em vigor, as instituições de ensino têm direito a entrada gratuita nos museus que se encontram sob a tutela do Estado, desde que apresentem uma credencial da instituição de ensino comprovando o âmbito de estudos da visita (DGPC, 2014), o que significa que uma turma que visite um museu com a sua professora, para ter entrada gratuita tem de justificar ao museu, por escrito, com a respectiva certificação oficial da escola, a razão da visita. Por outro lado, professoras e alunos têm entrada gratuita nos museus sob a tutela do Estado, desde que se encontrem "comprovadamente em visita de estudo" (DGPC, 2014), o que leva a que professoras e alunos tenham de pagar entrada nestes museus, se não forem juntos, mesmo que os seus fins sejam o estudo e a preparação de aulas. Uma norma que, em primeira instância, compromete as tais políticas de combate à exclusão social que fazem parte, pela Lei-Quadro, das funções dos museus.

8. Perspectivas pedagógicas (nas escolas e nos museus)

Ao relacionar saber com poder, Foucault afirma que existe uma íntima relação entre o saber disciplinador e os sistemas de controlo social que esse saber torna possíveis (Efland et al., 2003). Isto significa que "las disciplinas del conocimiento, que se suponían objetivas y desinteresadas, parecen conferir, por lo general, ventajas sociales a grupos dominantes de una sociedad a expensas de otros" (Efland et al., 2003, p. 157). Segundo esta perspectiva, são então os grupos privilegiados da sociedade que podem definir o que deve ser ensinado nas escolas e o que não deve fazer parte dos currículos escolares. Por exemplo, o costume de resumir a arte asiática em poucas folhas no final de um livro de história de arte é uma forma evidente de favorecer o domínio da arte europeia e norte-americana sobre as tradições artísticas não ocidentais (Efland et al., 2003). Do mesmo modo, as obras de artistas portugueses representam apenas 17% no conjunto dos manuais da disciplina de Educação Visual (Ribeiro, 2005), relegando a produção artística nacional para um plano inferior ao dos países ocidentais. Esta relação entre saber e poder, que persiste nos dias de hoje, pode ser questionada fazendo uso de pedagogias mais democráticas, como por exemplo, a pedagogia crítica. A própria *História* pode e deve ser questionada, porque aquilo que era considerado ser o "sentido comum" da *História* supunha trazer consigo "a" maneira de fazer história, e não mais uma forma de abordar o passado, entre outras formas possíveis, centrando as grandes façanhas e acontecimentos em "grandes" homens, atribuindo ao resto da população um papel absolutamente secundário e menor (Burke, 1996). Ou, como coloca Elizabeth Ellsworth (2005): "La historiografía produce y depende de conocimientos que siempre serán parciales y los historiadores que desean olvidar o negar utilizan consciente o inconscientemente la historiografía." (Ellsworth, 2005, p. 125).

Para compreender as práticas que se levam a cabo nas escolas, socorro-me das teorias da pedagogia crítica e da pedagogia dialógica. Nos casos que exponho nesta tese, encontrei formas diversas de relação entre professoras e estudantes e entre educadoras de museu e estudantes. Não pretendo categorizar de forma estanque as pedagogias utilizadas na prática de sala de aula, porque creio que em diferentes momentos se podem usar diferentes pedagogias.

A **pedagogia crítica** encontra abordagens diferentes consoante os autores e autoras que utilizam este conceito. Embora atribuindo à pedagogia crítica o objectivo comum de justiça social, essas definições podem ser mais radicais ou mais brandas. Vão desde a *educação libertadora* de Paulo Freire até às pedagogias de orientação neomarxista e às pedagogias de inspiração anarquista (Da Silva, 2000).

Os casos que apresento nesta tese não estão ligados à pedagogia crítica como prática transgressora e insubordinada que expressa ira e indignação pelas injustiças do mundo (Steinberg, 2008), tomando as definições mais radicais do conceito, mas podem estar ligados a uma pedagogia crítica que se preocupa em problematizar a essência do conhecimento e das disciplinas escolares, tendo em conta que os saberes não são neutrais e que contêm ideologias implícitas, que legitimam, por acção ou omissão, determinados discursos (Macaya, 2012). Uma das metas fundamentais da pedagogia crítica é ensinar os estudantes a crer que a democracia é conveniente e possível (Giroux, 2008), pondo em evidência as "inovações" curriculares neoliberais, assim como todas as contradições derivadas da raça, da classe social, das tendências sexuais ou do género, que existem dentro da sociedade (Steinberg, 2008).

No entanto, estes mesmos estudos de casos contêm também alguns detalhes de práticas docentes relacionados com pedagogia crítica e apresentam, em certos momentos, essa demanda por parte dos alunos, não querendo com isto dizer que as docentes ou as educadoras tenham ido ao encontro das necessidades expressadas pelos alunos.

Vejamos como Henry Giroux definiu a pedagogia crítica numa entrevista publicada em 2013, na qual marcou a diferença entre a pedagogia tradicional como técnica e a pedagogia crítica como projecto:

Critical pedagogy is a movement and an ongoing struggle taking place in a number of different social formations and places. (...) Teaching for many conservatives is often treated simply as a set of strategies and skills to use in order to teach prespecified subject matter. In this context, teaching becomes synonymous with a method, technique, or the practice of a craft – like skill training. On the other hand, critical pedagogy must be seen as a political and moral project and not a technique. (Giroux, 2013, Janeiro 30, para. 2-3)

A luta contínua [ongoing struggle] de que fala Giroux tem um carácter político, sendo a pedagogia crítica responsável por tornar claro que o conhecimento, a identidade, a autoridade e o poder estão constituídos dentro de conjuntos particulares de relações sociais. Nesta entrevista, Giroux deixa ainda claros os princípios éticos da pedagogia crítica, que, não sendo um método, tem que estar relacionada com os contextos específicos nos quais ocorre, nomeadamente com as histórias que os estudantes levam com eles para as salas de aula:

Ethically, critical pedagogy stresses the importance of understanding what actually happens in classrooms and other educational settings by raising questions regarding what knowledge is of most worth, in what direction should one desire, and what it means to know something. Most importantly, it takes seriously what it means to understand the relationship between how we learn and how we act as individual and social agents; (...) Finally, what has to be acknowledged is that critical pedagogy is not about an *a priori* method that simply can be applied regardless of context. It is the outcome of particular struggles and is always related to the specificity of particular contexts, students, communities, available resources, the histories that students bring with them to the classroom, and the diverse experiences and identities they inhabit (Giroux, 2013, Janeiro 30, para. 3).

Segundo os princípios desta pedagogia, urge tentar favorecer epistemologias que reconheçam que o conhecimento é construído histórica e socialmente, a partir das experiências particulares e quotidianas, o que significa que o conhecimento já não é sagrado, pelo contrário, deve ser reelaborado constantemente segundo as necessidades ou temas emergentes de uma comunidade particular (Amengual, 2012), ou seja, o conhecimento não está centrado nem na figura do educador que o detém, nem no conteúdo a ser ensinado. Georges Hein (1991) defende que aprender é construir significado e que, considerando a aprendizagem desta forma, há duas consequências: (1) a necessidade de focalização naquele que aprende e não no assunto a ensinar; (2) não há conhecimento independente do significado atribuído à experiência construída por quem aprende, individualmente ou em comunidade.

Nas escolas, é provável que as professoras desconheçam o que se encontra ao seu alcance em prol de uma sociedade mais democrática, pelo simples facto de o sistema educativo não lhes deixar espaço para reflectir sobre as suas próprias práticas (Huerta-Charles, 2008). Sem a oportunidade de reflectir, é natural que as professoras, em lugar de se focalizarem nas possibilidades de actuar de forma crítica, se concentrem apenas nas imposições, regras e obstáculos do sistema educativo.

(...) no podemos olvidar que los profesores y profesoras han estado sufriendo procesos de manipulación en las escuelas y que, a nivel social, esta manipulación impone una manera particular de ver el mundo (desde una perspectiva neoliberal) que también moldea la comprensión que tienen en cuanto a su propia práctica. La mayor parte del tiempo no han tenido la oportunidad, ni el apoyo, que les permitan pensar críticamente acerca de su propia práctica y del impacto que ésta tiene para cambiar y dar forma a una sociedad más justa. (Huerta-Charles, 2008, p. 343)

Esta pedagogia também tem sido criticada por algumas autoras que questionam a opressão que se esconde debaixo da ideia de empoderamento (Ellsworth, 1989), a desigualdade de género, pelo facto de a crítica e a acção serem prerrogativas masculinas (Luke, 1992), ou ainda se a reivindicação da identidade conduz necessariamente a uma forma de vida mais democrática e mais justa (Sánchez de Serdio, 2011). Mesmo estando consciente destas críticas, creio que é importante não descartar a pedagogia crítica como referência para possíveis transformações na prática educativa.

Numa outra perspectiva, a **pedagogia dialógica** tem como objectivo envolver os estudantes a participar, explorando a multivocalidade (Dyshte, Bernhardt e Esbjørn, 2013). Esta pedagogia tem um passado situado em teorias dialógicas, como o conceito clássico de Sócrates e a teoria da acção comunicativa de Habermas, que recupera o papel da pessoa sobre os sistemas ou as estruturas, dando-lhe a possibilidade de desenvolver acções de mudança destinadas a transformar a sociedade (Ayuste, Flecha, López e Lleras, 2006), através do diálogo intersubjectivo, utilizando a linguagem como meio de entendimento, uma vez que coloca em primeiro plano a fala e a interlocução (Montiel, 2007). Paulo Freire, para quem o diálogo era uma ferramenta para encorajar os estudantes que aprendiam a ler a serem mais críticos e activos em seu próprio benefício, foi a referência do movimento da pedagogia dialógica dos anos 70 do século XX (Dyshte et al., 2013). Bakhtin, que atribuiu ao diálogo um papel fundamental para a existência humana, introduziu o conceito de "voz" para designar a pessoa que fala e que detém um ponto de vista permeado pela experiência sociocultural e pessoal (Dyshte et al., 2013). Vários autores têm publicado, mais recentemente, livros ou artigos que nos apresentam a pedagogia dialógica como algo ainda relevante nos dias de hoje, quer em teoria, quer na prática (Cardoso, Battestin e Cuellar, 2006; Ferrada e Flecha, 2008; Dyshte et al., 2013; Santana, Andrade e Da Silva, 2014).

Necessário será ainda fazer a distinção entre autores que defendem o diálogo como meio para atingir o consenso, como Wells, Nystrand e Mercer, e outros que o defendem como fim, independentemente de resultar em consenso, como Sidorkin, Matusov e Wegerif (Dyshte et al., 2013). Os autores que adoptam **práticas dialógicas como posicionamento ontológico** consideram que o diálogo não é um meio mas um fim

em si mesmo. De acordo com este posicionamento, a dialogicidade é o princípio primário, porque participar no diálogo é uma das características da construção das pessoas como seres humanos. O processo de construção de significados é inerentemente dialógico e as escolas deveriam proporcionar essas oportunidades dialógicas aos estudantes (Dyshte et al., 2013). No entanto, o processo dialógico como um meio e não como um fim em si mesmo, parece actuar contra os objectivos da educação, que tendem a ser anti-dialógicos, uma vez que a educação da escola de hoje se baseia essencialmente no conhecimento concreto a transmitir, pelo que o diálogo nunca será verdadeiramente genuíno: "Both Sidorkin and Matusov are provocative reading for all teachers. Dialogue can only exist when there is no preplanned endpoint" (Dyshte et al., 2013, p. 71).

Inversamente, os autores que adoptam **práticas dialógicas como posicionamento epistemológico** consideram que o diálogo é um meio e não um fim em si mesmo, um espaço de oportunidade para criar e comunicar o conhecimento, através da interacção do diálogo, mesmo num sistema anti-dialógico. Este posicionamento é criticado por ser considerado uma abordagem instrumentalista, no qual o conhecimento é administrado pela docente, que coloca questões aos alunos para determinar se estes o adquiriram (Dyshte et al., 2013). Não será difícil concluir que, nestes termos, não se criam muitos espaços para integrar as perspectivas dos estudantes, que se limitam a interagir com a docente ou educadora de museu, tentando atingir as respostas correctas às questões colocadas, tal como resume Nystrand (1997): "Knowledge is treated as fixed, objective, autonomous; for students, it is given, transmitted and received" (p. 16). No entanto, Nystrand assume também que a conversação entre docentes e estudantes fora das paredes da sala de aula pode consistir em experiências dialógicas sobre temas variados sem respostas pré-definidas. Cada indivíduo contribui, assim, para a conversação e a voz do docente é apenas uma entre as outras, pelo que, nestas situações, o significado é construído colectivamente.

O posicionamento pedagógico que utiliza o diálogo como meio encontra eco no que Elisabeth Ellsworth (2005) chama de **diálogo comunicativo** como legitimação do *status quo* sócio-político e como compreensão da norma e da intenção consciente, através da exclusão da descontinuidade e da diferença. "El diálogo comunicativo ha funcionado cuando el interpelado es capaz de responder con una reiteración de lo que el emisor quería decir, un reflejo del mensaje del emisor." (p. 98). Significa que, ainda que o receptor discorde do que é dito pelo emissor, a primeira etapa é a da compreensão do ponto de vista do emissor que, afinal, não necessitava de debate. Ellsworth cita Ellen Rooney ao afirmar que "comprender nunca es el gesto neutral que el pluralismo requiere para existir, nunca puede ser evaluado en una simple escala de pureza o pertinencia. (...) no es una cuestión de verdadero o falso, sino un juego de fuerzas." (p.108).

A adopção das pedagogias dialógicas como um meio para atingir determinado fim objectivo é criticada pela posição limitada em relação à qual os estudantes são colocados pelas docentes e educadoras. No entanto, Olga Dyshte et al. (2013) acabam por atribuir legitimidade às docentes e educadoras pela utilização de tais práticas, uma vez que a actividade que exercem tem objectivos concretos que não podem ser subestimados:

However, my attitude and that of my co-authors is that neither classroom teachers nor museum educators can ignore such goals and that it is entirely legitimate to use dialogue-based teaching as a tool for fulfilling them. (...) the goal of museum teaching is not just to give the students a positive experience of their encounter with art or to disseminate knowledge but also to develop understanding, insight, and critical reflection in students and to give them the opportunity to enter into a multivoiced dialogue about cultural matters. (Dyshte et al., 2013, p. 78)

9. Modos de entender a relação entre escolas e museus

As práticas da educação artística em Portugal contemplam, com alguma frequência, visitas escolares a museus de arte contemporânea: "Os grupos escolares são, entre as audiências dos museus, aqueles que têm maior presença nos museus. Estes grupos são uma prioridade dos serviços educativos." (Fróis, 2008, p. 68). Portugal não foge à realidade de outros países europeus, onde as visitas a museus são parte integrante das actividades dos estudantes, embora se denote em muitos casos uma certa falta de eficácia na comunicação entre escolas e museus. Esta foi uma das conclusões do projecto europeu ITEMS (Innovative Teaching for European Museum Strategies), que envolveu associações de professores, institutos e universidades de seis países com o objectivo de analisar as relações entre escolas e museus.⁸ Um dos estudos realizados no âmbito deste projecto alcançou, entre outras, duas conclusões que considero significativas: a existência de uma relação directa entre o número de visitas que os alunos fazem a museus e o número de anos escolares em que esses mesmos alunos frequentam disciplinas de educação artística, ou seja, quanto mais anos de educação artística têm os alunos, mais visitas fazem a museus; a existência de uma relação directa entre a escolaridade dos pais/famílias e o número de visitas a museus, ou seja, quanto mais elevadas são as habilitações académicas dos pais/famílias dos alunos, mais estes visitam museus (Mastandrea e Antonini, 2012). A primeira destas conclusões pode

⁸ O ITEMS decorreu entre 2010 e 2012 e teve a participação de entidades de Portugal, Itália, Luxemburgo, França, Hungria e Letónia. Para além da representação directa destes países, participaram também investigadores e membros de serviços educativos de museus oriundos de Espanha, Finlândia, Grécia e Reino Unido. Foi considerado um projecto de referência pela Agência de Formação Italiana, que o distinguiu como um dos 20 melhores projectos de *Lifelong Learning Programme*, da União Europeia, do ano de 2012. Apesar de terem sido efectuados estudos e relatórios, o ITEMS não foi constituído como um projecto de investigação, no sentido académico, mas sim como um projecto de formação de adultos.

conduzir à ideia de que são as professoras das disciplinas de educação artística as que mais organizam visitas a museus. A segunda pode contribuir para estabelecer que o contexto sócio-económico das famílias dos alunos potencia formas diferentes de encarar os museus. Assim, alunos com ambientes familiares social e economicamente mais favorecidos visitam mais museus e, eventualmente, estarão mais receptivos à ideia de que os museus são locais de aquisição de cultura erudita, aceitando de forma acrítica a hegemonia dos seus discursos. Se as práticas educativas tradicionais nos museus partem da ideia de que a obra de arte é portadora de mensagens que apenas podem ser analisadas através dos métodos da história de arte – como o historicismo ou o formalismo – reservados aos especialistas, como o comissário, não existe espaço para interpretações divergentes (Arriaga, 2008).

Ver grupos de escolas em museus é algo que faz parte da realidade quotidiana portuguesa, mesmo tendo em conta que contextos escolares diferentes possam proporcionar aos seus alunos um maior ou menor número de visitas. Estas visitas constituem uma prática comum utilizada pelas professoras, com objectivos diversos, sendo que o mais comum é o de criar uma relação entre um conteúdo específico do currículo e o tema do museu que se visita (Huerta, 2011; Oliveira, 2010). Neste sentido, é frequente as professoras de artes visuais levarem os seus alunos a museus de arte, nomeadamente a museus de arte contemporânea. Os museus estão receptivos às visitas escolares, tendo também objectivos diversos que se podem centrar, quer em proporcionar visitas mais individualizadas, quer em receber um número significativo de alunos, sendo talvez difícil compatibilizar estes dois objectivos. Considerando as necessidades das escolas e dos museus, é relevante o interesse de ambas as instituições nas visitas escolares. Por esta razão, a relação entre escolas e museus seria supostamente empática e interessada, embora alguns alunos definam os museus como lugares agradáveis e outros como lugares aborrecidos (Moutinho e Ferreira, 2007; Oliveira, 2009; Triggs e Wishart, 2010). Haverá razões diversas para que os alunos sintam prazer ou tédio numa visita a um museu de arte contemporânea. Creio que as respostas às perguntas de investigação que coloquei anteriormente podem ajudar a compreender esta realidade.

As escolas e os museus não podem ser considerados fora dos seus contextos específicos. Há estudos que apontam para o facto de nem sempre os discursos dos museus irem ao encontro das necessidades das escolas e de nem sempre as atitudes das escolas serem compatíveis com o desenvolvimento de um trabalho produtor por parte dos museus (Oliveira, 2013; Huerta, 2010), essencialmente porque a natureza das duas práticas são diferentes e também porque escolas e museus se regem por regulações distintas e organogramas não coincidentes (Sánchez de Serdio, 2010). No contexto europeu, o projecto ITEMS, atrás referido, detectou necessidades ao nível da formação de docentes interessados no diálogo entre a escola e o museu, mas também das educadores de

museus, às quais falta uma compreensão adequada do contexto escolar e das necessidades específicas das professoras (Baldriga e Rech, 2011). No contexto português, Sara Bahia e Isabel Janeiro (2008) identificaram a falta de estudos sistematizados sobre a avaliação da eficácia dos programas educativos dos museus, enquanto Genoveva Oliveira (2013) reforçou a importância da avaliação das actividades educativas dos museus para que estes contribuam efectivamente para os objectivos a que se propõem, já que se tendem a centrar-se essencialmente nos objectos e não nos visitantes.⁹

Regra geral, os museus tipificam os seus públicos e constroem ideias sobre os comportamentos das professoras e das turmas, que, idealmente, devem acreditar no que o museu expõe, posicionando-se a partir dos mesmos valores, conhecimentos e expectativas de quem organiza a exposição (Padró, 2009). Acresce que as professoras têm, muitas vezes, uma visão redutora do museu, encarando-o como uma extensão da aula, onde os alunos devem adquirir determinados conhecimentos, acabando por utilizar o museu como mero apoio ao currículo escolar (Gómez, 2009).

Leite e Victorino (2008) consideram que a diferença entre a aprendizagem no museu e na escola reside no facto de, ao contrário da escola, no museu os temas abordados estarem "intimamente ligados à vida e à sociedade contemporâneas" (Leite e Victorino, 2008, p.13). Contudo, se os temas abordados pelo museu vão ao encontro do que se passa na vida e na sociedade contemporâneas, não deveria ser isto o suficiente para que os alunos se sentissem motivados a aprender no museu? Estudos citados anteriormente (Moutinho e Ferreira, 2007; Oliveira, 2009; Triggs e Wishart, 2010) demonstram que nem sempre assim acontece. Também as escolas deveriam, à partida, estar sensibilizadas para a utilização metodologias de trabalho que resultassem numa ligação à realidade, ao património artístico, à comunidade em que se inserem, como também chegou a ser preconizado no currículo de educação artística do 3º ciclo:

(...)[abordando temas] relevantes, actuais e orientados por uma visão de escola aberta ao património artístico e natural, sempre que possível partindo da relação com o meio envolvente, de propostas dos alunos ou da abordagem ao universo das artes visuais em Portugal. (ME, 2001, p.161)

O excerto anterior faz parte das "competências essenciais" do currículo nacional do ensino básico, que vigoraram entre 2001 e 2011.¹⁰ Na sua substituição, o Ministério

⁹ Embora a avaliação deva ter como objectivo a melhoria das práticas e esteja cada vez mais presente no nosso quotidiano, é importante que a ênfase que lhe é atribuída nos dias de hoje não seja inflacionada. José Enrique Ema (2013) refere o perigo de se reduzir a realidade àquilo que os dispositivos de avaliação vêem nela e de se notar uma preocupante tendência para substituir as práticas a avaliar pela própria avaliação, através de "un ingente aparato burocrático de planificación, registro y comunicación evaluadora." (p.24). Ema explica que estas práticas conduzem ao cientificismo (a idealização totalizante e reducionista das explicações científicas), que zela pela produção de conhecimento que serve interesses mercantilistas.

¹⁰ Em 2011, o Ministério da Educação, que passou a Ministério da Educação e Ciência (MEC), tendo em 2015

da Educação e Ciência estabeleceu as metas curriculares (MEC, 2012), remetendo a abordagem ao património, no 3º ciclo, apenas para o 9º ano. Apesar de o objectivo geral estabelecido em relação ao património ser relativamente abrangente – "refletir sobre o papel das manifestações culturais e do património" (p.20) –, os objectivos específicos que lhe estão associados apresentam uma abordagem mais limitada, relacionada com a catalogação dos diversos tipos de património, usando os verbos "distinguir" e "identificar":

Distinguir a diversidade de manifestações culturais existente, em diferentes épocas e lugares (cultura popular, artesanato, valores, crenças, tradições, etc.).

Identificar o património e identidade nacional, entendendo-os numa perspectiva global e multicultural (tipos de património: cultural, artístico, natural, móvel, imóvel, material, imaterial, etc.). (MEC, 2012, p. 20)

Neste sentido, a escola, voltada para os currículos e para as exigências de cumprimento dos programas escolares, continua a ser para muitos alunos um local de aborrecimento onde não existe prazer e poucas vezes consegue relacionar-se com o exterior de modo a implicar os estudantes no desenvolvimento de projectos que lhes interessem (Acaso, 2013). Ou, noutra perspectiva, perguntar como estratégia "o que é que as preocupações que nos deixaram os artistas, ao longo dos tempos e culturas, têm a ver connosco e com o que nos afecta?" (Hernández, Terrasêca e Paiva, 2013, p. 7).

As visitas escolares a museus são entendidas por Fróis (2008) "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." (Fróis, 2008, p. 71). No entanto, verifica-se que as professoras também apresentam ideias pré-concebidas e expectativas sobre o funcionamento dos museus: "espera-se que os mediadores culturais saibam que não será apenas pela *fruição*, ou pela *contemplação desinteressada* ou ainda pela *apreciação* de obras de artes visuais que atingiremos nossas metas." (Eça, 2010, p. 281). E se muitas professoras entram em contacto com os museus para que estes lhes preparem visitas e actividades específicas relacionadas com o currículo escolar, devem ter em conta que, de acordo com a perspectiva das educadoras, "o professor que leva os alunos ao museu para uma visita orientada ou outro tipo de actividade, não a deve considerar como uma extensão da aula, mas sim uma actividade na qual se pretende uma forma diferente de *olhar* a arte, de estar e participar na sociedade" (Oliveira, 2010, p.198), pois os museus também têm um programa e objectivos a cumprir, que não são os mesmos das escolas.

voltado a ser Ministério da Educação (ME), revogou o documento que estabelecia a aprendizagem por competências, apresentando, entre outros argumentos, que aquele documento menorizava a transmissão de conhecimentos, desprezava a memorização e substituíria objectivos mensuráveis por objectivos vagos (Despacho n.º 17169/2011).

O problema é como se instala uma legitimidade que faz distinções entre as matérias e decide o que é ou não válido como conteúdo, pois quem tem o poder de decidir sobre os conteúdos tem o poder de decidir sobre o que alimenta as mentes, não abrindo sobre isso nenhum debate (Sacristán, 2015). Os saberes utilizados na escola são selecções interessadas a partir de relações de poder, sedimentando a cultura estabelecida (Rodríguez, 2015).

Nas visitas de estudo, não raramente, há desencontros entre o discurso dos museus e as necessidades das escolas, acabando estas por assumir uma posição submissa relativamente à posição hegemónica dos museus (Acaso, 2012). Mesmo tendo a possibilidade de proporcionar um olhar específico sobre o mundo que rodeia os estudantes, o museu nem sempre está vocacionado para explicar mais do que a história da arte ou o processo criativo do artista. Neste contexto, Genoveva Oliveira (2009) explica como uma visita escolar a um museu de arte contemporânea – integrada num projecto de longa duração com a participação de uma artista viva – conduziu a que o grupo, ao longo do percurso, se fosse tornando mais atento e crítico em relação ao processo artístico e expositivo e às relações entre escola e meio e entre escola e museu.

Os textos da exposição contêm frequentemente referências à História da Arte recorrendo a um vocabulário sofisticado e indecifrável para muitos visitantes e assim, mesmo que os museus apregoem que são para todos, estas práticas não contribuem para esse objectivo, acabando por ser um lugar de exclusão (Duncan, 2004). Como os museus têm uma concepção modernista da educação artística (Padró, 2009), não falam para toda a gente, falam para um público "educado". Conceitos filosóficos, movimentos artísticos da História da Arte e uma semântica rebuscada tornam frequentemente a compreensão de um texto de parede numa tarefa inglória. Assim, alunos e professoras não se vêem reflectidos no discurso expositivo, porque vêem apenas fragmentos de uma história que não conhecem. Na mesma perspectiva, as professoras e os alunos vão ao museu para aprender, uma vez que o museu é entendido como o templo da cultura, mas a escola não (Calcagnini e Testa, 2004). Por isso, a escola vai ao museu mas, excepto em projectos muito específicos (Garaigorta, 2011; Hernández, 2012; Amengual, 2012), o museu não vai à escola. O museu mostra a sua casa, mas não parece ter interesse em conhecer a casa de quem o visita, porque também a escola crê que nada terá para lhe ensinar. A relação entre escola e museu tem um carácter "clientelar" ou "de "serviço", sem lugar a uma relação de diálogo mais profunda e transformadora (Sánchez de Serdio, 2010, p. 47).

Uma das responsáveis pelo Programa de Educação Estética e Artística criado pelo então Ministério da Educação e que visava a formação de professoras, descreveu numa conferência, na Fundação de Serralves, em 2012, que o museu serve para elevar o conhecimento das crianças e aquele programa tinha como objectivo criar autonomia para que as professoras pudessem ir sozinhas com os alunos ao museu. Independente-

mente da bondade do objectivo do programa, a representação de docente que o Ministério da Educação deixa transparecer é a de que as professoras não são capazes de ir com as suas turmas aos museus sem serem primeiro "elevadas" a um nível de conhecimento que seja digno de tal tarefa. Assim, contrariamente às práticas pós-modernas, o conhecimento de que as professoras possam ser detentoras é anulado porque não é reconhecido como verdade. Nesta situação, as micro-narrativas (ou micro-relatos) das professoras poderiam ser tidas em conta nestes processos, precisamente pela mesma razão pela qual são excluídos: a subjectividade que lhes é inerente, contrariando, assim, a reprodução do discurso único que o museu pretende difundir. A pós-modernidade foi marcada também pela decadência das macro-narrativas ["grand narratives"] e pela valorização das micro-narrativas ["little narratives"- "*petit récit*"] (Lyotard, 1984, p. 60).

Seria talvez mais proveitoso que o museu pudesse educar a partir dos micro-relatos, das experiências pessoais e subjectivas, atravessando os formatos que se pretendem eruditos (Juanola, 2010), construindo conhecimento de forma colaborativa.

Em Portugal nota-se também um desencontro entre os organismos da administração pública que regulam o campo artístico (Ministério da Cultura) e o campo educativo (Ministério da Educação),¹¹ pois são poucos os projectos partilhados e por vezes sem qualquer preocupação colaborativa. O Dia Internacional dos Museus de 2015 foi disso um exemplo. Todos os anos, a cada 18 de Maio, os museus esforçam-se para concretizar naquele dia um conjunto de propostas diferentes e gratuitas para todos os públicos, incluindo o público escolar. Em 2015, 18 de Maio foi o dia escolhido pelo Ministério da Educação e Ciência para a realização dos exames nacionais do 4º ano de escolaridade, o que obrigou as escolas a mobilizarem seus recursos para tal evento, impossibilitando os alunos – os que iam fazer o exame e os que tinham as suas professoras recrutadas para dar assistência aos exames – de poderem participar em actividades especialmente criadas pelos museus para aquele dia específico. Este desfasamento, causado propositadamente ou por displicência, não é exclusivo do panorama português, como nos explica Aida Sanchez de Serdio (2010), no contexto espanhol:

(...) los departamentos de la administración pública que regulan uno y otro campo [o educativo e o artístico] no solo están separados sino que no suelen colaborar, de manera que al generar proyectos a caballo de ambos campos nos encontramos con dificultades organizativas y de financiación que añadir a las anteriores. (Sánchez de Serdio, 2010, p. 48)

¹¹ De 2011 a 2015 o Ministério da Educação passou a designar-se Ministério da Educação e Ciência, enquanto o Ministério da Cultura passou a Secretaria de Estado da Cultura. Em 2015 retomaram as nomenclaturas e as estruturas organizacionais anteriores.

Desencontro é também como a sociedade entende o papel de professora intimamente ligado a uma ideia de profissão feminizada que se situa hierarquicamente num nível inferior à profissão de artista. Assim, "lo puramente 'femenino' se considera incompatible con la figura del 'artista creativo'." (Figueroa-Saavedra, 2010, p.121). Tradicionalmente, as professoras estão na escola e os artistas no museu. Este facto encontra razões nos processos formativos de professoras e de artistas, que sendo bastante diferentes, são direccionados para a formação de tipos de sujeito também muito diferentes (Sánchez de Serdio, 2010). As teorias e práticas modernistas estão bem presentes nas concepções de artista – criativo e de expressão independente – e de docente – transmissora de conteúdos específicos e, no limite, uma artista fracassada:

Aunque estas ideas tengan más que ver con la reinscripción del mito del artista y de los estereotipos sobre la educación reglada que con otra cosa, se concibe que los artistas se deban solo a su propia creatividad o expresión independiente, mientras que los educadores se ocupan de transmitir de forma eficaz y uniforme un currículo preestablecido. Además, en la formación de los educadores las disciplinas artísticas suelen tener un papel secundario, o meramente decorativo, y lo mismo ocurre a la inversa: en el caso de los artistas el dedicarse a enseñar está considerado como una ocupación menor o socorrida (cuando no directamente un «fracaso»). (Sánchez de Serdio, 2010, p. 47-48).

Embora grande parte das professoras de arte sejam também artistas – de formação e muitas vezes também de prática –, não costumam ser referidas como tal pelo museu, o que transmite a noção de que a professora "apenas" ensina, enquanto o artista tem o direito de ser representado no museu, uma vez que foi seleccionado pelo curador. A frase do escritor irlandês George Bernard Shaw "quem sabe faz, quem não sabe ensina", apesar de ter mais de um século, ainda hoje é difundida, relegando a docência para um plano sem distinção (Maia, 2004).

Também a escola contribui para anular o artista que existe em cada uma das professoras, partindo do princípio que ninguém pode ser artista e professora ao mesmo tempo, como ilustra a frase que pode ler-se num relatório conjunto do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura, quando este último ainda existia: "Em Portugal, não há notícia de ter havido (...) presença de artistas no meio escolar, apesar de terem existido ou ainda subsistirem experiências pontuais (...) a presença do professor na escola é indispensável, a do artista, não é." (Xavier, 2004, p. 38). Nesta perspectiva, a professora é formada para estar com os alunos, exercendo actividades práticas – e burocráticas –, e não lhe é conferido qualquer papel mais intelectualizante, diferentemente do que é conferido ao artista. Assim, de acordo com este posicionamento, reserva-se o lugar de artista a quem expõe no museu (um papel

essencialmente masculino) e o lugar de professora para aquela que ensina na escola (um papel essencialmente feminino). É um facto que dentro de um ambiente artístico academista dominado tradicionalmente por homens é muito difícil às mulheres abrir caminho (Herrera, 2014). Na cultura ocidental, crê-se que as especialidades criativas como a pintura ou a escultura são mais apropriadas para os homens, enquanto que as especialidades adaptativas são mais apropriadas para as mulheres, sobretudo as especialidades relacionadas com qualidades protectoras ou preventivas, como a afectividade, a sensibilidade, a paciência, o detalhe, como as especialidades de conservação ou de restauro, inclusive no caso das mulheres que optam por especialidades criativas e acabam por transformar a sua aplicação como especialidade reprodutiva, como é o caso da educação artística (Figuroa-Saavedra, 2010).

Durante a experiência da visita ao museu, as professoras convertem-se em personagens invisíveis (Huerta, 2011). Nas visitas escolares, a presença das professoras dentro dos museus, junto dos alunos é vista como necessária para a manutenção da ordem e da disciplina. A professora é a pessoa que, eventualmente, se encarregou de marcar a visita e preparar toda a burocracia necessária à sua realização. É a mesma professora que na sala de aula lida com os alunos e dinamiza todas as actividades com a turma. Dentro da escola, a professora é uma orientadora e uma conselheira, mas dentro do museu, a mesma pessoa é uma acompanhante, uma responsável, uma tutora, o que resulta no facto de uma boa parte das professoras se sentir minorizada perante a linguagem da arte (Huerta, 2010).

No momento em que o museu acolhe o grupo escolar, imediatamente lhes dá a conhecer um conjunto de regras proibitivas, criando uma representação do visitante ideal (Padró, 2011): não se pode tocar, não se pode tirar fotografias, não se pode falar alto, não se pode transportar mochilas, não se pode comer, não se pode aproximar das obras, etc. Ainda antes do início da visita, o museu é já um lugar de proibições, um lugar que espera um determinado comportamento dos visitantes, catalogando as pessoas. Embora a escola acredite que o museu eduque, desta forma, o museu acaba por limitar a sua liberdade individual, esperando que as pessoas tenham determinados comportamentos ajustados ao perfil tipificado (Eça, Saldanha e Vidal, 2012).

Tal como os templos e palácios tradicionais, os museus apresentam-se como estruturas rituais (Duncan, 2004), como se o espaço que ocupassem fosse neutro ou invisível, estando destinados a duas funções: a contemplação e o ensino, sob o pretexto de que os visitantes saiam com uma sensação de iluminação, de alimentação do espírito, tal como nos rituais religiosos. O ritual de visita proporciona-se como uma lição escolar, onde a educadora de museu, detentora do conhecimento a reproduzir, fala para os alunos silenciosos. Alunos e professora acatam as suas indicações para se movimentarem em grupo, todos ao mesmo tempo, parando diante das obras de arte por

ela indicadas. Na naturalização destes rituais, dá-se o que Giroux chama de *legitimação da passividade*, glorificando a figura do professor como um especialista que tratará de disponibilizar o seu conhecimento (Giroux, 1994), entendendo aqui a figura do *professor* como sendo a *educadora* que conduz a visita. Aqueles que estão melhor preparados para celebrar os rituais do museu – aqueles que são mais capazes de responder às suas indicações – são também aqueles cujas identidades (social, sexual, racial, etc.) confirmam plenamente o ritual do museu (Duncan, 2004).

De acordo com práticas modernistas, os museus apresentam macro-narrativas, verdades inquestionáveis, assumindo posições hegemónicas, sujeitando as escolas às suas regras e discursos, sem dar lugar a micro-narrativas subjectivas (Acaso, 2012). Tal como na escola, o que é ensinado aos alunos serve para reproduzir uma verdade universal, uma macro-narrativa, que não contribui para o pensamento crítico, porque a história é contada através de apenas uma versão. As narrativas lineares construíram e disseminaram a História, utilizando como veículo a articulação das diversas estruturas, como os museus – e o próprio sistema educativo –, apropriados por interesses de grupos específicos ou comunidades nacionais ou globais. Os museus constituíram-se como uma das formas de legitimação da História e esta legitimação precisa de ser desconstruída (Shelton, 2011) através da participação individual. Há registo de alguns modelos de exposições que podem ser adoptados pelos museus e que compreendem uma maior pluralidade de discursos, permitindo que não-especialistas tenham voz activa, com vista a uma efectiva participação social (Lorente, 2011).

Irit Rogoff (2010) apresenta uma noção de educação e práticas pedagógicas nos museus colocando a tónica na acessibilidade, ou seja, na perspectiva de que cultura e educação sejam acessíveis, que o museu proporcione um ponto de entrada rápido e fácil, independentemente do grau de complexidade que possamos considerar:

I want to think of education as all of the places to which we have access. And access, as I understand it, is the ability to formulate one's own questions, as opposed to those that are posed to you in the name of an open and participatory democratic process, for it is clear that those who formulate the questions produce the playing field. (Rogoff, 2010, p. 41)

10. Conceitos-chave desta investigação

Nesta investigação apresento quatro conceitos-chave – estilo docente; relação pedagógica; arte e conhecimento artístico; estratégias de aprendizagem – que me guiam na fundamentação, que utilizarei na análise das evidências recolhidas e dos quais definirei os respectivos conteúdos para uma melhor compreensão do enquadramento do meu

trabalho. Considero que estes conceitos-chave se aplicam, tanto ao contexto da escola como ao contexto do museu, não obstante haver autoras e autores que também citarei, cujas investigações versam apenas sobre um destes campos específicos – escola ou museu.

10.1. Estilo docente

A bibliografia que aborda o conceito de estilo docente é numerosa e variada. O estilo docente pode ser considerado como "formas particulares de interactuar en el aula que emplean los docentes y que reflejan, implícita o explícitamente, las concepciones que ellos poseen acerca del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el estudiante y el docente mismo." (Oviedo et al., 2010, p. 32). No entanto, estes autores referem uma importante diferença sobre a literatura produzida acerca do tema, diferenciando duas linhas com propósitos e desenvolvimentos teóricos diferentes: uma psicológica e a outra pedagógica, explicando a diferença entre as duas da seguinte forma:

Desde la primera, "el estilo de enseñanza tiene un origen vinculado con la psicología diferencial y concibe los estilos de enseñanza como una manifestación más del concepto general estilo cognitivo". A partir de esta perspectiva, "el estilo de enseñanza se adopta para referirse al estilo cognitivo, de aprendizaje y de pensamiento del profesor durante su actividad docente" (Li-Fang, 2004).

Desde la segunda, la tradición pedagógica, el tema de los estilos de enseñanza se enmarca en el "contexto de las necesidades de cualificación docente en busca de una enseñanza cada vez más efectiva, para algunos, o una enseñanza cada vez más reflexiva y consciente, para otros". (Oviedo et al., 2010, p. 32)

Tendo como referência as perguntas de investigação desta tese, considerei mais adequado e útil optar pelo segundo posicionamento, pelo que procurei encontrar autoras e autores que se debruçassem sobre o conceito de estilo docente na perspectiva pedagógica. De toda a forma, não é um conceito de fácil abordagem, pois o estilo docente está envolto na interacção de uma série de factores por vezes impossíveis de circunscrever, logo não investigáveis na sua plenitude, a que acresce o facto de o próprio docente poder ter a sua própria percepção de estilo, não coincidente com a perspectiva de quem investiga:

(...) parece claro que el estilo del docente, al ser resultado de la interacción entre una amplia serie de factores, puede no estar muy bien definido, esto es, puede resultar un estilo real que sea compuesto, mixto o ecléctico, e incluso ser distinto del que el docente cree tener, esto es, su autopercepción de estilo. (Velasco, García e Linares, 2012, p. 143)

Yurén e Araújo-Oliveira (2003) definem estilo docente da seguinte forma, relacionando-o com a sua investigação, que versa sobre as consequências das práticas de diferentes estilos docentes na implementação de uma reforma curricular:

En el estilo docente se revela la manera en que el profesor se apropia de la reforma o se resiste a ella; es un conjunto de hábitos, tradiciones, formas de actuar y de realizar la función que le compete a partir de un repertorio de saberes formalizados y prácticos que son puestos en operación. En la configuración de los estilos tienen un papel determinante tanto la manera como el profesor representa su función profesional, como la forma e intensidad en que se siente interpelado por los otros, es decir, cómo interpreta las expectativas de los estudiantes, de los directivos y de su propio gremio, y responde a ellas. Puesto que cada profesor tiene su propia historia y, por ende, una formación y una trayectoria irrepetibles, el estilo docente es peculiar de cada uno. Sin embargo, la presencia de algunas constantes y algunas analogías nos permitieron perfilar algunos estilos-tipo y examinarlos en relación con su contribución a los procesos formativos. (Yurén e Araújo-Oliveira, 2003, p. 640)

Estes dois autores encontram cinco tipos de estilos docentes, se bem que ressalvem que estas distinções correspondem a tipos "puros" que na realidade não existem. O que existem são aproximações a cada um deste tipos de estilo docente, que nomeiam como: o bancário-desapegado; o bancário-inculcador; o bancário-pastoral; o dialogante-pastoral; e o dialogante-facilitador. A nomenclatura utilizada para estes estilos docentes tem uma relação com diferentes conceitos: o conceito de *educação bancária* de Paulo Freire (1970), que se centra na figura do docente e da transmissão e memorização mecânica dos conhecimentos, ou seja, da educação como instrumento da opressão, como uma dádiva ou uma acção assistencialista para com o povo, considerado tábua rasa; o conceito de *pedagogia dialógica* – já anteriormente abordado – que privilegia o diálogo alimentado pela acção e reflexão, neste caso favorecendo a actividade dos estudantes, promovendo a indagação, o debate e a construção de novos significados e estruturas cognitivas; o conceito de *socialização desapegada*, segundo o qual o docente está mais interessado na transmissão dos conteúdos do que na formação do estudante sem disponibilidade para o ouvir, tratando-o com indiferença; o conceito de *socialização inculcadora*, de acordo com o qual o docente interage com o estudante mas não tem uma intenção comunicadora, apenas quer fazer com que o estudante aceite como válido o conhecimento que apresenta, numa estratégia ideologizante; o conceito de *socialização pastoral*, no qual o docente escuta pacientemente o estudante e tenta compreendê-lo, mas simultaneamente convencê-lo a adoptar os valores que ele considera legítimos, de maneira subtil mas não oculta, como no caso anterior. O

professor comporta-se como pastor, conduzindo e guiando o seu rebanho; e por último, o conceito de *facilitação*, segundo o qual o docente favorece situações que exigem dos estudantes acção, interacção e reflexão, mantendo-se como um interlocutor atento. O facto de os docentes trabalharem, por norma, de forma isolada e individualista chamou a atenção destes autores, que apresentaram também os eventuais motivos desse comportamento:

Probablemente trabajen solos y sin grandes intercambios con sus colegas como consecuencia de una serie de factores: falta de ocasiones (horas libres) para establecer un horario común en que varios profesores puedan reunirse y trabajar; la estructura arquitectónica de las escuelas; la cantidad de horas frente a grupo que debe cumplir cada uno —en ocasiones en diferentes escuelas—; o completar la jornada de trabajo con otra actividad que aumente el ingreso familiar. (Yurén e Araújo-Oliveira, 2003, p. 649)

No entanto, apesar dos interesses não académicos, das expectativas e das pressões a que estão submetidos os docentes, o professor já não representa uma figura de autoridade que transmite um saber fechado, completo, indubitável. Requerem-se hoje competências que vão para além da instrução, da transmissão de conhecimento e do controlo da informação: "Como advierte Freire (...), son los profesores que contribuyen a la formación de los estudiantes quienes con su praxis podrán construir 'el inédito viable', hacer posible mañana lo que aún no es." (Yurén e Araújo-Oliveira, 2003, pp. 650-651).

Com outro posicionamento, Isabel Fernández García (2006) situa o estilo docente entre a arte para ensinar e a técnica para ensinar e reflecte sobre a implicação que a autoridade tem nas relações interpessoais dentro da aula. Sem acreditar que existe um estilo docente ideal, Fernández explica que existem práticas docentes mais positivas, que geram ambientes pacíficos e motivadores, e outras práticas que podem dificultar a interacção dentro da aula. A autoridade é vista por Fernández não num sentido controlador e de imposição de poder, mas na capacidade de orientar a pessoa, num sentido positivo, com o objectivo de cuidar e promover o seu bem-estar, depois de legitimada e aceite essa autoridade. O exercício da autoridade na aula manifesta-se através de estilos mais ou menos disciplinadores, embora os alunos considerem, segundo Fernández, que um bom professor é aquele que se preocupa com o aluno, perdendo parte da sua autoridade quando deixa de se preocupar e passa a um mero observador.

O estilo docente difere de professora para professora e um dos problemas da escola, refere Fernández, é a falta de comunicação que existe entre o corpo docente, no sentido de aferir práticas que melhorem o ambiente da aula e diminuam os fenómenos

de disrupção. Um aluno disruptivo pode sê-lo em graus diferentes para cada professora. Desta forma, há uma disparidade de critérios de intervenção sobre a disrupção na aula. A comunicação entre docentes sobre as actividades da aula poderia ir até à assistência de aulas de colegas, para conhecer as suas práticas. No entanto, a prática docente aborda-se com secretismo, cada vez mais pela "necesidad de mostrarse eficiente ante los ojos de los colegas" (Fernández, 2006, p. 8). Andy Hargreaves (1998) também aborda o individualismo e o secretismo como fazendo parte da cultura docente. Contudo, chama a atenção para o facto de esse individualismo ser algo ilusório, uma vez que os docentes, apesar de estarem fisicamente nas aulas sem a presença de outros adultos, nunca o estão psicologicamente, carregando consigo o peso das suas vivências no plano educativo:

A menudo los maestros están físicamente solos en sus aulas, sin la presencia de otros adultos. Psicológicamente, nunca lo están. Lo que hacen, en términos de estilos y estrategias en el aula está sometido a la poderosa influencia de las perspectivas y orientaciones de los compañeros con los que trabajan actualmente y con los que han colaborado en el pasado. A este respecto, las culturas de los profesores y las relaciones entre ellos están entre los aspectos más destacados de su vida y trabajo, desde el punto de vista educativo. Constituyen un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar. Lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella. (Hargreaves, 1998, p. 189)

Desta forma, Hargreaves mostra como o estilo docente tem profunda influência das relações sociais de grupo, das quais fazem parte colegas do presente e do passado.

Ainda segundo Fernández (2006), as rotinas formam também parte do estilo docente e da sua visão de como ensinar, para além de guiarem a sua determinação. As rotinas podem ser, segundo Fernández: de tipo emocional (agradecer, pedir desculpa, mostrar preocupação, etc.); de tipo académico (fazer perguntas depois de ter explicado, pedir os trabalhos de casa por escrito, exigir os trabalhos ou não, devolver os testes/trabalhos com rapidez, etc.); ou de estabelecimento de limites dentro da aula (permitir que se fale enquanto se trabalha, que os alunos se sentem juntos ou separados, chamar a atenção com rapidez ou desculpar certas coisas, etc.). No início, os alunos irão indagar sobre estas rotinas, na procura de uma estrutura que lhes dê a segurança necessária para saber com o que podem deparar-se face a cada docente. Fernández termina sugerindo que o contraste dos estilos docentes numa escola é uma mais-valia que pode ampliar o campo individual de cada docente, assim estejam dispostos a partilhar e a aprender.

Anthony Grasha, professor de psicologia na Universidade de Cincinnati, é um autor bastante citado quando se aborda o tema do estilo docente. Grasha (1994, 1996)

propôs cinco tipos de estilo docente: especialista, autoridade formal, modelo pessoal, coadjutor e delegante. Torna-se interessante a comparação entre os vários estilos, sobre os quais Grasha explica também as vantagens e desvantagens de cada um deles. Apesar de o trabalho de Grasha se situar no campo do ensino universitário, adaptei a sua proposta ao ensino básico e secundário (Tabela 1):

ESTILO	DESCRIÇÃO	VANTAGENS	DESvantagens
Especialista	Possui conhecimentos e competências de que os alunos necessitam. Esforça-se para manter o estatuto de perito entre os estudantes, exibindo um conhecimento detalhado e desafiando os estudantes a aumentarem as suas competências. Preocupa-se em transmitir informações e garantir que os alunos estão bem preparados.	A informação, conhecimento e proficiência que estes indivíduos possuem.	Se usado em excesso, a exibição do conhecimento pode ser intimidante para os alunos menos experientes. Pode nem sempre mostrar o processo subjacente à produção de respostas.
Autoridade formal	Possui estatuto entre estudantes, pelos seus conhecimentos e por pertencer à classe docente. Preocupa-se em proporcionar um <i>feedback</i> positivo e negativo, estabelecendo metas de aprendizagem, expectativas e regras de conduta para os alunos. Preocupa-se também com as formas 'correctas, aceitáveis e padronizadas de fazer as coisas' e com o fornecimento da estrutura de que os estudantes necessitam para aprender.	O enfoque em expectativas claras e em formas aceitáveis de fazer as coisas.	Um forte investimento neste estilo pode levar a formas rígidas, padronizadas e menos flexíveis de gestão dos estudantes e das suas preocupações.
Modelo pessoal	Acredita em 'ensinar pelo exemplo pessoal' e estabelece um protótipo para a forma de pensar e se comportar. Supervisiona, guia e dirige, mostrando como actuar. Incentiva os alunos a observar e encoraja-os a igualar a abordagem do instrutor.	A natureza <i>hands-on</i> da abordagem. Uma ênfase na observação directa e seguindo um modelo de pessoa.	Alguns docentes podem acreditar que a sua abordagem é 'a melhor', levando alguns alunos a sentirem-se incapazes se não conseguirem viver em função dessas expectativas e padrões.
Coadjutor	Enfatiza a natureza pessoal das interacções docente-aluno. Guia os alunos através da colocação de questões, explorando opções, sugerindo alternativas e incentivando-os a desenvolver critérios para fazerem escolhas conscientes. O objetivo geral é desenvolver nos alunos a capacidade para a acção e responsabilidade independentes. Trabalha com os alunos em projectos de uma forma consultiva e tenta fornecer o máximo de apoio e incentivo possível.	A flexibilidade pessoal, o enfoque nas necessidades e objectivos dos alunos, aguçando-lhes a vontade de explorar opções e cursos de acção alternativos.	Este estilo pode implicar um considerável consumo de tempo. Pode ser ineficaz quando é necessária uma abordagem mais directa. Pode também fazer com que os estudantes se sintam desconfortáveis se não for utilizado de uma forma segura e afirmativa.

Delegante	Preocupa-se com o desenvolvimento das capacidades dos alunos para funcionarem de forma autónoma. Os estudantes trabalham em projectos, de forma independente ou como parte de equipas autónomas. O docente está disponível a pedido dos estudantes como um recurso em pessoa.	Ajuda os alunos a encararem-se como aprendizes independentes.	Pode não conseguir interpretar a capacidade de os estudantes estarem ou não preparados para o trabalho independente. Alguns alunos podem tornar-se ansiosos quando lhes é dada autonomia.
-----------	---	---	---

Tabela 1 - Cinco estilos docentes (adaptado de Grasha, 1994, 1996).

A proposta de Grasha está elaborada em torno do sistema tradicional de ensino, que coloca os estudantes numa posição subordinada e sem hábitos de participação autónoma. Não estando habituados a tomar decisões, é natural que os alunos se sintam desenquadrados do modelo de docente "coadjutor" e "delegante". Por isso, pese embora as desvantagens que Grasha apresenta em relação a estes dois últimos estilos, – propiciadores de uma maior participação e autonomia dos alunos – não devem desmobilizadoras, mas sim incentivadoras do trabalho participativo e autónomo em aula.

Por sua vez, Gloria Hernández (2003) apresenta uma relação entre o estilo docente e a influência que este tem nos caminhos que os jovens constroem durante o seu percurso pela educação básica. A investigação levada a cabo por Hernández numa escola pública no contexto específico mexicano conduz à identificação de cinco estilos docentes, tal como Grasha, mas com características um pouco diferentes das plasmadas no quadro do mesmo autor, pelo que as suas conclusões devem ter em conta esse mesmo aspecto.

Hernández destaca um primeiro *estilo academista* que valoriza o conteúdo, caracterizado pelas exposições das professoras, privilegiando o conteúdo dos livros em detrimento do saber do grupo. A participação dos alunos é artificial, na medida em que apenas o fazem a pedido da professora, nos tempos requeridos e com os conteúdos pedidos, caso contrário não poderão participar, ou simplesmente são desqualificados. Este estilo condiciona o grupo aos tempos e aos exames, favorecendo a exclusão de interesses e necessidades, bem como a neutralização de expectativas e reforça nos jovens o sentimento de que não sabem, logo, a percepção de ignorância ou incapacidade.

O segundo estilo encontrado por Hernández é o *estilo centrado no controlo do grupo*. Neste, o conteúdo assume um papel secundário, privilegiando-se a ordem e obediência no grupo. As aulas devem decorrer em voz baixa, o grupo deve acatar as ordens da docente, não sair do seu lugar e realizar as tarefas que lhe foram impostas. Os alunos não devem interromper as exposições da professora, que é quem supervisiona o desenvolvimento das tarefas que solicitou. A professora trata os alunos por *você*, forma escolhida para evitar a perda de respeito e controlo. Este estilo reforça uma relação

pedagógica vertical e consolida uma forma de exercício de poder que não permite uma atitude de participação livre, em prol dos propósitos educativos da professora.

O terceiro estilo que Hernández destaca é o *estilo centrado no bom trato*, com o qual a professora valoriza o bom tratamento do grupo, sendo que isso significa dar importância a formas de relação mais próxima e afectiva com o uso de diminutivos e exemplos fáceis, a pretexto de que assim os alunos aprendem melhor. Este estilo parte da concepção de que os alunos carecem de instrumentos cognitivos para realizar aprendizagens, no entanto, Hernández coloca a hipótese de, ao dar aos alunos o "fácil" não se lhes dá a possibilidade de se esforçarem por habilidades que, na realidade, até possuem, faltando apenas consolidá-las.

O quarto estilo identificado por Hernández é o *estilo de docência partilhada*. Hernández considera-o um caso excepcional, na medida que um dos elementos do grupo possui conhecimentos vastos sobre o assunto a abordar pela docente. Nestas circunstâncias, as aulas podem ser partilhadas no que respeita à exposição dos temas, bem como no acompanhamento dos grupos de trabalho e a professora cede espaço à colaboração de um dos elementos do grupo, não significando a perda do seu papel na prática educativa. Por outro lado, o reconhecimento do colega pelos seus pares implica colaboração e solidariedade, valores, segundo Hernández, pouco trabalhados nas escolas.

Finalmente, a autora definiu um quinto estilo docente, o *estilo baseado no reconhecimento da heterogeneidade* dos grupos, apagando a lógica da homogeneização do aluno em abstracto, através da utilização de métodos particulares e flexíveis consoante cada um dos membros do grupo. Embora as pessoas sejam diferentes em muitos sentidos, como género, idade, lugar de origem, etc., estas diferenças não são normalmente tidas em conta nas práticas educativas. Ao entrar no grupo escolar, parece que se apagam as circunstâncias particulares de cada aluno, pois os interesses e as necessidades são subalternizados em relação aos conteúdos. A organização da instituição escolar e do trabalho em aula geralmente não respeita estas heterogeneidades, considerando que todos devemos aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo, da mesma forma.

O objectivo de Hernández, ao sintetizar estes estilos docentes foi o de compreender que as práticas pedagógicas levadas a cabo pelas docentes têm consequências diferentes nos jovens e na maneira destes entenderem a educação, pelo que devemos reflectir sobre essas mesmas práticas para um mais proveitoso desenvolvimento da acção pedagógica. Hernández conclui:

En síntesis, las formas de nuestras prácticas pedagógicas afectan los sentidos y motivaciones de los participantes en la medida que trabajamos con personas heterogéneas, con trayectorias de exclusión escolar y desarrolladas en ambientes

socioculturales en donde, generalmente, el poder se ejerce de manera vertical. Sólo abriendo espacios para la reflexión y desarrollo de nuestra acción pedagógica podremos mirar lo que se refuerza en términos de prácticas educativas de formación y ubicar nuestras posibilidades de apoyo al desarrollo de personas y colectividades. (Hernández, 2003, para. 25)

Por parte do alunado, as relações docente-aluno são fundamentais para a criação de condições para a aprendizagem: os alunos desejam que os docentes sejam amáveis e que gostem de divertir-se; necessitam sentir que os docentes os respeitam e que são justos; necessitam que os docentes tenham expectativas positivas sobre eles (Stoll, Fink e Earl, 2004).

No que respeita ao conceito de estilo docente aplicado aos contextos dos museus, equiparo a figura de docente à da educadora de museus, que lida com o grupo de jovens que visita o museu e relevo, dentro da temática da profissionalização do pessoal dos serviços educativos dos museus, a existência de vários trabalhos publicados, nomeadamente portugueses e espanhóis que reflectem as suas condições de trabalho e de formação (López, 2009; Oliveira, 2010; Amengual, 2012).

A realidade espanhola de precariedade e de transitoriedade que López (2009) apresenta é muito semelhante ao que sucede em Portugal, como comprova o estudo de Genoveva Oliveira (2010) no âmbito da realidade portuguesa, apresentando o trabalho de educação nos museus como marcadamente feminino, precário, artesanal e de improvisação constante. Oliveira, questionando se as educadoras têm espaço para um discurso político livre – porque todo o discurso é político (Gutiérrez, 2000) –, refere que "havendo maioritariamente homens na direcção dos museus, homens artistas, homens curadores, estes influenciam necessariamente o discurso." (Oliveira, 2010, p. 197). E acrescenta:

As coordenadoras dos serviços educativos são mulheres que têm capacidade de decisão relativa à selecção dos educadores e organização da maioria das actividades, embora algumas dessas actividades estão sujeitas à aprovação do director. As coordenadoras não tomam parte na decisão relativo às exposições, à sua organização ou durabilidade. Em muitos museus há uma asserção implícita que a educação em museus é uma prática ou uma vocação, tal como o professor do ensino formal. (Oliveira, 2010, p. 197)

Considerando que, no seio dos museus, está implícita uma relação entre a profissão de educadora de museu e de professora do ensino formal, tomarei esta acepção para evocar os estilos docentes também para com as educadoras.

10.2. Relações pedagógicas

Vários autores e autoras que abordam o conceito de estilo docente também abordam o conceito de relações pedagógicas, uma vez que o estilo docente influi na relação docente-aluno. Ao registrar as definições que diferentes autoras e autores tomam do conceito de relações pedagógicas, posso concluir que existem, essencialmente, duas formas de abordar este conceito que não sendo antagónicas podem até complementar-se: a primeira é a ideia de que a relação pedagógica trata da relação pessoal, social e afectiva que a professora tem com os seus alunos, ou seja, a forma como os trata e a tratam ou como se entrega (Magalhães, 2011), a forma como está constituído o ambiente de aprendizagem (Duarte, 2003), admitindo uma certa mescla entre a esfera pública e a privada, com intuito na criação de uma convivência saudável entre o grupo, propícia à aprendizagem (Vidiella, 2011; Van Manen, 1998); a segunda assume a relação pedagógica como um acto de aprendizagem conjunta, colaborativa, questionando a transmissão unilateral de conhecimentos de docente para aluno (Porres, 2012; Hernández, 2011; Correa e Aberasturi, 2013; Corti e Llanes, 2013). No caso da primeira acepção do conceito, creio que está mais relacionada com o que procurei definir para o conceito de estilo docente. Irei então debruçar-me mais sobre os autores e autoras que enveredam pela segunda acepção do conceito, o "aprender juntos", começando pelo contributo de Fernando Hernández (2011) para uma compreensão do conceito de relação pedagógica:

La relación pedagógica aparece, se produce, acontece, cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades (cómo nos conocemos y narramos) y saberes (cómo nos vinculamos con lo que conocemos). Lo que nos lleva a prestar atención no tanto a lo hacemos, si no,... a lo que nos sucede. (...) Tener como referente la relación pedagógica nos lleva (...) a prestar atención a cómo se posibilitan los encuentros en los que se comparten subjetividades y saberes. Esto hace que el espacio de clase sea, por encima de todo, un encuentro de sujetos en torno a experiencia de conocer y compartir. (Hernández, 2011, p. 7)

Nesta definição, destaco a ideia de partilha. Contrariamente à noção tradicional da transmissão de conhecimento de docente para aluno de forma unidireccional, aqui a chave é o que sucede com o encontro entre sujeitos e que tipo de vinculação se pode criar com esse sucedido, com esse conhecimento.

A investigação educativa das últimas décadas tem preferido tomar a figura do professor como sujeito principal, razão pela qual, no discurso dos investigadores, o professor é um sujeito no qual se centra a acção educativa, ao invés do aluno, relegado para um plano de muito menor importância (Sacristán, 2003).

El discurso dominante en educación en las últimas décadas se ha centrado mucho más en la institución escolar, en su eficacia, en el currículum, en el éxito o fracaso escolar, en la acomodación de la educación al sistema productivo o en las reformas educativas. Preocupa el fracaso escolar, pero no tanto "los fracasados". Desde luego en el discurso están mucho más presentes los profesores que los "clientes" que dan sentido a su oficio. (Sacristán, 2003, p. 18).

Serve esta reflexão de Sacristán para que se possa pensar na importância dos interesses, necessidades e experiências dos alunos para que possa haver aprendizagens efectivas e úteis, com repercussões valiosas na vida dos sujeitos. Neste sentido, abordar o conceito de relações pedagógicas é também valorizar os alunos e os seus projectos de vida. Num outro plano, a referência ao "aluno" pertence a uma categoria socialmente construída, que reporta a ideias, práticas e desejos que nos pertencem pessoalmente e que reflectem formas de pensar, hábitos generalizados de comportamento e atitudes e valores do nosso tempo (Sacristán, 2003). Quebrar determinismos nas crenças e condutas daquilo que "constitui" um aluno é uma forma de progresso, pelo que o conceito de relação pedagógica deve ser abordado com o propósito de repensar práticas educativas, em benefício dos jovens.

A noção de relação pedagógica pode estar também conectada com a ideia de indagação, uma indagação crítica que questiona o papel das professoras nos processos de ensino e aprendizagem nos quais estão implicadas, desvelando a distribuição social do conhecimento, do poder e do género (Correa e Aberasturi, 2013). Por outro lado, a relação pedagógica poderá ter como intenção e consequência a melhoria das práticas docentes. A partir do momento em que as professoras estão dispostas a aprender com o seu alunado, este grupo de sujeitos poderá ser o eco das acções docentes, tal como nos explicam Franciele Corti e Juan Llanes (2013), por exemplo, que através do diário dos alunos, as docentes podem observar-se e narrar-se, produzindo reflexão num ciclo de investigação-acção, reconhecendo subjectividades e extraíndo sentido da visualização das suas próprias experiências.

Alfred Porres (2012), como docente, aborda a relação pedagógica como um indivíduo que aprende com os seus estudantes, como um pára-quedista que dá o salto, metaforicamente falando, "entre ser un profesor que aprende de su propia práctica y ser un profesor que se sitúa ante sus estudiantes como alguien que aprende con ellos y ellas. Es un salto que nunca hago solo, aunque cada uno viva ese vértigo desde su propia experiencia particular." (Porres, 2012, p. 87). Entendo este "salto" como o assumir de um risco. Aprender com os alunos não é uma prática comum, pois a educação tradicional não reconhece o conhecimento do alunado como um conhecimento válido a ser veiculado. Numa relação pedagógica, há que repensar a democracia na aula, há que

abandonar a ideia da professora como guia para começar a considerar docentes e estudantes como um todo agrupado, num conceito mais amplo, o conceito de comunidade (Acaso, 2013). Louise Stoll, Dean Fink e Lorna Earl (2004) defendem também que a aprendizagem melhora quando os alunos aprendem a aprender juntos e se implicam na análise de questões importantes para eles, aprendendo individualmente e em grupo. A chamada de atenção de Alfred Porres (2012) para o impacto do conhecimento no projecto pessoal dos estudantes, sobretudo em tempos tão incertos como os actuais, é fundamental:

(...) es necesario comprometernos en proporcionar a nuestro alumnado experiencias sustantivas, que tengan valor en presente. Con esto me refiero a que deban tener un valor inmediato. Se puede construir un conocimiento para el futuro, pero para un futuro que sea significativo ahora. Es decir, que permita que los estudiantes lo comprendan y lo incorporen como parte de su propio proyecto personal y no como una promesa que deban acatar. (Porres, 2012, p. 86)

Partindo de outra perspectiva, Paredes (2011) explica, baseando-se em Foucault, em Habermas e em Gramsci, que a caracterização tradicional das relações pedagógicas, que são relações de comunicação, tal como outras relações sociais são sempre relações de poder, o que invalida que sejam possíveis as relações simétricas de produção de conhecimento. Nesta perspectiva, toda a relação de hegemonia é uma relação pedagógica: "A veces liberar en el fondo es disciplinar, como ya había planteado Carlos Lerena (1983). Esta constatación es desalentadora para todos los que enseñamos." (Paredes, 2011, p. 39). Constatar que as relações pedagógicas são também relações de poder é, de facto, desalentador, como refere Paredes. No entanto, o próprio autor explica como outros investigadores e investigadoras relacionaram o conceito como algo mais humanizador que confere à relação pedagógica uma aceção mais questionadora do papel do docente neste processo. Referindo-se à relação pedagógica como um processo inovador de aprendizagens, Paredes acrescenta:

Como en todas las innovaciones, hay caminos intermedios: comunidades de aprendizaje en los centros universitarios, propuestas de trabajo en el aula y su evaluación de transición de modelos técnicos a modelos holísticos, blended learning basado en rúbricas... caminos todos ellos que deben ser explorados por docentes y estudiantes en aras de una RP más rica. Incluso puede que haya un camino nuevo, redefiniendo las competencias, pues si una RP rica favorece que un estudiante pueda conocer sus propios logros, sea capaz de autoevaluar su trabajo y descubrirse trabajando para mejorar en esa dirección, quizá estamos ayudando a las personas a tener criterio propio, lo que no deja de ser una competencia de primer orden. (Paredes, 2011, p. 44)

Paredes situa-se no campo das possibilidades. Talvez haja caminhos diversos com resultados diferentes. No campo das certezas, partilho da ideia de Alfred Porres (2012) que explica que nós somos o que somos por sermos em relações com os outros, por estarmos em constante relação com os outros: "Ser otro(s) es ser atravesado por otro(s), es ser en relación con otro(s)." (Porres, 2012, p. 207). A importância da relação pedagógica descobre-se porque as novas narrativas convertem os alunos em cidadãos e não em súbditos da educação (Sacristán, 2015).

Sobre as relações pedagógicas nos museus, tomo a ideia de Carla Padró (2011), que questiona como se dá por assente que "en las relaciones pedagógicas el lugar del sujeto y la diferencia simplemente se acumulan desde un lado, y no son posibles desde otro" (Padró, 2011, p. 52), quando se poderia dar lugar ao poder pedagógico do **diálogo analítico** tal como Elizabeth Ellsworth (2005) o coloca, como uma mediação que não se completa nem acaba, pois todos os sujeitos são portadores de testemunhos únicos que provocam descontinuidades de leitura, ou seja, rupturas para com o previsível. Quando o museu tem pretensões educativas, deve ter em atenção que está a entrar num campo alheio e desconhecido, não porque não seja o campo das educadoras, mas porque a educação supõe sempre entrar no terreno do outro e deixar-se ensinar pelo outro (Carrillo, 2012).

Uma relação pedagógica entre escola e museu é também sugerida por Carla Padró (2011a), quando atribui às professoras um papel crucial e emancipador, relacionado directamente com a curadoria das exposições, com o objectivo de abrir questionamentos e problematizar situações que se encontram naturalizadas:

Cuando, en un marco comunitario, se quiere relacionar educación museística y trabajo comisarial, son siempre los artistas y comisarios quienes acaban recreando ese vínculo. Y quizá debería hacerse ese trabajo a la inversa; en vez de artistas que entran en la escuela, tendría que ser el profesorado de la institución educativa el que articulase procesos dentro del museo, para generar así un debate de tensión. En suma, si bien las posibilidades que abre el giro educativo son sugestivas, hemos de problematizar esa voz del artista-comisario que se instituye como educador. (Padró, 2011a, p. 277)

Pablo Martinez (2011) propõe a redefinição do papel da educadora de museu como potenciadora de relações pedagógicas, relações de aprendizagem conjunta, colaborativa, contra os discursos hegemónicos e a presunção de objectividade dos enunciados expositivos. Defende que seja possível construir leituras pessoais das imagens, criando novas narrativas:

Se trata, por tanto, de redefinir el papel del educador desde la concepción de la experiencia individual de los educandos como fundamental, un papel en el que se

haga evidente que el conocimiento surge, se construye y está situado en cada uno de los encuentros que se producen entre el espectador, el educador, el montaje expositivo y la obra, lo que da lugar a una recomposición infinita de significados. (Martínez, 2011, p. 72)

10.3. Arte e Conhecimento Artístico

Sobre o conceito de arte e conhecimento artístico refiro-me ao que se crê dever ser ensinado sobre arte, baseando-me em referências da educação artística, tanto para a escola como para os museus. Dados os objetivos desta investigação, tentarei, tanto quanto possível, limitar as considerações sobre a educação artística formal àquilo que é ou poderia ser aplicável à disciplina de Educação Visual do 3º ciclo (ou o equivalente a esta noutros países).

A **educação artística tem várias definições e conteúdos**, dependendo do contexto e do desenvolvimento económico de cada país (Bamford, 2009). As diferentes concepções sobre a estética em diferentes culturas produz uma diversificação sobre a educação artística muito maior do que as diferenças que se encontram no ensino das matemáticas e das línguas estrangeiras (Gardner, 1994). Esta diversificação apresenta uma riqueza inerente aos processos artísticos, mas pode também ter conduzido a que, ao longo dos tempos tenha havido uma necessidade praticamente constante de justificar a importância da educação artística (Oliveira, 2010a), que se encontra marginalizada em relação a outros domínios do saber (Hernández, 2015; Oliveira, 2015; Barragán, 2005; Eça, 2009; Caballero, 2001).

Eisner (1995) apresenta duas justificações para o ensino da arte, uma **contextualista** e outra **essencialista**. A primeira sublinha as consequências instrumentais da arte e está ligada às necessidades concretas dos alunos e da sociedade, o que implica que um programa educativo apenas se possa implementar depois de conhecer o contexto em que irá funcionar. Esta justificação implica também que a arte não seja o ponto de partida, mas o que se pode extrair dela a partir dos alunos, ou seja, as prioridades são humanas. Neste processo é necessário proceder primeiro a uma avaliação das necessidades. A segunda destaca a acentuação do carácter próprio e único da arte. Nesta perspectiva, a arte deve oferecer aos alunos aquilo que mais nenhuma disciplina pode oferecer, através dos seus valores implícitos e das suas características específicas e ser reconhecida como a maior realização intelectual existente. Eisner explica como Dewey defendia esta abordagem, justificando que a experiência estética é de tal maneira valiosa que não pode ser distorcida: "al emplear para otros fines objetos y acontecimientos que aporta la experiencia estética se están violando las características propias que el arte posee." (Eisner, 1995, p.5).

Eisner (2004) categorizou as concepções do ensino das artes: o **DBAE (Discipline-Based Arts Education)**, o modelo dominante nos EUA nos anos 90, aplicado às artes plásticas, com os objectivos de criar, apreciar as qualidades da arte, relacionar a arte com o contexto histórico e cultural (História da Arte) e compreender os valores da arte (estética); a **cultura visual**, que utiliza as artes para, através de uma análise crítica – social e política –, ajudar os alunos a aprender e a descodificar valores e ideias da chamada *cultura popular*, para além das chamadas *belas artes*; a **resolução criativa de problemas**, aplicada sobretudo ao design, iniciada com a Bauhaus em 1919 até aos anos 30, cujo objectivo era abordar os problemas de transcendência social, criando soluções eficazes e estéticas, aliando forma e função; a **expressão pessoal criativa**, uma abordagem formulada por Viktor Lowenfeld e Herbert Read assente na crença de que as artes constituem um processo de emancipação do espírito que, através do impulso criativo, conduzem ao benefício terapêutico; a **preparação para o mundo laboral**, que encara as aulas de artes como promotoras da aquisição de competências para que os alunos venham a ser trabalhadores produtivos e competitivos, tais como a iniciativa, a criatividade, a planificação e o trabalho em equipa; o **desenvolvimento cognitivo**, uma abordagem defendida por Rudolf Arnheim que destaca o trabalho artístico como motor de desenvolvimento de formas de pensamento complexas, operacionalizado através da observação de subtilezas de relações qualitativas, da concepção de possibilidades imaginativas, da interpretação de significados metafóricos e do aproveitamento de oportunidades imprevistas decorrentes do próprio trabalho; a **melhoria do aproveitamento escolar**, uma abordagem que, não deixando de sustentar uma base cognitiva, argumenta que a educação artística contribui para a melhoria do rendimento das chamadas *disciplinas básicas*, campos valorizados pela sociedade; e as **artes integradas**, uma aprendizagem por projectos que ajuda os alunos a compreender períodos históricos ou culturais, diferenciar e encontrar semelhanças entre artes e culturas distintas, explorar um tema mediante obras de arte, ou resolver problemas através de diferentes disciplinas, incluindo a arte.

Apesar de a maior parte destas concepções de educação artística não terem sido recentemente criadas, podem ser hoje ainda utilizadas e defendidas, por vezes até com outra nomenclatura, dependendo dos interesses que prevaleçam aquando do estabelecimento dos programas educativos.

Anne Bamford (2009) ofereceu a este tema uma contribuição importante através da apresentação das conclusões de **um estudo promovido pela UNESCO** no qual participaram mais de 40 países e organizações. Apesar de Portugal não se encontrar entre os participantes – Espanha, sim – o estudo proporciona uma reflexão sobre as práticas de educação artística em diferentes países de todos os continentes, muitas das quais serão certamente partilhadas por pessoas implicadas no sistema de ensino

nacional. Bamford parte do princípio de que as escolas devem apostar numa formação artística que fomente o pensamento crítico, a resolução de problemas, a reflexão e a implicação, que apenas serão conseguidas se o contexto – das políticas e das práticas – proporcionar inovação através de um fluxo livre de ideias. À semelhança de Eisner, também Bamford sistematizou as políticas e as práticas da educação artística, agrupando-as em oito tipos, que, embora tenham surgido em épocas diferentes, não desapareceram e por vezes coabitam nos mesmos sistemas de ensino.

A **arte tecnocrática**, que apareceu em finais do século XIX, valoriza as competências de destreza manual e de coordenação e tinha como objectivo formar mão-de-obra qualificada para responder às necessidades do tecido industrial. Tratou-se de uma associação das artes aos âmbitos produtivos.

A **arte infantil**, surgida no início do século XX através da convergência entre os teóricos do desenvolvimento infantil e o estudo psicológico das artes, considera a expressão artística como um fenómeno capaz de desenvolver nas crianças a capacidade de expressar sentimentos e ideias de forma livre e criativa. Nesta perspectiva os docentes funcionam como dinamizadores que não interferem no processo criativo. Não se chega a clarificar o alcance e a aplicabilidade destas ideias no contexto da educação.

Na ideia de **arte como expressão**, enfatiza-se a liberdade, a criatividade, a imaginação e a autenticidade. Bamford encontra ligações fortes desta perspectiva à da arte infantil, com a diferença de que na arte como expressão existe um objectivo final que é o de obter, numa actividade de ócio, um benefício espiritual, um bem-estar emocional da criança.

Utilizando a **arte como cognição**, as ideias anteriores foram substituídas, nos anos 80, por um marco de referência crítico no qual a educação artística adoptou uma base mais disciplinar, intelectual e cognitiva, em resposta à marginalização das artes como actividade recreativa e cuja rentabilidade era questionada pelas correntes económicas. Os docentes passaram a ter uma formação mais sólida. Esta abordagem destacou-se dos modelos infantis e passou a praticar o estudo de obras de arte célebres. As crianças e jovens deveriam actuar como artistas conscientes, planificando, criando, analisando e avaliando as suas próprias criações artísticas.

A **arte como resposta estética** surgiu vinculada a uma visão europeia do início do século XX sobre a estética, que se associava a um comportamento civilizado e culto. Estudar os artistas clássicos representava uma ideia de espiritualidade assente na beleza associada ao conceito de classe social e de cultura. Mais tarde, os programas estéticos permitiram a introdução de artistas nas escolas, que representavam modelos profissionais aos quais os alunos poderiam aspirar, bem como a possibilidade de criação de abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, com o objectivo de mostrar que era possível educar através das artes.

Na abordagem da **arte como comunicação simbólica**, a arte é vista como uma forma de linguagem que serve para comunicar. Bamford refere-se ao aparecimento da televisão como motor para que os símbolos passassem a constituir um método eficaz para comunicar informação, conhecimentos e crenças. Assim, as artes passaram a veicular informação e a constituir-se como uma linguagem para a consciencialização social e cultural.

Considerando a **arte como agente cultural**, apresenta-se a arte como potenciadora da acção social e do seu papel como motor da civilização. Aqui, os docentes funcionam como mediadores culturais, proporcionando aos alunos os meios para que desenvolvam critérios culturais e definam uma identidade cultural. Subjaz uma noção de democratização da cultura através da educação artística.

Por fim, Bamford identifica a **pós-modernidade nas artes** como abordagem questionadora. Há uma relação pessoal, individual e emocional com a experiência estética, de forma a que as definições tradicionais das artes já não servem, pois as barreiras entre belas artes e cultura popular e entre artes e experiência quotidiana deixam de existir. Assim, a interpretação universal e privilegiada é substituída por experiências pessoais e pela aceitação da coexistência de diferentes narrativas.

Creio que é importante conhecer estas abordagens em relação à educação artística para que seja possível ter uma noção, ainda que sumária, daquilo que já foi construído. Um sistema de ensino baseado em disciplinas estanques é algo que está naturalizado, mas que pode ser questionado a partir do momento em que se compreenda que esta criação teve propósitos humanamente deliberados que serviram interesses específicos (Goodson, 1994). Conhecer o passado, apesar de não garantir que o mesmo não se repete, permite-nos olhar para o presente de forma mais consciente (Eisner, 1995). Permitir-nos-á certamente compreender que os conteúdos e práticas actuais da educação artística estão marcados pelas políticas educativas de outras épocas, tal como explica Efland (2002):

La forma como se enseñan las artes visuales en la actualidad ha venido condicionada por las creencias y los valores relacionados con el arte de aquellos que promovieron su enseñanza en el pasado. Muchos de estos partidarios tempranos eran individuos socialmente poderosos que influyeron sobre las políticas educativas de su tiempo. Para ellos, la enseñanza del arte no era algo caprichoso o accidental, sino que tenía que ver con la consecución de ciertos objetivos sociales, morales y económicos. (Efland, 2002a, p. 15)

Bamford (2009) manifesta a necessidade de uma educação artística adequada abranger experiências em áreas diversas, como belas artes, manualidades, design,

teatro, música, dança, fotografia, cinema, arte digital, bem como actividades que impliquem a criação e valorização da literatura e, tendo em conta cada contexto, o contacto com o legado contemporâneo e tradicional. Apesar da variedade de definições e conteúdos, consegue determinar as características inerentes aos programas de educação artística de qualidade:

La colaboración activa entre los centros escolares y las instituciones artísticas y entre profesores, artistas y la comunidad local.

La responsabilidad compartida en la planificación, la implantación y la evaluación.

Las oportunidades de exposición y representación pública.

Una combinación de formación en disciplinas artísticas (educación en las artes) con un enfoque artístico y creativo del aprendizaje (educación a través de las artes).¹²

Elementos para la reflexión crítica, la resolución de problemas y la asunción de riesgos.

Énfasis en la colaboración.

Mentalidad inclusiva, con posibilidades de acceso a todos los niños.

Estrategias detalladas para valorar el aprendizaje, las experiencias y la evolución de los niños y las niñas.

Formación continua para profesores, artistas y la comunidad.

Estructuras escolares flexibles y límites permeables entre centros escolares y comunidades locales. (Bamford, 2009, p. 105)

O resultado do estudo de Bamford é conclusivo em relação ao impacto da educação artística. Em programas adequados e de qualidade, a educação artística: melhora as competências artísticas; melhora o rendimento educativo e académico dos alunos, nomeadamente no domínio linguístico; melhora as atitudes dos estudantes, como a confiança, a cooperação, o respeito, a responsabilidade, a tolerância e a consciência social e cultural; desempenha um papel no desenvolvimento comunitário e cultural; estimula a criatividade, a agudeza mental e a imaginação; traz benefícios à saúde e bem-estar dos alunos; fomenta interações mais activas e reforça a concentração; contribui para consolidar o domínio das TIC e das competências técnicas.

Sin embargo, estos beneficios (...) no justifican por sí solos la necesidad de la educación artística. Y es que las artes tienen un valor inherente y una misión superior: garantizar que los niños se desarrollen y que todos podamos vivir nuestras vidas de una forma plena. (Bamford, 2009, p. 161)

¹² Bamford (2009) identifica a diferença entre "educação em artes" e "educação através das artes". A primeira significa ensinar matérias artísticas, como as belas artes, a música, o teatro ou o artesanato. A segunda relaciona-se com a utilização das artes como recurso pedagógico para outras matérias, como aritmética, língua ou tecnologia. (p. 14)

Os estudos recentes no âmbito educativo – artístico e não só – apontam no sentido das grandes mudanças com que a sociedade se tem vindo a deparar, nomeadamente no contexto da crise da modernidade e do assumir de uma condição pós-modernista. Trata-se de de uma mudança epistemológica que caracteriza a nossa contemporaneidade e que deve estar presente nas investigações educativas (Barragán, 2005). Uma educação artística modernista promove definições de bom gosto e critérios de excelência na arte, mas não fornece capacidades para a compreensão cultural e contextual. Por oposição, uma educação artística pós-modernista tem como principal objectivo fazer com que os alunos compreendam os mundos sociais e culturais em que vivem, reconhecendo que esses mundos são representações construídas (Efland, 2002a). Se a educação artística mudou desde que os docentes eram alunos até hoje, é necessário proceder a um ajustamento que permita que os alunos possam ver e produzir arte de forma expressiva e analítica, enfatizando os conceitos visuais e as competências de que os alunos necessitam para desenvolver os seus sentidos, as suas emoções, a interacção social e o processo cognitivo (Freedman e Stuhr, 2011).

Importa também realçar que o discurso da pós-modernidade tem reflexos no entendimento do currículo da educação artística. Efland et al. (2003) apresentaram quatro princípios pelos quais se deve reger um currículo pós-modernista. O primeiro é a **micro-narrativa**, que abandona as tendências universalizantes e o carácter elitista da arte, centrando-se em tendências plurais e num conhecimento local, embora também indo ao encontro de interesses regionais e nacionais. De acordo com este princípio abre-se a receptividade à arte não ocidental, à arte produzida por mulheres artistas e à cultura popular. O segundo é o **vínculo entre poder e saber**, que visibiliza o modo como certos mecanismos validam determinadas formas de conhecimento em detrimento de outras. Este princípio apresenta a relação entre o elitismo e o igualitarismo como um conflito de validação de saberes, no qual há grupos sociais dominantes e menos dominantes. O terceiro é a **desconstrução**, que valoriza a atribuição de sentido das obras de arte integrada numa cultura na qual os significados das imagens e das palavras não são fixos. Trata-se de um princípio alternativo à tradicional crítica de arte, uma vez que defende a crítica orientada para o espectador, em vez orientada para o artista. O quarto é a **dupla codificação**, que agrega aos objectos e significados da modernidade outros códigos e mensagens alternativos. Este princípio pretende vincular o que pertence à modernidade a uma pluralidade de interpretações, abrindo lugar às influências multiculturais do mundo ocidental.

No contexto português, a **disciplina de Educação Visual do 3º ciclo** é operacionalizada em três anos: no 7º e no 8º ano com 90 minutos semanais; no 9º ano com 135 minutos semanais (Decreto-Lei nº 139/2012). Esta carga horária representa metade do estabelecido para a disciplina de Português e para a de Matemática. Assim,

torna-se visível que à Educação Visual é atribuída uma importância menor do que a outras disciplinas consideradas "basilares", "estruturantes", "essenciais", "nucleares" – nomenclatura comumente utilizada nos órgãos de comunicação social, como por exemplo em Sanches (2014), CP (2011) ou Araújo (2007) –, cuja projecção se reflecte no resultado dos exames nacionais, como explica Teresa Eça (2009):

A escola tende a para um ambiente feito de certezas e 'seriedade' onde o jogo não entra. Os horários rígidos e os prazos de entrega de trabalhos não permitem habilidades para concentração e persistência. (...) a vontade de explorar é cortada muito cedo por questões de calendarização ou de cumprimento de programas rígidos. (...) Na escola vive-se rotineiramente, joga-se pelo seguro, para os alunos terem bons resultados nos exames, porque a escola e a sociedade acreditam que ter resultados nos exames é um passaporte para o sucesso na vida futura. (Eça, 2009)

A par da rigidez dos programas curriculares, na maioria dos projectos educativos a tónica é colocada nas aprendizagens centradas em informação separada do contexto em que normalmente é utilizada, o que não facilita aprendizagens posteriores (Gardner, 1994), sejam aprendizagens com sequencialidade dentro do percurso escolar ou já mesmo na vida adulta.

A **formação inicial de docentes** na área das artes visuais também não tem contribuído para as novas expectativas educativas, pois apresenta uma débil relação com a arte contemporânea e uma profundidade pedagógica empobrecida (Oliveira, 2015). Por isso, os métodos tradicionais da formação de docentes devem ser re-equacionados de forma a responderem às novas configurações sociais e às tradições culturais, uma vez que os reptos são hoje bastante diferentes do que no tempo em que os futuros docentes foram adolescentes (Charréu, 2009). Uma formação adequada para os docentes permitiria contornar "a falta de imaginação pedagógica para inventar e criar, o que faz com que a vida escolar tenda à rotina e à repetição." (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2015, p. 13).

A **leccionação da disciplina de Educação Visual** rege-se pelos seguintes documentos:

- o Programa curricular criado pelo Ministério da Educação (ME), em dois volumes (ME, s.d.; ME, 2001a);
- as Metas Curriculares estabelecidas em 2012 pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), de aplicação recomendada no ano lectivo de 2012-2013 e obrigatória a partir de 2013-2014 (MEC, 2012);
- o Projecto Educativo de cada escola, normalmente elaborado por um

período de três anos e que privilegia as necessidades da escola, embora tendo sempre que cumprir as imposições ministeriais;

- a Planificação Anual que os docentes do grupo de Educação Visual de cada escola elaboram em conjunto para ser aplicada em todas as turmas que têm a disciplina;
- o Projecto Curricular de Turma, definido pelos docentes de cada turma, tendo em conta todos os documentos referidos anteriormente.

A Planificação Anual e o Projecto Curricular de Turma são documentos flexíveis que podem ser ajustados no decorrer de cada ano lectivo e que se retro-alimentam mutuamente. Os documentos do ME são impostos e inalteráveis durante a sua vigência. O Projecto Educativo de escola é sempre construído com uma abrangência suficiente para permitir a flexibilização das planificações e dos projectos curriculares de turma.

Existem diversos manuais escolares de apoio à disciplina de Educação Visual e a sua produção, distribuição e adopção encontra-se legislada.¹³ Autores, editoras ou outras instituições legalmente habilitadas podem produzir manuais, que são alvo de avaliação e certificação por equipas definidas pelo ME. Os manuais são seleccionados pelos docentes de cada escola e pagos pelas famílias dos alunos, representando uma despesa significativa.¹⁴ A adopção de manuais não é obrigatória, devendo, nesse caso, a escola justificar essa opção ao ME. Existe ainda outra opção corrente, de acordo com a qual a escola adopta um manual para a disciplina de Educação Visual e informa os alunos de que a compra é facultativa.

Ao contrário das sugestões dos autores e autoras há pouco referidos, o programa curricular de Educação Visual apresenta uma visão modernista da educação artística. Em primeiro lugar, salienta que pretende dar "especial atenção, não apenas à percepção dos aspectos formais mas, também, à percepção dos aspectos expressivos ou fisionómicos dos objectos" (p. 225). Mais à frente, alguns dos objectivos do programa até poderiam ser considerados de um ponto de vista abrangente. Os objectivos são, por esta ordem, os seguintes: desenvolver a percepção, desenvolver a sensibilidade estética, desenvolver a criatividade, desenvolver a capacidade de expressão, desenvolver a capacidade de utilizar meios de expressão visual, desenvolver o sentido crítico, desenvolver a capacidade de comunicação, desenvolver o sentido social, desenvolver a capacidade de intervenção (p. 229-230). Sublinhei os que me pareceram poder ser aplicados, à partida, de uma forma mais aberta e menos condicionada ao posicionamento modernista.

Contudo, o que se encontra definido no programa para chegar a cada um destes

¹³ A política de manuais escolares encontra-se legislada em mais de 40 documentos e pode ser consultada no *website* da Direcção-Geral de Educação em <http://area.dge.mec.pt/sime/legislacao-enquadramento>

¹⁴ A política de preços dos manuais escolares também se encontra legislada. No ano lectivo de 2012/2013 o valor da compra dos manuais para todas as disciplinas foi de 326€ para o 7º ano, 227€ para o 8º e 283€ para o 9º (Duarte, 2012).

objectivos acaba por ser redutor porque estabelece que "as preferências vão para a representação do real, a preocupação com os aspectos formais, o desenho geométrico, o desenho técnico rigoroso, as normalizações e as regras como desafio à criatividade." (p. 234). O programa apresenta uma referência que considero positiva: a de que "a avaliação não incide apenas nos produtos finais de expressão, comunicação e design, mas também na evolução do processo criativo." (p. 237). Ainda assim, há uma clara limitação das "áreas de exploração", confinadas a: pintura, gravura e impressão, fotografia e vídeo, escultura, desenho e banda desenhada (p. 231).

O segundo volume do programa estabeleceu um ajustamento ao que se encontrava definido no primeiro. Apesar de ter aberto possibilidades no sentido de se assumir como uma proposta aberta a "outros conteúdos e abordagens que o projecto educativo específico, a realidade local e o momento aconselham como necessários" (p. 3), colocou uma imposição relativa às áreas de exploração, difícil de contornar:

(...) deve ser dada prioridade absoluta ao desenvolvimento das áreas de Desenho, Pintura e Escultura (...). Finalmente devemos salientar que o DESENHO é o exercício básico insubstituível de toda a linguagem plástica, bem como constitui uma ferramenta essencial na estruturação do pensamento visual. Nessa medida, deve ser desenvolvida de forma sistemática, nomeadamente em registos livres, registos de observação ou na representação rigorosa. (ME, 2001, p. 3)

Apesar das limitações, o programa pode dar alguma possibilidade de liberdade e desvio às abordagens tradicionais da educação artística, colocando-o numa posição de contemporaneidade, porque:

- abre caminho a que conteúdos diferentes dos descritos possam ser incluídos, sendo possível englobar os interesses e os saberes dos alunos, bem como os aspectos significativos das suas vidas;
- a arte contemporânea pode constituir um meio para atingir os objectivos obrigatórios, ao mesmo tempo que pode servir para que os alunos explorem, se expressem e resolvam problemas – neste campo podem ser incluídas as visitas a museus;
- não há qualquer referência ao tipo de imagens que podem ser utilizadas na sala de aula, podendo, por isso, ser também os alunos quem selecciona as imagens, abrindo caminho para uma abordagem através da cultura visual;
- o "desenvolvimento do sentido crítico" não aparece como exclusivo para a crítica de arte, o que significa que é possível abordar o sentido crítico

como questionamento do meio envolvente e das realidades socialmente construídas;

- não define que sejam apenas os docentes os produtores de conhecimento, dando a possibilidade de serem também os alunos quem investiga sobre aquilo que pretendem conhecer;
- não limita o trabalho interdisciplinar, o que significa que os projectos de trabalho incluindo outras disciplinas constituem uma metodologia possível, se for dotada de significado relevante para os alunos;
- se a avaliação é centrada no processo, nada impede que a mesma seja partilhada entre docentes e alunos – bem como a planificação –, com um enfoque formativo centrado nas aprendizagens e nas experiências.

Se o programa de Educação Visual permite alguma flexibilidade na gestão dos conteúdos e nas abordagens a seleccionar, o mesmo já não se pode dizer em relação às Metas Curriculares. Trata-se de um conjunto de objectivos muito específicos com especial ênfase no desenho técnico, nas técnicas de representação de formas, na arquitectura, na engenharia, entre outros. A arte contemporânea constitui também um dos temas das metas, pelo que a sua abordagem passará a ser incontornável, o que até aqui não era. À data de realização do trabalho de campo desta tese, as Metas Curriculares não eram ainda obrigatórias, pelo que se revela inconsequente dedicar-lhe considerações interpretativas. Em Agosto de 2012 foram definidas metas específicas para diferentes disciplinas do currículo, mas grande parte dos docentes discorda da sua aplicação, tendo várias associações profissionais manifestado pareceres desfavoráveis.¹⁵ Talvez as metas possam ser revistas num futuro próximo.

Tendo em conta o contexto da pós-modernidade seria suposto que a **educação em museus** se alinhasse também com este paradigma. Contudo, alterar radicalmente o rumo de uma instituição pode ser complexo, já que "las culturas no representan de una forma natural los intereses de colectivos, sino los intereses de aquellos que forjan la cultura dominante u oficial de la institución" (Padró, 2003). Efland et al. (2003) colocam a questão: "¿Cómo pueden cambiar los libros de texto, los cursos docentes, e incluso la distribución del arte en los museos para que los individuos puedan elaborar comprensiones alternativas del arte?" (p. 159). Apresentam como uma das opções a substituição das macro-narrativas pelas micro-narrativas como uma forma de articular o discurso da história da arte, que tem sido a base do discurso dos museus. As macro-

¹⁵ A Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, a Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica, a Associação de Professores de Matemática, a Associação de Professores de Português e a Associação de Professores de História e a Federação Nacional de Professores foram algumas das associações profissionais que manifestaram discordância relativamente à aplicação das metas curriculares.

-narrativas dos museus constituem uma forma de tornar invisível aquilo que não pretendem transmitir: "cada museo genera formas de no ver e inhiere la capacidad de los visitantes de imaginar historias diferentes, u órdenes sociales, pasado o futuro." (Preziosi, 1989, citado por Efland et al., 2003, p. 162).

A possibilidade de a produção artística nos museus ter múltiplas leituras e interpretações está aliada também à ideia da quebra do mito do artista como génio solitário – pobre, louco e excêntrico. A forma e a técnica deixam de ser mais importantes do que o significado e procuram-se eliminar estereótipos (Efland et al., 2003). A pós-modernidade quebra o discurso cronológico exclusivo da história da arte para dar lugar à participação activa dos visitantes nos museus.

Existem diversas formas possíveis de entender a pós-modernidade como um paradigma que também pode ser considerado dentro do campo da educação em museus. Contudo, Roser Juanola (2011) adverte que a reduzida quantidade de estudos sobre este tema, à qual se adiciona uma distância temporal que não é próxima nem longínqua – a que chamou de "ângulo cego" –, deve merecer leituras atentas e cruzamento de fontes, pois apenas com este cuidado será possível não cair em discursos simplistas.

Posicionada de acordo com a ideias pós-modernistas e propondo intersecções entre a pedagogia crítica, a museologia crítica e a subjectividade pessoal, Carla Padró (2011b) explora três conotações com o conceito de "crítica" – estranhar-se, emancipar-se e transformar a partir de dentro – relacionadas com o trabalho pedagógico que pode desenvolver-se nos museus, partindo do que chamou uma "posição situada":

En una posición situada nos preguntaremos ¿Quién habla?, ¿quiénes y qué escriben?, ¿cuándo y cómo?, ¿a quién y para quién lo escriben?, ¿cómo especificar los discursos desde donde se construyen los relatos?, ¿cómo incorporar la dimensión reflexiva? (Padró, 2011b, p. 104).

A primeira, **estranhar-se**, diz respeito à criação de uma distância da rotina do exercício da docência e à capacidade para olhar para a sua própria actividade como se estivesse de fora, indo para além do que é convencional e repetido. Padró dá o exemplo das visitas guiadas que explicam os feitos e os conceitos de forma fixa e que acabam por não se conectar com o contexto de quem visita os museus. A estranheza possibilita, segundo Padró, olhar para o mundo de forma interrogativa e com perplexidade, o que permitirá assumir que cada docente, cada educadora, é portadora de uma biografia, um corpo e uma história que leva para as suas aulas, para as suas visitas, e que as suas afirmações são também construções sobre o que é ensinar e aprender. Além disso, trata-se também de constituir o visitante não como um usuário mas como mais um agente de

construção do discurso expositivo: "¿por qué no visibilizar que los visitantes también construyen sus versiones de las exposiciones y se interrogan sobre las mismas?" (Padró, 2011b, p. 107).

A segunda, **emancipar-se**, trata de possibilitar um trabalho colectivo e colaborativo entre docente/educadora e alunos/visitantes, que podem não se situar dentro dos mesmos referentes. A emancipação tem uma relação estreita com a pedagogia crítica, pese embora a situação de quem tem o poder de "dar voz" a quem. Padró, baseando-se em Jennifer Gore, explica que a pedagogia crítica na escola permite apenas aos docentes serem eles próprios a conceder aos alunos o direito a usar de uma voz crítica e questionadora, o que estabelece, logo à partida, uma desigualdade. Na museologia crítica, para não se cair num discurso prescritivo e abstracto, Padró sugere que, para além de se questionar quem, com que bases e interesses, decide o discurso expositivo, se acrescente:

¿Hay otras versiones además de la expositiva (i.e. educación)? ¿Qué voces se oyen / están en segundo plano? ¿Se trata de un relato monocorde, sin saber quién es el autor, parcialmente situado, polivocal, contrastado, que muestra el proceso de selección y sus dilemas, como un mosaico, que hace bricolaje, opositor, racional, experiencial, o que utiliza varios modos de narrar? ¿Cómo se vincula todo esto con tu experiencia, no lo que el museo espera de ti sino lo que ves en ti del museo? ¿Qué es educar en este museo? ¿Cómo lo sabes? La cuestión aquí radica en la autoridad de quién habla. Cabe reconocer el lugar de privilegio desde donde habla el museo, para poder hablar de los otros, o de las voces de los otros, saber desde donde miras para cuestionarte tu posición. (Padró, 2011b, p. 111)

Por último, a terceira conotação, **transformar a partir de dentro**, questiona se os museus que reconhecem legitimidade à museologia crítica incluem práticas transformadoras nas suas instituições. Padró refere que diversos museus incluem na sua programação exposições de artistas de produção crítica e integram nas suas práticas expositivas a anulação de discursos universalistas, em prol da legitimação de micro-narrativas e de diferentes pontos de vista. Contudo, Padró pergunta se nas tarefas rotineiras destas instituições existe lugar para o mesmo tipo de questionamentos ou se optam pelo funcionamento tradicional:

¿cuántos de ellos incorporan en su día a día los discursos que exponen? ¿Cuántos de ellos siguen con estructuras jerarquizadas o fijas aunque expongan temas críticos? O ¿cómo influye en la toma de decisiones internas? ¿o en las relaciones de género internas? (Padró, 2011b, p. 112)

Padró ainda explica que, no seio das instituições, dar lugar a estas práticas constitui uma relação com o "discurso transformativo" de Carmen Mörsch, segundo o qual o museu contribui para uma mudança social, o que implica também a partilha, sem diferenciações, entre o trabalho curatorial e o trabalho educativo.

Juanola (2011) assegura que é necessário atender a um conjunto de "territórios" pelos quais se dividem os estudos sobre educação em museus e que podem limitar ou abrir caminho à acção educativa, dependendo da perspectiva com que são abordados: o **território disciplinar**, marcado por estudos procedentes da Educação Artística, da História da Arte, da Pedagogia, da Psicologia da Aprendizagem, da Sociologia, da Antropologia, dos Estudos Culturais, das Ciências da Comunicação, da Estética ou da Hermenêutica, que conviverão melhor se forem considerados dentro de âmbitos pluridisciplinares; o **território local**, que deve evitar versões hegemónicas, já que os estudos mais destacados sobre educação em museus são de língua inglesa, enquanto que muitas iniciativas locais não chegam a constituir discursos legitimados; o **território institucional**, definido por organizações como o Conselho Internacional dos Museus – ICOM e o seu Comité de Educação e Acção Cultural (CECA), bem como outras associações europeias, canadianas ou americanas; o **território conceptual**, dentro do qual existem diversos modelos de educação artística – tal como os que Eisner (2004) apresentou e que podem ser aplicáveis às políticas seguidas pelos departamentos de educação dos museus, bem como as VTS (*Visual Thinking Strategies*) – cujo impacto pode ser valorizado mas sobre os quais não existe, diz Juanola, "una reflexión consensuada sobre las funciones, retos y objetivos que los museos deben desempeñar." (p.50); o **território de incidência**, que tanto pode considerar as escolas (educação formal) e os museus (educação não formal) como instituições separadas que não contemplam o indivíduo como membro de uma comunidade, como pode não distinguir a educação formal da não formal através da introdução do conceito de *Service-Learning*,¹⁶ que prima por processos de aprendizagem dirigidos à coesão social e à democracia cultural; e, por fim, o **território de mediação**, através do qual Juanola critica as visões oficiais da História por não mencionarem todos os territórios geográficos, nem todos os contextos fora dos museus, nem todos os actores ou mediadores – como o voluntariado, a comunidade familiar, os mediadores e todos os trabalhadores dos museus –, o que não significa desautorizar as versões existentes, mas incluir também as restantes.

Uma das propostas para que nos museus se possa trabalhar em projectos educativos *com* adolescentes – e não *sobre* ou *para* adolescentes – foi elaborada por

¹⁶ Roser Juanola (2011) explica que o "*Service-Learning*" marca o início da museologia crítica e teve reconhecimento na União Europeia nos anos 70, embora apenas se tenha instituído como prática educativa apenas nos anos 90, tal como testemunhado por Dwight Giles e Janet Eyler no artigo "The impact of a college community service laboratory on students' personal, social and cognitive outcomes" publicado em 1994 no N°17 do *Journal of Adolescence*. Juanola apresenta a tradução de "Service-Learning" para castelhano como "Aprendizaje Servicio".

Txelu Balboa (2011), na qual referiu o conceito de "*prouser*" (p. 80), definindo-o como "produtor-usuário", algo que vai para além do conceito de "*prosumer*", "produtor-consumidor".¹⁷ Segundo Balboa, é necessário "fomentar la creatividad, la expresión personal y el papel activo como *prouser*s culturales desde la adolescencia (el período en el que quizá más se define nuestra identidad) (...) desde una práctica social, política y culturalmente comprometida" (Balboa, 2011, p. 80). As sugestões de Balboa implicam considerar: o **educativo versus formativo**, através de uma comunicação multidireccional; a promoção do **espírito participativo**, criando um ambiente para que todos sejam protagonistas activos das actividades e das decisões; a **emancipação e o empoderamento**, potenciando capacidades pessoais sem dirigismos, com vista à tomada de decisões e à autonomia; o desenvolvimento de **competências relacionais**, favorecendo a interacção pessoal, a comunicação, o trabalho em equipa e uma elevada implicação dos educadores com o grupo; o desenvolvimento da **criatividade aplicada e abstracta**, entendendo a criatividade menos como um conjunto de técnicas de representação plástica e mais como uma ferramenta transversal de actuação; a valorização do **espírito crítico**, analisando o envolvimento e estabelecendo relações de um ponto de vista pessoal; as **chaves adolescentes**, com o objectivo de convidá-los a participar como cidadãos activos, com os seus imaginários, valores, interesses e preocupações; o **processo versus resultado**, valorizando a experiência íntegra de concepção, reflexão, relação, opinião, organização e criatividade aplicada ao quotidiano; a **alfabetização mediática**, através de uma utilização construtiva e consciente das inovações tecnológicas, de forma transversal; a utilização do **museu como referente**, ou seja, o museu como lugar de encontro, um espaço aberto onde se gera conhecimento, quebrando o preconceito do museu como lugar fechado, repleto de objectos sacralizados, uma ilha de costas voltadas para a realidade que rodeia os adolescentes; dar **visibilidade ao trabalho realizado**, procurando reconhecimento para a participação dos jovens que são convidados a implicar-se nos processos de criação de conhecimento, tornando esse trabalho público através de acções planificadas.

Para que as educadoras de museus possam levar a cabo as propostas referidas por estas autoras e autores, ainda que segundo as suas visões pessoais e subjectivas, Irene Amengual (2012) evoca a **formação como uma peça fundamental** e refere a diferenciação do trabalho de quem *fala* e de quem *faz*, assumindo que gerir e praticar os programas educativos não são funções exercidas pelas mesmas pessoas. Ao contrário do que seria desejável, o trabalho como educadora de museu está manchado pela precariedade, através de contratos sem vínculo e injusta remuneração para uma especialização qualificada (Sánchez de Serdio y López, 2011). Em Portugal, a função de

¹⁷ *Prosumer* foi um conceito criado pelo escritor norte-americano Alvin Toffler, em 1980, no seu livro "A Terceira Vaga", um ensaio sobre a sociedade do século XXI.

educadora de museu está também conotada com uma profissão multifacetada, precária, feminina e especializada ao nível de licenciaturas, mestrados e doutoramentos (Oliveira, 2010; 2013a), sendo a formação universitária em áreas das Artes Plásticas, da Arquitectura, da História da Arte, da Museologia ou da Educação Artística, pois a formação na área da educação em museus não existe nas universidades portuguesas.

Tendo em conta que o campo artístico reivindica cada vez mais o campo pedagógico, na **relação entre museus e escolas**, Sánchez de Serdio (2010) adverte que as instituições educativas e culturais beneficiar-se-iam mutuamente se deixassem de viver de costas voltadas, insistindo na aceitação de que a aprendizagem é algo necessário para a vida e que deveria ter em conta a realidade quotidiana:

No estaríamos hablando de un saber acumulable ni, por supuesto, de un saber necesariamente canjeable en las equivalencias del capital intelectual contemporáneo, sino un saber que nos ayuda a entender un estar en el mundo y unas posibles transformaciones de ese estar; un saber que prolifera y se transforma en la proliferación; un saber con valor de uso. (Sánchez de Serdio, 2010, p. 58)

10.4. Estratégias de Aprendizagem

Louise Stoll, Dean Fink e Lorna Earl (2004) partem da premissa de que "el aprendizaje es un imperativo para equipar las futuras generaciones para dar respuestas y sobrevivir en un mundo que cambia de forma frenética y imprevisible" (Stoll, Fink e Earl, 2004, p. 19), pelo que é importante reflectir sobre se a escola responde ou não a este propósito e de que forma o coloca em prática. Aprender *a conhecer*, aprender *a fazer*, aprender *a viver juntos* e aprender *a ser* constituem os "quatro tipos fundamentais de aprendizagem" que a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI redigiu para a UNESCO, embora a educação formal tenha optado por privilegiar os dois primeiros, deixando os dois últimos "à sua sorte" (Stoll et al., 2004, pp. 33-34).

Aprender *a conhecer* e aprender *a fazer* formam parte da herança dos sistemas escolares modernistas, nos quais os docentes têm lutado permanentemente para que as estruturas burocráticas instaladas nas escolas não obstruam os seus autênticos desejos e motivações para ensinar (Hargreaves, 1998).

Stoll et al. (2004) estabelecem que a aprendizagem está envolta em múltiplos factores, tais como o estabelecimento de conexões, a compreensão, a motivação, a emoção, a socialização, o contexto, o esforço, a atenção e o tempo como recurso valioso, sendo que aprender é algo distinto para cada pessoa:

Cada individuo es único. Como sucede con el resto de características humanas, aprender es algo diverso y distinto para cada aprendiz. Depende de la herencia, las experiencias, las perspectivas, el bagaje personal, el talento, los intereses, las capacidades, las necesidades y el fluir impredecible de cada vida. Los aprendices presentan diferentes estados emocionales, niveles y estilos de aprendizaje, estadios de desarrollo, capacidades, talentos, sentimientos de eficacia, y otras necesidades. (...) deben tenerse en cuenta todas las diferencias para proporcionar a todos los aprendices los desafíos y oportunidades necesarios para el aprendizaje y el propio desarrollo. (Stoll et al., 2004, pp. 55-56)

É relevante o elenco de estratégias com vista à melhoria da motivação dos estudantes apresentado pelos autores: usar a aprendizagem cooperativa em lugar da aprendizagem competitiva; estimular o conflito cognitivo; incentivar a que se corram riscos moderados; louvar o trabalho bem feito; fazer com que as tarefas académicas sejam interessantes; proporcionar um *feedback* relacionado com a aprendizagem e o esforço; identificar muitas inteligências e mostrar que não são fixas, mas que podem incrementar-se; promover a imagem de cada um como aprendiz; aumentar a eficácia própria dos estudantes; incentivar a vontade própria (Stoll et al., 2004). Para todas as estratégias e considerações tecidas em torno da aprendizagem – dos alunos e dos docentes, devendo também estes últimos manter uma atitude disponível para a aprendizagem em benefício da melhoria das suas práticas –, Stoll et al. referem o tempo como característica fundamental para alcançar aqueles objectivos, sobretudo porque não há mudança sem reflexão e não há reflexão sem tempo. Tempo para reunir-se e falar, tempo para planear, tempo para criar, tempo para praticar, tempo para aprender com profundidade.

Tempo que não parece disponível em Portugal, porquanto de acordo com a matriz curricular do 3º ciclo (Decreto-Lei n.º 139/2012), os alunos têm aproximadamente **26 horas semanais de aulas** (sem contar com os intervalos ou com a hora de almoço), divididas por diversas disciplinas que muito raramente funcionam em conjunto. Cada disciplina tem um programa extenso e há uma exigência permanente para que os docentes o cumpram com rigor. Os alunos do 7º e do 8º ano têm 90 minutos de Educação Visual por semana e os do 9º ano têm 135 minutos. Com o tempo lectivo atribuído à Educação Visual será difícil ir ao encontro das propostas de Stoll et al. e certamente que estes factores terão também influência na opção dos docentes de realizar ou não visitas de estudo.

Numa outra perspectiva, María Acaso (2009) apresenta um método de trabalho para o ensino das representações visuais, o *curriculum-placenta*. Acaso baseia-se sobretudo no trabalho de Elisabeth Ellsworth, mas também nas ideias defendidas por Kerry Freedman, Henry Giroux e Lee Emery para sustentar o seu conceito de curriculum-

-placenta, uma metáfora do currículo como um saco onde se colocam todos os ingredientes do processo de ensino-aprendizagem, mas que, no fim, o estudante, devido às suas subjectividades, é que é o verdadeiro construtor do currículo, da mesma forma que o espectador é construtor da obra de arte. Neste sentido, os elementos-base da *pedagogia placentária* são opostos ao que chamou de *pedagogia tóxica*, esta última de carácter reducionista, transmissivo, instrumentalista e findo (Acaso, 2009).

PEDAGOGÍA TÓXICA	PEDAGOGÍA PLACENTA
Pretende la imposibilidad de desarrollo de conocimiento propio	Pretende el desarrollo de conocimiento propio y emancipado
Lo que se valora es la calificación	Lo que se valora es el aprendizaje
Fomenta el aburrimiento	Fomenta la pasión
El contenido se basa en metarrelatos	El contenido se basa en microrrelatos así como en la deconstrucción de metarrelatos
Se busca la verdad	No se busca la verdad ya que el contexto desvirtúa el concepto de verdad
Apoya la ciencia como proceso absoluto	Deslegitima la ciencia como proceso absoluto e incorpora otros métodos de adquisición de significado
Oculto el carácter político del acto educativo	Defiende el carácter político del acto educativo
Entiende el currículum como la realidad en sí misma	Entiende el currículo como un sistema de representación
Sólo se contempla la capacidad del profesor como técnico	Reposiciona al docente como el profesional central del acto educativo. Se contempla la capacidad del profesor como intelectual transformativo (Giroux, 1990)
La educación sirve para solucionar problemas	La educación sirve para dar problemas
Se fomenta la acumulación de poder por parte del docente	Se fomenta la distribución de poder en el aula, compartiendo poder con el estudiante
No se adapta al contexto	Se adapta al contexto
Los contenidos los elige la ley, el inspector, el docente	Los contenidos los elige el estudiante o el profesor pensando en el estudiante
Fomenta la ocultación, el currículum oculto o, directamente, el currículum nulo	Fomenta convertir en explícito aquello que permanece oculto en el acto educativo
Considera la tecnología como una herramienta complementaria	Considera la tecnología como una herramienta central
Sólo busca el conocimiento	También busca la ignorancia activa
Acepta que enseñar es posible	Acepta que enseñar es imposible

Se centra en lo presente (que se oculta)	Se centra en lo ausente
Fomenta la acción apresurada	Fomenta la reflexión pausada
Fomenta lo acabado	Fomenta lo inacabado
Fomenta el miedo	Fomenta la seguridad

Tabela 2 - Elementos-base da pedagogia placentária vs. elementos-base da pedagogia tóxica (Acaso, 2009, p. 190).

As estratégias que Acaso apresenta para clarificar e colocar em prática o curriculum-placenta baseiam-se em seis passos: (1) Criar um *manifesto* onde me posiciono como docente, uma actividade reflexiva para repensar o que estamos a fazer e com que finalidades; (2) Analisar as *características* da acção educativa, reflectir sobre os contextos onde vamos trabalhar, que são contextos alheios – temporal, espacial e humano; (3) Fixar *metas* que devem ser gerais, para serem abertas e inacabadas – pensar, redigir e ordenar objectivos, sempre tendo em conta as realidades dos estudantes; (4) *Conteúdos* – pesquisar, seleccionar, elaborar e organizar a informação a utilizar na acção educativa, considerando sempre o conhecimento como uma estrutura dinâmica e tendo em conta o conceito de cultura visual e de micro-narrativa; (5) *Processos* – procurar e decidir como transmitir a informação. Os processos devem ser dinâmicos e não sistemas fechados, baseados em cinco critérios – partilhar o poder, fomentar a tranquilidade, utilizar linguagem familiar, fazer uso das novas tecnologias e fomentar o trabalho de grupo; (6) *Boomerang* – comprovar onde chegámos, através de uma avaliação de retorno. A avaliação deveria ocorrer em muitas direcções, incluindo um retorno à professora, para que seja avaliada, não para prestar contas às chefias, mas para comprovar que tudo funcionou como desejámos na acção educativa, incluindo a actividade docente. Porque o objectivo da avaliação deveria ser o da comprovação de resultados e não, como a conhecemos hoje, um sistema de repressão, de castigo, de controlo (Acaso, 2009).

Uma das estratégias que venho defendendo, de acordo com a minha experiência na prática docente, é a da importância do processo sobre o resultado. Dysthe et al. (2013), partilham desta premissa e apresentam a convicção de que a aprendizagem acontece quando a curiosidade e a criatividade dos estudantes estão ligadas através da conversação e da actividade estético-prática. Nestas últimas são incluídas actividades diversas, como jogos criativos linguísticos, exercícios de desenho, dramatizações de uma obra de arte...

A aprendizagem será tanto mais significativa quanto mais os focos de aprendizagem se situem na utilização de estratégias artísticas colectivas e mais nos processos colectivos do que na expressão individual e nos resultados (Dysthe et al., 2013).

Jakeline Duarte (2003), que também se debruçou sobre estratégias de aprendizagem, apresenta o conceito de *escola permeável*, num ambiente educativo como cenário onde existam e se desenvolvam condições favoráveis à aprendizagem, nomeadamente uma organização espacial activa da sala de aula – bidireccional – contrariamente à organização espacial tradicional – unidireccional. Dentro destas condições, Duarte considera o espaço, o tempo e o movimento como os lugares onde os participantes desenvolvem capacidades, competências, habilidades e valores. Concebe ainda os desafios como reptos e as identidades como possibilidades de criação de relações e interacção social, estratégias sem as quais as aprendizagens não acontecem, defendendo uma escola aberta e permeável que funcione por meio de relações cruzadas e participativas, num intercâmbio permanente com o seu contexto:

(...) la escuela "permeable" se caracteriza porque se concibe abierta, lo más arraigada posible a su medio, con fronteras no claramente delimitables y relaciones con el conocimiento y entre los individuos que buscan establecer vivencias culturales cruzadas por prácticas democráticas altamente participativas. (Duarte, 2003, para. 54)

Duarte valoriza, portanto, a relação da escola com o exterior, podendo desse "exterior", fazer parte integrante o museu, quer se situe, ou não, geograficamente perto da escola. Ainda que, respeitando as preocupações das professoras, que são legítimas, na ligação entre as visitas de estudo aos museus e os currículos escolares, seria vantajoso também questionar os conteúdos desses mesmos currículos. Os conteúdos educativos são impostos pelas estruturas institucionais, embora à partida se possa pensar que as estratégias de aprendizagem que as professoras encontram para implementar os conteúdos possa ser variada e não imposta. No entanto, as professoras não podem ir contra os currículos, que afinal até podem ter um peso determinante na forma como se ensina (Sacristán, 2015). Quando se opta por uma política educativa a partir da informação dada pelos relatórios tipo PISA¹⁸, ou o *ranking* das escolas, opta-se por um sentido do conteúdo, reforça-se um modelo de aprendizagem e afasta-se do debate o que é verdadeiramente importante (Sacristán, 2015).

La magia de los números ayudará a creer que es posible evaluar el aprendizaje de los contenidos con estos procedimientos.

Los sectores conservadores tienen un plan, les queda muy claro lo que quieren o persiguen decididamente; lo exigen a quienes trabajan para ellos. Van por delante con sus consignas de libertad, eficiencia, control, exigencia, esfuerzo... que, aunque

¹⁸ PISA – Programme for International Student Assessment – é um programa coordenado pela OCDE para avaliar as competências dos alunos de 15 anos em Matemática, Ciências e Leitura (IAVE, 2015), matérias que certamente contribuem e respondem às expectativas economicistas que impulsionam e favorecem aquela organização internacional (Hernández, 2015).

han demostrado reiteradamente su ineficacia para mejorar el sistema, siguen reforzando una ideología que se agota en la mirada hacia atrás, en la *vuelta a lo básico*. (Sacristán, 2015, p. 12)

Este regresso reducionista ao básico comporta a ideia de que a falta de bons resultados académicos resulta da falta de "bases". Então, como remédio contra os maus resultados académicos introduzem-se mais conteúdos "básicos", os mesmos conteúdos nos quais se concentram os maus resultados, sem que se pergunte *para quê, o quê, porquê e como* se seleccionam os conteúdos do currículo (Sacristán, 2015). Entre os conteúdos considerados "básicos" está o Português e a Matemática, que no fundo, não é por serem assim tão "básicos", mas porque se associam a saberes que podem ser avaliados com precisão, reduzindo-se, desta forma, os conteúdos que se podem observar e medir (Sacristán, 2015). Fernando Hernández (2015) registou como o ministro da educação espanhol apresentou uma reforma curricular, fazendo a destriça entre dois grupos de disciplinas: as instrumentais – referindo-se ao inglês, à matemática, às ciências e às línguas – e as que distraem – referindo-se às artes e às humanidades (Hernández, 2015). Se não pretendemos responder aos reptos económicos e economicistas que guiam os interesses de quem toma decisões sobre os conteúdos do currículo, então como avaliar o valor de um conteúdo?

Un contenido es valioso si la experiencia que pueda provocar en el sujeto que aprende se enlaza con otras experiencias, si proporciona una información nueva y novedosa, si reorganiza la información, si desencadena aprendizajes transferibles a situaciones diversas, si se obtiene alguna gratificación; es decir, si son motivantes. (Sacristán, 2015, p. 23)

Urge então encontrar novos conteúdos – ou novas relações e significados nos conteúdos existentes – e novas estratégias de aprendizagem para a escola contemporânea. Ángel Pérez (2015) sintetiza algumas formas de ajudar os alunos a construírem-se de maneira singular e criativa: (1) *Essencializar o currículo*. Menos extensão e maior profundidade, concentrando o foco de trabalho numa procura pela relevância e pela qualidade; (2) *Submergir os alunos na corrente das vivências*. Primeiro captar a atenção plena e só depois a formalização do currículo, para que os alunos possam primeiro explorar o que são, o que não são e o que desejam ser, dando mais importância às vivências do que à transmissão linear dos conteúdos; (3) *Aprender fazendo*. Criar situações de aprendizagem baseadas em problemas, situações, casos e projectos, indo mais além dos meros intercâmbios verbais e teóricos; (4) *Primar pela cooperação*. Dinamizar a aprendizagem cooperativa como forma de aproveitar os

talentos e as perspectivas diferentes de cada indivíduo; (5) *Promover a inversão didáctica*. Utilizar a estratégia de aula invertida, onde as actividades de documentação e informação se realizam *online* e aproveitar o tempo presencial para aprofundar, esclarecer dúvidas e fomentar o debate; (6) *Mais avaliação educativa*. Mais ajuda, mais orientação, mais apoio e tutoria próxima, e menos qualificação fria, externa, distante e selectiva; (7) *Potenciar a função tutorial dos docentes*. Os docentes não são necessários para transmitir, mas sim para ajudar a aprender, a construir o próprio conhecimento, a auto-regular a própria aprendizagem, uma ajuda para que o aluno construa de forma disciplinada, crítica e criativa o seu próprio projecto pessoal (Pérez, 2015).

O processo de aprendizagem tem sempre um carácter de média ou longa duração, que exige dar espaço à tentativa e erro, à repetição e à indeterminação, com efeitos dificilmente calibráveis que sempre vêm distorcidos por outros processos ou por uma multiplicidade de factores, que constituem as condições reais da aprendizagem (Carrillo, 2012). Muito raramente os museus são capazes de adequar as suas propostas a estas condições, mas mesmo assim, se os museus querem realmente conhecer as necessidades das escolas, vão ter que assumir que necessitam da opinião dos docentes, com vista à criação de políticas museísticas e pedagógicas realmente adequadas à realidade actual das escolas (Huerta, 2010).

Os jovens não devem ser considerados pelos museus como futuros visitantes em adultos, mas sim como visitantes do presente, membros da comunidade, com as características inerentes à sua condição de jovens abertos à aprendizagem (Fróis, 2008). A estes jovens, como aos outros visitantes, devem ser dadas condições de conforto físico e intelectual, algo que, em termos históricos, poucos foram os museus preocupados em oferecer (Fróis, 2008; Hein, 1998). Cada visitante, jovem ou adulto, possui diferentes estilos de aprendizagem, facto que deve ser tido em conta como condições específicas pelas educadoras, assim como o meio social e cultural de cada sujeito (Fróis, 2008). Não só se aprende ou não aprende, mas também se aprende mais ou menos, mais e menos satisfatoriamente, adoptando os conteúdos que se assimilam na escolaridade, como na vida, de aspectos afectivos muito diversos (Sacristán, 2015, p. 23).

Creio ser importante dar a conhecer aos visitantes dos museus o processo de criação de uma exposição, uma vez que se trata de um processo feito por pessoas e que implica escolhas e decisões pessoais, e envolver os visitantes nesse processo (Fróis, 2008).

Huerta (2010), apoiado em estudos de María de Jesús Agra e de Viv Golding, apresenta algumas estratégias que podem melhorar a relação entre escolas e museus e, conseqüentemente, as aprendizagens do alunado, a saber: fomentar as visitas em pequenos grupos que interajam com as educadoras de sala; implicar previamente o professorado em seminários de participação, reuniões, para as quais se podem também

convidar outros investigadores e estudantes; adoptar o diário gráfico, entendido como um sistema activo; adoptar a construção concreta de ambientes com capacidade de promover experiências significativas e com grande poder transformador. Tal resultaria numa aproximação aos interesses de cada sujeito ou colectivo implicado, bem como daria resposta a diversos temas que vão surgindo, flexibilizando o espaço escolar (Huerta, 2010). Neste mesmo texto, Huerta dá a conhecer um conjunto variado de experiências e actividades educativas que diferentes museus programam e levam a cabo, embora com uma característica comum que Huerta critica: a falta de implicação das professoras na programação dessas mesmas actividades. Defende ainda que arriscar numa maior solicitação das subjectividades das docentes, por parte dos museus, resultaria em projectos artísticos muito mais gratificantes que podiam espelhar-se numa maior aproximação do alunado à oferta dos museus. Jesús Carrillo (2012) apoia esta premissa:

El museo debe él mismo aprender a renunciar al monopolio de autoridad y de legitimidad cultural que ostenta y reconocer autoridad y legitimidad en los otros, por muy pequeños y alejados a los modos formales que sean. Esta tierra de nadie que es hoy el museo, aspira a convertirse en catalizador de un territorio común y ello solo puede llevarse a cabo concibiéndose a sí mismo como un espacio de educación, a sabiendas de que él no enseña sino que en él se puede aprender. (Carrillo, 2012, p. 200)

Olaia Fontal (2011) propõe sete possibilidades para planear estratégias didácticas a terem lugar nas salas dos museus de arte, chamando-lhes *chaves* e determina que, mais do que conhecer estratégias, é necessário haver critério ao planear as actividades. Estas *chaves* serviriam, então, segundo Fontal, para permitir às educadoras estabelecer um critério para articular a tomada de decisões nas salas dos museus de arte o qual deve ter em conta os fins a que se destina, devendo estes ser claros para as educadoras.

A primeira chave é guiar todo o processo educativo através de perguntas em vez de respostas, no sentido de questionar "para quê educa o meu museu?", sendo que a estratégia a adoptar será diferente se o museu pretende ampliar a cultura dos cidadãos ou se pretende formar consciências críticas. Isto supõe entender que os públicos são proprietários simbólicos das colecções e que hão-de apropriar-se delas: "cuando un museo *patrimonializa* es capaz de convertir aquello que contiene (...) en elementos patrimoniales. (...) Cuando ese museo haya patrimonializado sus bienes, realmente habrá conseguido que haya propietarios simbólicos y legatarios reales del mismo." (Fontal, 2011, p. 60).

A segunda chave é optar por um projecto didáctico modular, em vez de linear, atribuindo importância significativa aos interrogantes "para quê", "o quê", "como", "onde", "quem" e "a quem" como uma complexidade de agentes que conferem um

sistema integrado. Cada decisão tomada requer ter em conta todos estes interrogantes ao mesmo tempo, o que não se compagina com visões simplistas e lineares do projecto didáctico.

A terceira chave é ter presente que nos museus se pode ensinar muito mais do que obras de arte e mais do que os seus conceitos. Para além do que se pode ensinar em termos de conteúdos tangíveis, é necessário ter amplitude para compreender que uma exposição foi concebida segundo critérios de alguém que efectuou escolhas, ou seja, entramos no terreno do intangível. Este conteúdo também faz parte do ensino-aprendizagem e humaniza o processo: "son personas quienes crean, quienes seleccionan, quienes exponen, quienes perciben y quienes median. Por tanto, los museos contienen personas y, con ellas, experiencia, sentimientos, pensamientos, respuestas y propuestas." (Fontal, 2011, p. 61).

A quarta chave é não haver limites nos formatos e ir mais além dos mais tradicionalmente vinculados à didáctica. Podem ser criados materiais diversos para ajudar a compreender uma exposição, mas todos os formatos são possíveis. Para além dos mais comuns – ilustrações, mapas conceptuais, linhas cronológicas... – pode ainda pensar-se em metáforas, relatos, teatralizações, experiências grupais, performances, diálogos, debates, micro-narrativas, portfólios... Importante é adequar os formatos aos objectivos.

A quinta chave é ser consciente de que cada sala é única, específica e especial. Cada sala pertence a um determinado museu, localizado numa cidade e país concretos, com um determinado acervo, um projecto museológico e um público específicos num momento histórico concreto. Necessário é contextualizar cada sala, ter projectos de partida, linhas de actuação. Cada educadora tem de "ser capaz de reestructurar, reorganizar, redefinir e, incluso, replantearse por completo desde los propios objetivos hasta los resultados de aprendizaje. Ha de estar preparado, en definitiva, para (...) una eterna construcción." (Fontal, 2011, p. 62).

A sexta chave é a educadora, como factor que mais condiciona todo o processo de projecto. Cada educadora é única e não deve ser considerada uma executante, mas um sujeito com competências identitárias próprias, quer formativas, quer emocionais:

En definitiva, cada educador ha de conocer y comprender el medio sociocultural en el que se halla el museo y sus necesidades, haciendo uso de habilidades investigativas y sociales. Todo ello le permitirá impulsar y motivar a los públicos de referencia del contexto mediante habilidades comunicativas (desde el espectro verbal hasta el emocional), lo que nos remite a una inteligencia que Gardner denominaría "interpersonal" (Gardner, 1999). (Fontal, 2011, p. 62)

Por último, a sétima chave que Fontal nos fornece é a de que o projecto, para além de ser efectivo pode ser criativo, o que contrapõe a *didáctica de autor* à didáctica seriada. "Didáctica de autor es un concepto propio que comenzamos a emplear para situar la figura del coordinador de los servicios educativos de un museo (...) como determinante en la deriva de su orientación educativa" (Fontal, 2011, p. 62). Significa que Fontal compreende o conceito de *didáctica de autor* como algo personalizado, humanizado e emocional, em oposição à didáctica mecânica, de transmissão de conhecimentos. Esta noção é, obviamente, indissociável da primeira chave, o critério a que respeita a acção educativa que o museu pretende desenvolver.

Olaia Fontal (2011), cujas propostas de *chaves* acabei de sintetizar, fala das educadoras transmitindo a ideia de que o trabalho que estas desenvolvem nos museus é pautado por uma independência e poder de decisão consideráveis. No entanto, é necessário ter em conta que, por vezes, o trabalho das educadoras é comprometido pela cadeia de estrutura orgânico-funcional – coordenação, curadoria, direcção – que não lhes permite ser autónomas ao ponto de poderem decidir sobre o projecto da visita, ou sobre os formatos a utilizar, ou até sobre a própria forma de encarar o conceito de educação. Pablo Martínez (2011) sustenta que nos museus estão presentes práticas de trabalho direccionadas para a legitimação dos discursos curatoriais e que a educação precisa de ser pensada de acordo com novos paradigmas, já que os museus estão repletos de imagens capazes de gerar experiências transformadoras. No entanto, segundo o autor, o trabalho que tradicionalmente se encomenda às educadoras é instrumental e, por isso, resulta numa pedagogia artificial e protectora. Martínez defende que as educadoras devem criar uma deriva destes posicionamentos e optar por uma educação que entenda a pedagogia como um acto estético, mais do que ensinar a "história das formas", gerando novas formas de subjectividade política e de agenciamento, entendendo cada indivíduo como um agente capaz de construir sentido (Martínez, 2011).

Fróis (2008) refere a importância da manutenção da continuidade na relação entre uma escola e um museu como estratégia impulsionadora da oportunidade de os alunos estabelecerem relações entre a experiência no museu e a experiência na sala de aula e admite também que o potencial das visitas isoladas das escolas aos museus é baixo, caso não integrem um projecto mais vasto e de objectivos operacionais concretos. No caso dos projectos continuados, em que há uma visita escolar ao museu (antecedida de uma preparação) e um trabalho de seguimento na sala de aula, consegue-se retirar da experiência um maior proveito:

A visita ao museu actua como catalisador da motivação, estimula e proporciona uma experiência física e consolida-a. 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. (Fróis, 2008, p. 71)

Embora refira a exigência de "um trabalho articulado entre o museu e a escola" (Fróis, 2008, p. 72) e numa negociação de processos de construção de conhecimento, não explica se a colaboração de que fala implica que o museu se desloque à escola. O museu é, assim, referido como o lugar que proporciona oportunidades de aprendizagem, enquanto à escola resta realizar o trabalho subsequente dentro da sala de aula.

Noutro tipo de registo, no que concerne à forma como as escolas se apropriam dos museus, Hernández (2012) sintetiza quatro modos de relação que tiveram lugar em escolas, no âmbito de disciplinas artísticas, pressupondo uma relação com a arte contemporânea, assumindo que se trata de uma sintetização subjectiva pois haverá muitos outros modos: Um primeiro modo, no qual os alunos realizam um trabalho à maneira do artista, como um modelo a seguir para provocar uma experiência estética: "se supone que al hacer las cosas a la manera del artista se aprende" (Hernández, 2012, p. 120), estabelecendo um vínculo directo à forma de fazer do artista; Um segundo modo, no qual a obra ou a biografia do artista se converte num meio de indagação, uma forma de que os alunos possam conhecer-se a si próprios e representar-se: "No se trata de tomar al artista como modelo a imitar, sino que su obra es posibilitadora de experiencias para ser apropiadas y transformadas 'con la mediación del educador' para generar otros modos de narrar y representar(se)." (Hernández, 2012, p. 121); Um terceiro modo, no qual uma artista convida a escola a participar numa obra que quer construir, sendo que a escola também toma a obra como espaço de exploração, como expansão do significado inicialmente proposto: "[a escola] entra a formar parte de una trama de relaciones que le va a permitir representar un tejido de aprendizajes que convierten el aula en un proyecto de indagación." (Hernández, 2012, p. 122); Por último, um quarto modo, um projecto de intercâmbio entre escolas de vários países europeus que utiliza a arte contemporânea para questionar e mediar o entendimento e percepção dos jovens sobre a sua condição de cidadãos europeus, com objectivos como o de produzir obras artísticas que reflectam os debates levados a cabo entre os jovens de diferentes países, partindo de uma abordagem de investigação-acção: "el desafío es que los jóvenes vayan más allá de la descripción de lo que ven o les sugiere la imagen y se introduzcan en tramas de relaciones." (Hernández, 2012, p. 123).

O resumo em que sintetizei um conjunto de experiências que poderiam eventualmente ser analisadas de forma mais detalhada, tem como objectivo dar a conhecer algumas práticas educativas levadas a cabo em escolas de diferentes países,

incluindo Portugal, consideradas como relevantes estratégias de aprendizagem. Estes projectos, estas formas de pôr em prática actividades educativas de relação entre jovens e arte contemporânea, apresentam-se como estratégias válidas, pelo menos legitimadas por parte de quem as dinamiza, tendo como fim mais ambicioso conferir aos jovens um sentido de autoria mediante as propostas que lhes são apresentadas, seja pelos museus, seja pelos artistas.

Sobre estratégias de aprendizagem, recupero uma ideia de Fernando Hernández (2011a), que explica a importância das experiências de colaboração nas quais os sujeitos possam ser não apenas receptores de cultura, mas agentes de construção de conhecimento: "la cuestión sería 'qué podemos hacer juntos', en lugar de 'qué vamos a hacer por ti'." (Hernández, 2011a, p. 280).

Não considero que os conceitos-chave que aqui apresento sejam estanques. Pelo contrário, eles aparecem, misturam-se e sobrepõem-se e tomam referências uns dos outros, dentro de um mesmo caso. Por isso creio que quando se é docente ou educadora de museu e se está diante de um grupo de jovens que supostamente tem algo a aprender, cada um destes conceitos fará parte de um conjunto de práticas transversais.

11. Estabelecimento de hipóteses

Após explanação do marco teórico em que se enquadra esta investigação, é possível, neste momento, colocar as hipóteses que testei no desenvolvimento do trabalho de campo. Terei oportunidade de explicar, no final, em que medida estas hipóteses se verificaram ou não. Resta lembrar que, para além das referências bibliográficas de que me servi para enquadrar a investigação, estas hipóteses advêm também da minha experiência docente, da qual transporte referências profissionais que foram, para mim, marcantes.

Hipótese 1: A oferta educativa dos museus está mais relacionada com a política do museu do que com situações de aprendizagem. Ainda que os Serviços Educativos dos museus possam beneficiar de alguma autonomia na criação dos seus programas, as visitas e actividades que oferecem é muito condicionada pela programação artística e curatorial decidida unilateralmente pelas direcções das instituições museológicas. A prática tradicional de relação dos Serviços Educativos com as escolas é igualmente unilateral, apresentando uma vincada componente de sujeição da escola às propostas e discursos do museu.

Hipótese 2: A relação do professorado com a oferta educativa dos museus está relacionada com o contexto social da escola em que lecciona. A escola tradicional é um

instrumento de perpetuação da ordem social. Como tal, em contextos sociais menos favorecidos, as instituições escolares incutem nos docentes uma menor expectativa pelo sucesso escolar dos seus alunos. Os docentes assumem, assim, a inevitabilidade de lidar com situações difíceis, assumindo um papel mais tolerante perante a indisciplina ou o incumprimento por parte dos alunos, assim como uma menor exigência pelos resultados que aqueles serão capazes de obter. Nos contextos sociais mais favorecidos, nos quais as necessidades básicas dos alunos se encontram supridas, as instituições escolares acabam por criar expectativas elevadas sobre os resultados dos alunos. Incutem, assim, nos docentes, a necessidade de exigência e rigor de acordo com o sistema tradicional de ensino, voltado para o controlo da disciplina, o cumprimento do currículo e a excelência dos resultados.

Hipótese 3: Os jovens podem gerar propostas alternativas à oferta dos museus, assim se lhes ofereçam condições. As perspectivas pós-modernas apresentam alternativas à forma tradicional de encarar a produção de conhecimento, nomeadamente através da atribuição de um papel activo aos estudantes, em lugar de uma subordinação que se encontra naturalizada. Talvez seja possível que aos jovens seja dado um lugar participativo, o que poderá resultar na criação de relações pedagógicas entre as escolas e os museus.

The background of the slide is a large, expressive orange brushstroke that starts from the top right and sweeps across the page towards the bottom left. The stroke has a textured, layered appearance with varying shades of orange and some darker, more saturated areas, giving it a sense of movement and energy.

IV.

ABORDAGEM METODOLÓGICA



12. Introdução

A **investigação qualitativa** é em si mesma um campo de investigação que sendo transversal a um conjunto alargado de termos, conceitos e hipóteses, opera ainda num complexo território histórico que atravessa tradições associadas – como o fundacionismo, o positivismo, o pós-positivismo, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, o pós-humanismo –, e muitas outras perspectivas da investigação qualitativa relacionada com os estudos culturais e interpretativos, pelo que, qualquer definição de investigação qualitativa deve ser trabalhada dentro do seu complexo campo histórico (Denzin e Lincoln, 2011). A pós-modernidade, paradigma no qual entendo situar-se esta investigação, ao defender que a época das grandes teorias e narrativas já passou, requer uma sensibilidade para o estudo empírico dos problemas (Flick, 2007).

Segundo Denzin e Lincoln (2011), é possível, no entanto, definir a investigação qualitativa de forma genérica:

La investigación cualitativa es multidisciplinar, comprende un enfoque interpretativo y naturalista de su sujeto de estudio. Esto quiere decir que la investigación cualitativa estudia cosas en su ambiente natural, tratando de interpretar los fenómenos de la forma en que las personas los conciben. Ésta incluye el estudio y recopilación de una gran variedad de material empírico – estudios de caso, experiencias personales, introspectiva, historias de vida, entrevistas, observaciones, textos históricos, interactivos y visuales que describan rutinas y momentos problemáticos en la vida de los individuos. De acuerdo con esto, los investigadores cualitativos hacen uso de una gran variedad de métodos interconectados, esperando siempre obtener una mejor comprensión del tema a mano. (Denzin e Lincoln, 2011, p. 3)

As práticas metodológicas utilizadas na investigação qualitativa podem ser vistas como *bricolage*, tecelagem, ou montagem, e quem investiga pode ser visto como um *bricoleur*, um tecelão, ou uma pessoa que produz montagens com imagens (Denzin e Lincoln, 2011). A metáfora do **investigador como bricoleur** é curiosa do ponto de vista daquilo que representa: o investigador como um profissional do *faça-você-mesmo* [*do-it-yourself*], quer adopte o modo interpretativo, narrativo, teórico ou político, pois todos eles terminam com uma composição de representações ajustadas à especificidade de uma situação complexa, através de uma escolha pragmática, estratégica e reflexiva (Denzin e Lincoln, 2011).

The qualitative-researcher-as-bricoleur or a maker of quilts uses the aesthetic and material tools of his or her craft, deploying whatever strategies, methods, or empirical materials are at hand (Becker, 1998, p. 2). If new tools or techniques have to be invented or pieced together, then the researcher will do this. The choice of

which interpretive practices to employ is not necessarily set in advance. The “choice of research practices depends upon the questions that are asked, and the questions depend on their context” (Nelson et al., 1992, p. 2), what is available in the context, and what the researcher can do in that setting. (Denzin e Lincoln, 2011, p. 4)

Serve ainda esta metáfora para argumentar com o facto de ter inicialmente previsto um conjunto de métodos e critérios para a recolha de evidências que acabou por sofrer algumas alterações consoante o decurso da minha investigação, nomeadamente a alteração dos critérios de selecção dos museus e a realização de mais entrevistas e mais observações.

Para realizar o trabalho de campo através de uma **abordagem etnográfica**, tomei como referência a definição de *Etnografia* proposta por Hammersley e Atkinson (1994):

Entendemos el término como una referencia que alude principalmente a un método concreto o a un conjunto de métodos. Su principal característica sería que el etnógrafo participa (...) en la vida diaria de las personas durante un período de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación. (Hammersley e Atkinson, 1994, p. 15)

Partilho da ideia de Eneritz López (2009), quando cita Humphreys, afirmando que "el principal objetivo de la etnografía es descubrir y explicar los modos en que las personas – situadas en su propio trabajo cotidiano – actúan, responden y manejan las situaciones de su día a día." (Humphreys, 2005, citado por López, 2009, p. 103).

Flick (2007) chama a atenção para as vantagens e limitações da Etnografia, que podendo mostrar flexibilidade perante o que é investigado, também apresenta o perigo de uma arbitrariedade metodológica, pelo que a utilização de métodos múltiplos tenciona assegurar uma minuciosa compreensão do fenómeno em questão, já que a realidade objectiva nunca pode ser captada.

Tendo em consideração a relação da Etnografia com o construcionismo social, parte-se da ideia de que os participantes produzem activamente as realidades através de significados atribuídos a certos acontecimento e objectos, pelo que a investigação social não pode escapar a estas atribuições de significados se deseja ocupar-se das realidades sociais (Flick, 2007). A metodologia que utilizei e que seguidamente apresento enquadra, como métodos a que recorri, os estudos de casos.

Kaplan (1964) defined *methodology* as “the study—the description, the explanation, and the justification—of methods, and not the methods themselves” (p. 18). In his terms, the aim of methodology is "to describe and analyse (...) methods, throwing

light on their limitations and resources, clarifying their presuppositions and consequences (...) to help us to understand, in the broadest possible terms, not the products of scientific inquiry but the process itself." (p. 23). A methodologist is, thus, someone who sits outside methods and describes, explains, justifies, evaluates, and helps us understand them. (Carter e Little, 2007, p. 1318)

Neste sentido, explicarei o processo de selecção dos métodos, justificando, quer as opções que tomei, quer as minhas limitações com que me deparei, de modo a que seja possível compreender os pressupostos, os recursos, os constrangimentos e as vantagens de cada passo do processo, tendo sempre como objectivo a procura de respostas às perguntas da investigação.

13. Estudo de casos

Para responder aos interrogantes de investigação, entendi que teria que ir além da minha experiência como professora de Educação Visual e de outras disciplinas artísticas,¹⁹ por forma a conhecer outros contextos escolares portugueses que me permitissem ter uma noção mais abrangente da relação entre escolas e museus. Raquel Castillo Prieto (2003), num estudo de caso que realizou, apresentou razões para a eleição desta metodologia qualitativa, que perfilho e adopto como meu posicionamento perante esta investigação:

¿Por qué elegir una metodología cualitativa como el estudio de caso? Fundamentalmente porque pienso que un estudio adecuado de la realidad desde una perspectiva compleja debe partir de las diferentes perspectivas que sobre una determinada realidad tienen los diferentes actores. Me interesa y me atrae esta forma de investigar porque me hace indagar en la realidad, porque me hace asumir la relatividad y el compromiso con la construcción del conocimiento, porque creo que el conocimiento que se produce debe ser un conocimiento situacional, un conocimiento insertado en un contexto más amplio, un conocimiento que no constriñe la realidad a una variable, sino que está abierto a interpretaciones diversas. (Castillo, 2003, p. 89)

Elegi o **estudo de casos** como método de investigação, uma vez que o estudo de casos procura compreender de forma aprofundada realidades particulares, que

¹⁹ Em Portugal, ser professora do grupo de Artes Visuais implica estar preparada para leccionar em simultâneo disciplinas artísticas muito diversas, dependendo das necessidades das escolas. Durante a minha actividade docente, leccionei Educação Visual, História das Artes, Oficina de Artes, Tecnologias do Multimédia, Oficinas de Multimédia, Artes Visuais, Teoria do Design, Oficina de Expressão Plástica e Atelier de Artes. No entanto, a Educação Visual foi a única disciplina que leccionei todos os anos em que fui professora, o que me proporcionou uma experiência mais aprofundada de trabalho com jovens entre 12 e 16 anos, faixa etária à qual dediquei os estudos de casos.

normalmente ficam invisibilizadas noutro tipo de estudos, como acontece com os estudos através de amostras: "La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso" (Stake, 2010, p. 17). Sobre o estudo de casos, Caballero (2011) afirma que muitos autores assinalam que esta é a forma mais pertinente e natural entre as investigações realizadas a partir de uma perspectiva qualitativa, acrescentando Vásquez e Angulo (2003) que o estudo de casos permite o conhecimento do idiossincrásico, do particular e do único.

El estudio de casos (...) presta atención a lo que específicamente puede ser aprendido de un caso simple, de un ejemplo en acción (Stake, 1995): pero, al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de ir más allá de la experiencia descrita, puesto que al documentar la especificidad conecta con la experiencia de la audiencia a la que va dirigida el informe (Walker, 1983). (Vásquez e Angulo, 2003, p. 16)

Nesta investigação, procurei conhecer as perspectivas das pessoas que participavam nos respectivos contextos em que se inseriam. Considerei também importante utilizar uma linguagem acessível, clara e objectiva em cada estudo de caso para que cada uma das intervenientes se pudesse rever na proposta redigida.

[El enfoque de estudio de caso] implica a muchos públicos y les es accesible. Al utilizar métodos cualitativos, puede documentar las opiniones de participantes e interesados, integrar a éstos en el proceso (...). Los informes que genera el estudio de caso se centran en temas, están compuestos de observaciones naturalistas y datos obtenidos en entrevistas, y escritos en el lenguaje de los participantes, por lo que permiten acceder a unas conclusiones que otros pueden reconocer y utilizar de base para la acción informada. (Simons, 2011, p. 38)

Parto do pressuposto de que um caso concreto deve ser estudado com alguma profundidade, mediante um design flexível e holístico que permita descrever de modo consistente uma situação particular (Caballero, 2001). Este interesse pelo particular e pelo detalhe, na sua singularidade e na sua complexidade, é defendido por Stake (2010), que explica:

Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 2010, p. 11).

Estudo de caso não é um sinónimo de método qualitativo, pois os métodos qualitativos não são o que definem um estudo de caso; o que define um estudo de caso é a singularidade do fenómeno que se estuda (Simons, 2011). O investigador qualitativo destaca as diferenças subtis, a sequência dos acontecimentos no seu contexto e a globalidade das situações pessoais (Stake, 2010).

Diversos autores e autoras debruçaram-se já sobre a definição de estudo de caso. Simons (2011), condensou quatro definições de diferentes autores – Stake, MacDonald e Walker, Merriam e Yin –, acabando por estabelecer uma definição sua, que tomo aqui como referência para a minha investigação:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto "real". Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (Simons, 2011, p. 42)

Stake (2010) define três tipos de estudo de casos: *intrínseco*, utilizado não porque queiramos aprender sobre algum problema generalizado, mas porque necessitamos de aprender sobre um caso particular; *instrumental*, utilizado quando necessitamos de uma compreensão mais generalizada, ou seja, quando o caso é um instrumento para compreender algo que vai mais além daquele caso específico; e *colectivo*, que contém um certo grau de instrumentalidade e é utilizado quando decidimos seleccionar vários casos, por nos parecer oportuno e porque cada estudo de casos poderá ser um instrumento para aprender sobre as perguntas de investigação. Este conhecimento é gerado através de uma interpretação colectiva do tema, compreendendo o problema que os casos, no conjunto, representam.

A minha experiência de 14 anos de ensino em sete escolas diferentes permitiu-me compreender que cada escola é diferente porque está integrada num contexto específico e particular, sendo por vezes desajustadas as considerações tecidas sobre o tema "escola" no seu todo, como se a "escola" fosse uma entidade igual em todos os contextos ou que devesse funcionar de igual forma independentemente do contexto em que está inserida (Lopes, 2013). No entanto, existem diversas situações no funcionamento de cada escola que são idênticas em muitas escolas, designadamente as preocupações com o cumprimento dos programas curriculares, o controlo constante da disciplina comportamental dos alunos, a importância atribuída às ciências exactas e às

línguas em detrimento das disciplinas artísticas, as salas de professores e os pátios como lugares de socialização entre pares, a subordinação às chefias hierárquicas, entre outras situações. Por esta razão, achei conveniente e oportuno investigar as relações pedagógicas entre escolas e museus através do **estudo de casos colectivo**. Através da definição de mais do que um caso, compreendi que possuíam elementos comuns e que poderia fazer uma interpretação colectiva do assunto investigado.

A definição de um caso pressupõe estabelecer os seus limites. Um caso é um "sistema delimitado", uma unidade singular de análise: uma aula, um projecto ou um programa (Simons, 2011), uma criança, um grupo de alunos, um professor (Stake, 2010). Um caso é uma especificidade e não uma função e pode ser algo simples ou complexo, um indivíduo ou uma instituição (Vásquez e Angulo, 2003). Os limites do caso não podem ser fixados previamente, uma vez que, por exemplo, se o caso for uma aula é necessário incluir as pessoas, as políticas e as histórias, o que vai além da localização física, mas na eventualidade de os limites poderem ser estabelecidos no início, em alguns casos os limites definitivos só se podem fixar no final do estudo (Simons, 2011). Se os limites do caso não são fechados e têm de ser flexíveis, este facto tem implicações na metodologia a utilizar, o que na prática se traduziu, nesta investigação, em mais entrevistas e mais observações do que o que previ inicialmente, conforme explicarei mais adiante.

Nesta investigação, um caso é uma turma do 3º ciclo. A turma realiza a seguinte acção: visitar um museu de arte contemporânea, em contexto escolar, com a sua professora de Educação Visual. A minha opção pela selecção de turmas do 3º ciclo tem a ver com o nível etário do ensino básico relativamente ao qual tenho mais experiência como professora. Trata-se de um ciclo de três anos (7º, 8º e 9º), que os alunos iniciam, maioritariamente, aos 12 anos e terminam com 15 anos ou mais. Este ciclo faz parte da escolaridade obrigatória que, actualmente, se estende até ao 12º ano de escolaridade ou até que os estudantes completem 18 anos de idade (Lei n.º 85/2009). A acção de visitar um museu de arte contemporânea foi um pressuposto que estabeleci previamente, por ser imprescindível para a compreensão do caso, de acordo com as perguntas de investigação.

Uma vez que se trata de um estudo de casos colectivo, defini inicialmente três casos que, por razões de negociação, se transformaram em quatro. Seleccionei inicialmente três escolas e três museus e cada escola teria uma correspondência – uma relação – com um museu. A selecção das escolas foi ocorrendo ao mesmo tempo da selecção dos museus e foi um processo com o qual tive de manter uma certa flexibilidade, de modo a garantir que a visita ao museu não representasse um esforço para professoras e alunos, mas sim uma vontade, para além de uma aceitação pacífica das condições da investigação.

Alguns autores e autoras, embora defendam o estudo de caso como um processo absolutamente válido para a investigação qualitativa, alertam para as suas **limitações** (Flyvbjerg, 2006; Simons, 2011; Álvarez e San Fabian, 2012), que creio serem importantes ter em conta. Centro-me nas considerações de Simons (2011) para referir cinco questões sobre o estudo de caso, assumindo-as talvez não como limitações, mas como **condições inerentes a esta prática**: em primeiro lugar, que a subjectividade de quem investiga é um elemento essencial para a compreensão e interpretação do caso, embora o excesso de implicação da vertente pessoal possa constituir um problema; em segundo lugar, que os relatórios produzidos podem não captar a realidade tal como é vivida, pelo que é fundamental situar o caso no tempo, bem como explicar em que condições foi construído, para que cada leitor possa aferir sobre a sua relevância; em terceiro lugar, que os casos não se afirmam como generalizações (como por exemplo os questionários), pelo que se podem fazer inferências aplicáveis a outros contextos, através de uma compreensão situada; em quarto lugar, que a utilidade das conclusões para a determinação de políticas depende da aceitação da validade e da forma que se utiliza para comunicar essas mesmas conclusões; finalmente, em quinto lugar, que o objectivo do estudo de caso não é a generalização formal com a qual se podem formular políticas, mas sim a particularização, oferecendo a exposição de um cenário particular para contribuir para o conhecimento de um determinado tema.

13.1. Selecção das escolas

Para dar conta de qualquer realidade social que se estude, existe uma grande diversidade de cenários (Guasch, 1997). Os contextos fazem parte do caso e por isso alguns casos servem melhor do que outros; por vezes funciona bem um caso que seja "típico", embora outras vezes um caso que seja menos comum possa também elucidar sobre circunstâncias que passam despercebidas nos casos típicos (Stake, 2010). Para seleccionar os casos, adoptei dois critérios: o **contexto social** e a **localização geográfica**. Tive ainda que contar com um terceiro critério que foi a **disponibilidade das professoras** para participarem na investigação.

Na minha experiência de professora contratada,²⁰ conheci escolas públicas diferentes e concluí dessa experiência que a forma como as pessoas de cada escola se relacionam e trabalham tem a ver com o contexto social em que aquela está inserida.

Se o contexto social é mais desfavorável, há uma maior tendência para as pessoas que trabalham nas escolas (docentes, pessoal auxiliar, direcções) optarem por práticas

²⁰ Em Portugal, as professoras começam por trabalhar em regime de contrato (de 30 dias a 1 ano) não renovável. A "professora contratada" pertence a uma categoria altamente precária. Consoante as necessidades da escola, os contratos podem ser de horário completo (e salário completo) ou de horário incompleto (e salário proporcional). Há professoras contratadas durante mais de vinte anos, que nunca ingressaram nos quadros.

mais "territorializadas", estratégias especificamente dirigidas àqueles alunos, como um apoio pedagógico mais individualizado (aos alunos com mais dificuldade em cumprir com os requisitos exigidos pelo sistema), uma maior tolerância relativamente ao incumprimento de tarefas escolares que deveriam desenvolver em casa (muitos alunos não têm em casa condições que lhes permitam a concentração ou o tempo necessários), uma menor expectativa de sucesso escolar (sucesso escolar significa, aqui, a obtenção de excelentes classificações), uma maior valorização da afectividade e do reforço positivo das professoras para com os alunos, e até a adopção de medidas de emergência social como garantir a certos alunos alimentação e vestuário. Nestas escolas de população socialmente desfavorecida, o corpo docente é mais instável em termos de fixação à escola, tem menos idade, pois grande parte é contratada a termo e está mais disponível para trabalhar em equipa.

Se o contexto social em que se insere a escola é sinónimo de melhor qualidade de vida, estando já garantidas as necessidades básicas dos alunos, então as práticas pautam-se mais por uma maior exigência ao nível do trabalho dos alunos, que terão mais facilidade em atingir o sucesso escolar, sendo essa mesma a expectativa da escola. O corpo docente é mais estável, pois grande parte pertence ao quadro, tem mais idade e está menos disponível para trabalhar em equipa.

Como em todos os contextos, mesmo dentro dos que referi, há excepções, mas representam uma minoria. Resta referir que o sistema de ensino está orientado para o cumprimento de programas e de objectivos, que são os mesmos para todos os alunos independentemente do seu contexto social. Por isso, o sistema de ensino não assegura à partida a igualdade de oportunidades (Castilho, 2013). As exigências colocadas às professoras vão no sentido de que trabalhem para que os alunos cumpram com as expectativas de sucesso escolar, sendo-lhes mais difícil cumprirem com estes objectivos em escolas com contextos sociais mais desfavorecidos e sobretudo se as avaliações finais forem decididas mediante exames nacionais iguais para todos os alunos com o objectivo de criar o *ranking das escolas*.²¹

Em algumas escolas onde fui professora, os alunos – grande parte de raça negra – viviam em bairros suburbanos com baixo nível de qualidade de vida, o que se reflectia no difícil cumprimento dos objectivos do sistema de ensino. As escolas bem posicionadas nos *rankings* lidavam certamente com outras realidades sociais. Apesar dos *rankings*

²¹ Os *rankings das escolas* são listas publicadas anualmente na imprensa, e muito divulgadas na televisão e na internet, nas quais as escolas são ordenadas por ordem decrescente, de acordo com os resultados dos exames nacionais obtidos pelos seus alunos. No caso do Ensino Básico, as listas baseiam-se na média dos resultados dos exames de Português e Matemática, as únicas disciplinas a que os alunos fazem exame. Estas listas não são elaboradas pelo Ministério da Educação e Ciência, mas sim pela imprensa periódica. Cada jornal publica uma lista com base nos dados fornecidos pelo Ministério. Como os jornalistas aplicam diferentes critérios na leitura dos dados, as listas publicadas em cada jornal têm ligeiras diferenças. Estas listas são depois divulgadas nas estações de televisão que pertencem aos mesmos grupos empresariais desses jornais. É certo que não é o Ministério da Educação e Ciência que elabora os *rankings*, mas este também nunca se manifestou contra a existência dos mesmos. Neste caso, o seu silêncio é uma manifestação favorável à existência destas listas.

terem objectivos políticos e ideológicos, como o "retorno a um sistema de ensino elitista, onde muitos serão excluídos" (Castilho, 2013), as escolas bem posicionadas, sejam privadas ou públicas, têm muita procura e os alunos que as frequentam cumprem, regra geral, as expectativas do sistema de ensino. Por isso, os *rankings* traduzem uma informação que está mais relacionada com o contexto social do que com a qualidade do ensino, tal como afirma João Teixeira Lopes (2013):

Os rankings são pobres e unidimensionais, medem apenas a componente académica do sucesso e esquecem a complexidade das realidades educativas. Eles deveriam ser índices compósitos, com componente qualitativa e medidas de compensação que atendessem ao contexto.

Tal como existem, contribuem apenas para que a profecia se cumpra: as “más escolas” verão a sua imagem pública degradar-se e o sistema tornar-se-á cada vez mais dual e injusto. Portugal transforma-se, a passos largos, num país onde o “sistema público” esconde um voraz mercado escolar que favorece as escolas privadas e que segmenta as públicas, cada vez mais hierarquizadas pelas suas populações e por lógicas seletivas de recrutamento, constituição de turmas, horários e equipas docentes. (Lopes, 2013, para. 9)

Pressupunha que o contexto social de cada escola poderia influenciar o trabalho que as professoras de Educação Visual dinamizassem em relação com os museus e que esse trabalho teria diferentes consequências consoante esse mesmo contexto social. Stake (1995) explica que o primeiro critério deve ser maximizar o que podemos aprender, ou seja, o mais importante é eleger o caso que ofereça as melhores e maiores oportunidades de aprendizagem sobre a problemática seleccionada (Vázquez e Angulo, 2003). Foi neste sentido que elegi o contexto social das escolas como primeiro critério de selecção dos casos.

A minha crença inicial era a de que nas escolas – públicas ou privadas – bem posicionadas nos *rankings*, as professoras não enfrentavam os mesmos constrangimentos dos contextos suburbanos. Por exemplo, para mim, enquanto professora em escolas *multiculturais* – quando estes termos são sinónimo de pobreza e de marginalidade –, era difícil manter a disciplina em sala de aula ou apelar à participação dos pais (em parte pela falta de disponibilidade ligada ao excesso de horas de trabalho, acumulando vários empregos, de modo a poderem assegurar a subsistência das suas famílias), assim como era difícil exigir aos alunos que levassem os materiais que eu solicitava, o que comprometia as actividades planeadas. Era também muito difícil organizar visitas a museus, pois as famílias não tinham capacidade económica para pagar o transporte. As minhas rotinas de docência eram, por vezes, frustrantes e, frequentemente, desgastantes. Encontrei eco destas preocupações no trabalho de Zulma Caballero (2010):

Las escuelas multiculturales no son espacios paradisíacos, libres de problemas; no son lugares en donde el trabajo de enseñar se pueda llevar a cabo con facilidad y sin sobresaltos; tampoco en ellas encuentran niñas y niños un ámbito 'perfecto', libre de conflictos y dilemas. En estos establecimientos, por el contrario, abundan los momentos de tensión y de disgusto. Maestras, alumnas y alumnos, directivos, padres, tienen enfrentamientos que se dirimen a veces en ásperas disputas y violentos desencuentros. (Caballero, 2010, p. 195)

Não acreditava que estas situações sucedessem às professoras que trabalhavam nas escolas (públicas ou privadas) posicionadas nos primeiros lugares dos *rankings*, dado que teriam condições diferentes, nomeadamente para integrar os museus no percurso escolar dos seus alunos. Por estas razões, defini que cada caso formaria parte de um contexto social distinto: uma escola suburbana, com população emigrante, de ensino público; uma escola de cidade, prestigiada, de ensino público; e uma escola de ensino privado, frequentada por alunos que pagam uma mensalidade.

O segundo critério de selecção dos casos foi a **localização geográfica**, que limitei a Lisboa e arredores, para garantir a minha mobilidade durante o trabalho de campo.

Teria, então, de contar com professoras de Educação Visual que me "abrissem a porta" para uma turma de 3º ciclo, de modo a atenuar eventuais tensões e ansiedade, tal como comenta Guasch (1997):

Moverse en un contexto social ajeno suele generar tensión y ansiedad. Ambos factores pueden distorsionar la capacidad de observación y el modo de participación, y en consecuencia distorsionar la investigación misma. Por ello es necesario que quien investiga desarrolle relaciones de confianza y cooperación con los actores presentes en los escenarios de campo. La calidad y la cantidad de la información recibida será óptima si quienes la ofrecen lo hacen desde una relación social buena respecto a quien investiga. (Guasch, 1997: 42-43)

Por esta razão, comecei por contactar algumas professoras amigas para saber se reuniam as condições de que eu necessitava – serem professoras de Educação Visual em escolas de contextos sociais e de localização específicos, dispostas a levarem uma turma a um museu de arte contemporânea. Destes contactos resultaram os seguintes casos:

- uma turma da Escola Básica dos Eucaliptos (nome fictício): escola pública, suburbana, com um considerável número de população emigrante negra, com um nível sócio-económico médio-baixo²² e com casos de indisciplina;

²² A designação de "nível sócio-económico médio-baixo" figura no Projecto Educativo da escola.

- duas turmas²³ da Escola Secundária de Vergílio Ferreira: escola pública, num bairro de classe média-alta²⁴ em Lisboa, conotada como "uma boa escola", uma escola onde as professoras gostam de trabalhar, com alunos motivados para a aprendizagem, sem registo de problemas de pobreza;
- uma turma no Colégio dos Plátanos, uma escola privada que segue o currículo nacional, num bairro suburbano (embora os alunos sejam deslocados de muitas outras zonas), sem registo de situações de indisciplina, com alunos de classe média e média-baixa.²⁵

Estava em crer que a escola privada, em relação às outras, apresentaria o nível sócio-económico mais elevado, mas tal não se confirmou. Esta característica era, afinal, pertença da escola pública de cidade. A escola suburbana apresentou o contexto mais desfavorecido e o colégio privado situou-se entre os dois anteriores.

Cada professora seleccionaria, à sua vontade, uma turma de 3º ciclo com a qual iria visitar um museu e seria a professora que organizaria essa visita.

ESCOLAS	LOCALIDADE	TIPOLOGIA	LUGAR NO RANKING ²⁶
Escola Básica dos Eucaliptos [nome fictício]	Concelho de Sintra	Pública, suburbana	um dos últimos lugares
Escola Secundária de Vergílio Ferreira	Lisboa	Pública, da capital	191º
Colégio dos Plátanos	Rinchoa	Privada	1º

Tabela 3 - Escolas seleccionadas localizadas no distrito de Lisboa.

13.2. Selecção dos museus

Uma vez que cada turma iria visitar um museu de arte contemporânea, procedi à selecção prévia de três museus. No território português existem diversas colecções de arte contemporânea – públicas, privadas e mistas – expostas ao público em instituições museológicas com a designação de *museus*, *centros de arte*, *fundações* e outras. Daqui em diante, referir-me-ei a estas instituições designando-as apenas por *museus*, por questões de facilidade de linguagem.

²³ Inicialmente tinha previsto acompanhar apenas uma turma nesta escola, mas as negociações levaram a que fossem duas turmas, facto que se encontra descrito no capítulo da negociação.

²⁴ A designação de "classe média-alta" foi referida na revista Sábado de 20-11-2014.

²⁵ A designação de "classe baixa e média-baixa" foi referida numa reportagem do canal Sic Notícias de 13-10-2012.

²⁶ *Ranking* nacional de 2012, com um número total de 1151 escolas que realizaram mais de 50 provas (Público e Universidade Católica do Porto, 2012).

Inicialmente seleccionei os museus pelo **critério da data de inauguração**, considerando os três mais recentes existentes em Portugal: a Casa das Histórias Paula Rego, em Cascais, inaugurada em 2009; o Centro de Arte Contemporânea Graça Morais, em Bragança, inaugurado em 2008; e o Museu Colecção Berardo, em Lisboa, inaugurado em 2007.

No entanto, rapidamente percebi que o **critério da localização geográfica** teria de ser também considerado, de modo a facilitar a mobilidade das turmas, reduzindo-lhes o tempo de deslocação e as despesas de transporte. Abandonei o Centro de Arte Contemporânea Graça Morais, por se situar numa cidade a 500kms de Lisboa e ter uma acessibilidade difícil (poucos transportes e uma estrada em obras longamente estendidas no tempo, na qual se circulava lentamente). Ponderei substituir este museu pelo Museu de Arte Contemporânea de Elvas, inaugurado em 2007, mas este encontrava-se encerrado para montagem de exposições, pelo que seria difícil programar visitas. Coloquei a possibilidade do Museu de Serralves, no Porto, a 300kms de Lisboa, inaugurado em 1999. A distância implicaria uma deslocação onerosa, por isso, ainda antes de conhecer o contexto económico das escolas seleccionadas, pressupus que os alunos do colégio privado teriam mais oportunidades de pagar uma visita a Serralves, já que para frequentar um colégio é necessário dar resposta a um conjunto variado de despesas e esta seria apenas mais uma. No entanto, após séria ponderação, e depois de conhecer efectivamente os contextos das escolas, defini que os museus seleccionados deviam localizar-se, tal como as escolas, em Lisboa e arredores, caso contrário a situação poderia criar constrangimentos económicos e de tempo à turma que visitasse o museu mais distante.

Numa conversa informal com a coordenadora do serviço educativo do Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado, expliquei o trabalho de campo que me encontrava a delinear. Questionou-me sobre o facto de eu investigar apenas Fundações e nenhum museu do Estado. A sua questão tinha sentido, era colocada numa perspectiva sobre as políticas culturais, diferente da minha perspectiva. Após reflectir, pensei que o Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado, em Lisboa, poderia ser o museu que me faltava na selecção, pois além de se situar no critério da proximidade geográfica, também me pareceu importante que pelo menos um dos estudos de casos versasse sobre **um museu Nacional**, ou seja, público, do Estado, na íntegra, pois poderia tecer algumas comparações entre museus privados e públicos no âmbito das políticas culturais.

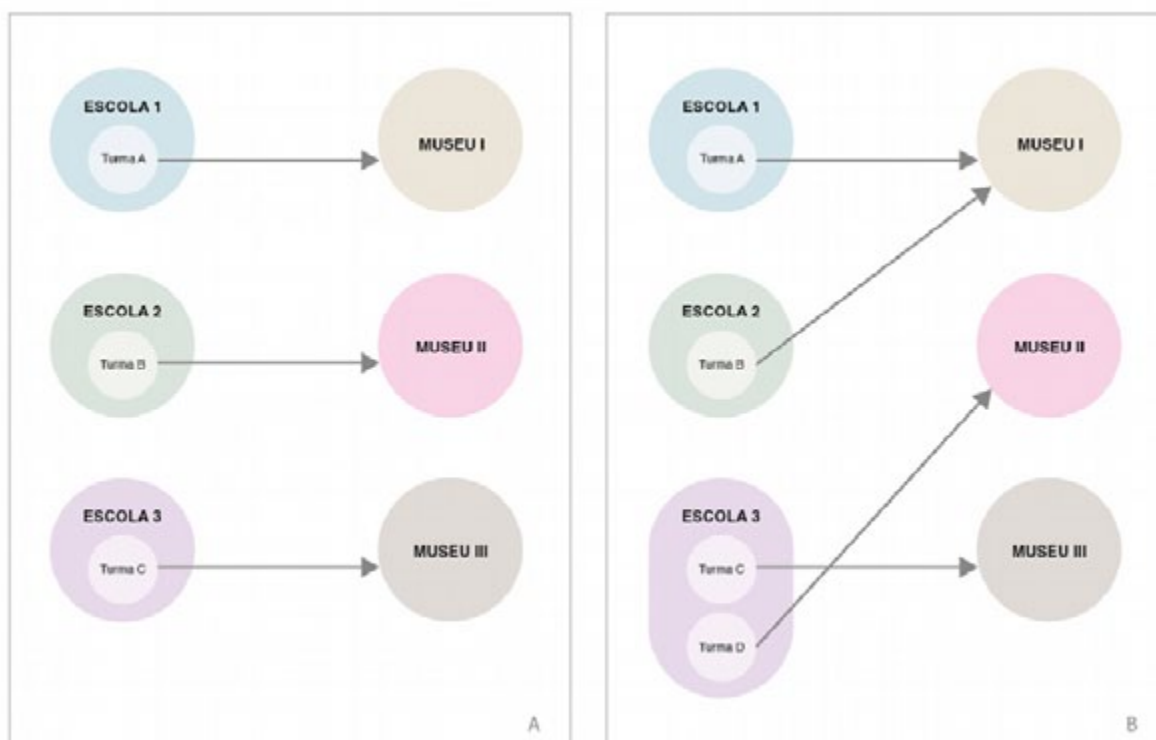
Desta forma, resultaram os três museus a seguir discriminados que não implicaram deslocações significativas por parte das escolas (Tabela 4):

MUSEU	LOCALIDADE	TUTELA
Casa das Histórias Paula Rego	Cascais (a 30km de Lisboa)	Privada: Fundação Paula Rego. Passou a pública durante a investigação: Câmara Municipal de Cascais.
Museu Coleção Berardo	Lisboa	Parceria publico-privada: Secretaria de Estado da Cultura ²⁷ (pública) e Fundação de Arte Moderna e Contemporânea – Coleção Berardo (privada).
Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado.	Lisboa	Pública: Secretaria de Estado da Cultura. ²⁸

Tabela 4 - Museus seleccionados.

13.3. Negociação e acesso ao campo

Houve diversas na negociação e nem tudo correu como previsto. Tinha planeado acompanhar três turmas e cada uma visitaria um dos três museus, sem que houvesse repetições, mas tal não foi possível. Terminada a negociação, acabei por acompanhar quatro turmas, duas da mesma escola que visitaram museus diferentes e duas de escolas diferentes que visitaram o mesmo museu (Esquema 1).



Esquema 1 - Visitas previstas (A) e visitas realizadas após negociação (B).

²⁷ Hoje, Ministério da Cultura.

²⁸ Ver nota 9.

Estas alterações acabaram por criar novas possibilidades de observação. Por um lado, o trabalho desenvolvido por duas professoras da mesma escola e da mesma disciplina e, por outro lado, um museu que recebeu duas turmas de escolas diferentes, em momentos diferentes, com educadoras diferentes, para uma visita com a mesma temática.

As escolas foram seleccionadas a partir dos contactos que efectuei, sobretudo através de *emails*, no sentido de encontrar **professoras disponíveis para participar na investigação**. Cada professora seleccionou uma das suas turmas de Educação Visual. Como a proximidade ao fenómeno investigado facilita o acesso ao campo (Guasch, 1997), parti do pressuposto de que iria encontrar colegas que reunissem as condições que eu tinha definido, mas tal não se verificou em todos os casos.

Consegui a participação de uma amiga – que trabalhava numa escola pública suburbana – e de uma colega de uma outra amiga – que trabalhava numa escola pública de Lisboa. Faltava-me ainda uma professora que trabalhasse numa escola privada, mas não encontrei. O tempo útil foi-se esgotando e tive que optar por contactar a direcção de um colégio privado, que selecionei pela localização geográfica, perto da escola pública suburbana que já havia seleccionado. Levei algum tempo a tomar esta decisão, já que teria preferido que o meu acesso partisse da professora em vez de partir da direcção. A minha resistência devia-se à consciência de que podia gerar-se uma tensão indesejada, mas acabei por arriscar e a professora até se mostrou bastante receptiva.

Para fazer a distribuição das escolas pelos museus, teria sido preferível reunir as professoras em conjunto, de que resultaria um acordo democrático com a participação activa das intervenientes. Optei por não o fazer, uma vez que isso exigiria encontrar uma data e um local compatível com a disponibilidade de todas, o que poderia causar constrangimentos. Decidi-me pela reunião individual com cada uma das professoras: uma versão mais prática, embora com consequências menos democráticas, pois a primeira professora com quem reuni pôde escolher o museu que iria visitar – de entre os três disponíveis – e as outras já não.

Estas reuniões foram um importante veículo para alcançar alguns objectivos específicos: estabelecermos o primeiro contacto, ou retomá-lo, consoante os casos; poder esclarecer sobre os objectivos e metodologia da investigação; ficar a saber qual seria a turma que a professora seleccionou; acertarmos qual o museu que a turma iria visitar; e organizarmos um calendário mais ou menos flexível para fazer a recolha de evidências, que se centraria, essencialmente, no 2º período lectivo.²⁹

²⁹ O 2º período lectivo, entre Janeiro e Março, é a época que as escolas preferem para a realização de visitas de estudo, pois durante o 1º período as professoras concentram mais os seus esforços em conhecer os alunos (caso não os conheçam de anos anteriores), e durante o 3º período grande parte das escolas não permitem a realização de visitas, com o argumento de que os alunos têm que se preparar para as provas finais de avaliação e não poderão gastar aulas e tempo de estudo em saídas da escola.

A primeira reunião ocorreu com a professora da Escola Básica dos Eucaliptos. A professora seleccionou uma turma do 9º ano e escolheu o Museu Colecção Berardo de entre as três opções possíveis. Apesar de eu ter seleccionado a escola devido ao contexto social desfavorecido que a envolve – população emigrante, dificuldades económicas, indisciplina e marginalidade –, a professora optou por eleger uma turma que não correspondia exactamente a este tipo de características. Para ter acesso ao campo, utilizei **estratégias abertas** (Guasch, 1997), o que significa que negocie a minha presença na escola, sem imposições. No entanto, Guasch (1997) adverte: "(...) sucede a veces que las estrategias abiertas impiden penetrar la trastienda de la actuación, en parte porque los observados pueden tener interés en ocultar alguna parte de la representación." (Guasch, 1997, p. 40). Tal não significa que a professora tenha tentado esconder a parte negativa do cenário onde trabalha. Talvez tenha optado, por um lado, por oferecer uma imagem que considerasse adequada de si mesmo como professora, visibilizando as competências profissionais que o sistema de ensino lhe exige – cumprir os programas, manter a disciplina na sala de aula, trabalhar para que os alunos obtenham boas classificações, em suma, rigor e capacidade –, ou, por outro lado, fazer com que se visibilizassem cenários positivos dentro de um contexto desfavorecido, mostrando que há realidades no seu contexto profissional para além das que são mais conhecidas no exterior e assim contribuir para a difusão da ideia de que os estudantes não são todos marginais nem vivem todos em condições de pobreza.

La gestión de la tensión en la investigación abierta depende del tipo de realidad social que se aborda. No es lo mismo estudiar de manera abierta una subcultura desviada que estudiar una profesión. Pero en los dos casos las personas observadas intentan ofrecer una imagen adecuada de sí mismos. Los profesionales pretenden mostrar que su práctica se adecua a las expectativas sociales (honestidad, rigurosidad, capacidad); mientras que las personas desviadas se suelen esforzar por hacer visibles a quien investiga comportamientos y conductas que *demuestren* cuán equivocada está la sociedad respecto a ellos. (Guasch, 1997, p. 41)

Acedi a trabalhar com as condições que a professora me proporcionara porque compreendi que ela se sentia mais confortável naquele cenário.

Tive a segunda reunião com a professora da Escola Secundária de Vergílio Ferreira, que seleccionou uma turma do 8º ano, a quem sugeri que a turma visitasse a Casa das Histórias Paula Rego, uma vez que por esta altura da negociação ainda pensava que o colégio privado iria a Serralves. Propus também à professora que o estudo de caso naquele ano lectivo seria apenas uma parte da investigação, pois pretendia desenvolver um projecto no ano lectivo seguinte, com a mesma turma, que implicasse, entre outras

acções a combinar, uma nova visita ao mesmo museu. A professora concordou, na medida em que, muito provavelmente, iria acompanhar a turma no ano seguinte na mesma disciplina.

A terceira reunião ocorreu com a professora do Colégio dos Plátanos, para a qual me encaminhou o director. A professora seleccionou uma turma do 7º ano, e por ter sido a última das três professoras com quem reuni, já não foi possível dar-lhe a possibilidade de escolher o museu. Já tinha decidido retirar Serralves da investigação, em favor do Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado (MNAC-MC). A professora acedeu inicialmente em levar os seus alunos ao MNAC-MC, no entanto, devido a constrangimentos internos do colégio, viu-se condicionada a levar a turma ao Museu Colecção Berardo em vez do museu que tínhamos acordado. Apesar disso, decidi não abandonar o caso, pois já tinha criado algumas expectativas sobre ele.

Considerarei, pois, importante continuar à procura de uma turma que visitasse o MNAC-MC. Retomei os contactos com professoras conhecidas e encontrei uma amiga que se disponibilizou a participar com uma turma de 9º ano. Por coincidência, era professora na Escola Secundária de Vergílio Ferreira, a mesma escola onde já me encontrava a acompanhar uma turma do 8º ano.

Foram estas professoras quem estabeleceu o contacto inicial com os museus, no sentido de marcarem uma visita com as turmas. Contactei as coordenadoras dos serviços educativos dos museus por telefone após a professora ter marcado a visita, para solicitar antecipadamente que a educadora que acolhesse a turma se disponibilizasse a conceder-me uma entrevista poucos dias depois da visita. Expliquei o propósito do meu pedido e todos os museus acederam a que tal se tornasse possível.

Para ter acesso à entrada nas escolas, pedi às professoras das escolas públicas que falassem com as suas directoras apenas para introduzirem o tema e para averiguarem a sua disponibilidade para me receberem. As professoras comentaram-me que as directoras tinham sido receptivas e que aguardavam o meu contacto. Redigi um texto com o título "Proposta de Trabalho", indicando que se tratava de um documento de conteúdo negociável (Anexo 1). Esta proposta era composta por duas páginas A4 que enviei às direcções de cada escola por *email*. Dela constava um resumo da minha actividade profissional, o resumo da investigação e a referência às entrevistas e observações que pretendia realizar. Seguidamente, solicitei por telefone uma reunião para me apresentar pessoalmente a cada directora e aferir sobre a viabilidade da proposta, reunião que me foi concedida em todos os casos. Nessas reuniões, todas as directoras acederam à minha solicitação de acesso à escola para os propósitos da investigação. Solicitei ainda poder fazer registos fotográficos do espaço escolar e das aulas, facto que nunca me foi negado. Pela minha experiência de docente, conhecedora dos procedimentos burocráticos exigidos, antecipei-me e preparei também para esta

reunião uma autorização para a recolha de evidências (Anexo 2), que cada aluno deveria assinar e dar aos pais para assinarem também. Estas autorizações foram aprovadas pelas direcções. Já as autorizações para a realização das visitas aos museus fazem parte dos processos burocráticos internos das escolas e funcionam de maneiras diferentes de escola para escola, pelo que me abstive de fazer qualquer proposta ou comentário.

Apresentei-me às turmas numa das aulas de Educação Visual já acordada com as professoras. Expliquei quem era e o que pretendia e esclareci dúvidas: "es importante aclarar a los actores el sentido de la presencia de quien investiga en el escenario." (Guasch, 1997, p. 44). Tentei ser afável e provocar um clima de empatia. Pressupondo que iria fazer observações e entrevistas aos alunos, fiz o possível para que a minha sinceridade transparecesse sempre: "Si se pretende que una persona colabore en la investigación abierta (además de dejarle claro que su colaboración es voluntaria y que la información es anónima y confidencial), debe constatar en todo momento la sinceridad de quien investiga." (Guasch, 1997, p. 44).

Entreguei aos alunos o pedido de autorização para a recolha de evidências, previamente aprovado pela direcção, que deveriam assinar e devolver depois de os pais assinarem também. Nenhum dos alunos manifestou qualquer resistência à minha presença, o que me garantiu o acesso ao campo a partir desse momento.

Alguns meses após as visitas, solicitei às coordenadoras do Serviço Educativo de cada um dos museus que me concedesse uma entrevista. Foi possível concretizá-la no Museu Colecção Berardo e no Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado. Quanto à Casa das Histórias Paula Rego, a coordenadora deixou o seu posto de trabalho, pelo que não foi possível realizar a entrevista.

No final das negociações, ficaram estabelecidos os casos, conforme apresento na tabela seguinte (Tabela 5):

CASOS	TURMA	ESCOLA	MUSEU QUE A TURMA VISITA
CASO 1	9º ano	Escola Básica dos Eucaliptos (Concelho de Sintra)	Museu Colecção Berardo (Lisboa)
CASO 2	7º ano	Colégio dos Plátanos (Rinchoa)	Museu Colecção Berardo (Lisboa)
CASO 3	8º ano	Escola Secundária de Vergílio Ferreira (Lisboa)	Casa das Histórias Paula Rego (Cascais)
CASO 4	9º ano	Escola Secundária de Vergílio Ferreira (Lisboa)	Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado (Lisboa)

Tabela 5 - Definição final dos casos, resultado das negociações.

13.4. Estratégias de recolha de evidências

Existem, preferencialmente, dois tipos de estratégias que podem ser utilizadas em estudos de casos: a **entrevista etnográfica** e a **observação participante**, às quais se pode acrescentar a **recolha e análise de informação documental** (Vásquez e Angulo, 2003). Estas foram as estratégias de recolha de evidências que escolhi ao realizar os estudos de casos desta investigação, a que acrescentei o **focus group**, que alguns autores e autoras integram dentro do âmbito das entrevistas, embora façam a distinção entre entrevista grupal e *focus group*, estabelecendo que a entrevista grupal é centrada num tema e o *focus group* é centrado na comunicação e relações que se produzem entre quem participa na discussão (Flick, 2007; Sampieri et al., 2010).

A flexibilidade e abertura perante a negociação (Guasch, 1997) levaram-me a adaptar as previsões sobre o número de aulas observadas, o número de alunos entrevistados e o número de *focus groups*: em vez de 3 alunos por turma, em dois dos casos entrevistei 4; em vez da observação de 2 aulas, observei entre 4 e 6 aulas em cada caso, quer por solicitação das professoras, quer por solicitação de alguns alunos, que se mostraram interessados em que eu acompanhasse a execução dos trabalhos práticos até ao fim; em vez de 1 *focus group*, dinamizei 2, porque eram muitas participantes para um só debate e tiveram que ser divididas. Esta adaptação reflecte o carácter flexível que necessitei de manter em benefício da investigação, de modo a que, negociando, os participantes se mantivessem disponíveis para colaborar.

Previ que os estudos de casos ocorressem entre Janeiro e Março de 2013. No entanto, a necessidade de frequentar os seminários de doutoramento em Barcelona, bem como a de consultar bibliografia específica de difícil acesso em Portugal e facilmente acessível nas bibliotecas da universidade, condicionou esta previsão de calendário. Não foi possível manter-me permanentemente no local do trabalho de campo pelas diversas deslocações que tive de fazer a Barcelona, pelo que o mesmo se estendeu por mais três meses.

13.4.1. Observação Participante

A observação tem uma vasta tradição na investigação social e é útil na investigação com o estudo de caso (Simons, 2010), pois permite que cada investigador ou investigadora descubra como algo funciona ou acontece (Flick, 2007). Realiza-se a partir de "dentro" das realidades humanas que se pretendem abordar (Quintana, 2006). Taylor e Bogdin (1987) definem a observação participante como o ingrediente principal da metodologia qualitativa que pressupõe "la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo." (Taylor e Bogdin, 1987, p. 31).

Simons (2011) apresenta cinco condições que considera fundamentais para a realização de observações, das quais partilho: a primeira é conseguir compor um cenário que não se consegue apenas através da conversa com as pessoas; a segunda é a documentação recolhida poder constituir uma descrição rica que possa servir de base para análise; a terceira é a descoberta das normas e valores que fazem parte da cultura ou subcultura da instituição, aos quais se pode aceder mediante as interações entre as pessoas; a quarta é poder captar a experiência de quem tem menos oportunidade de se expressar, embora a observação não o consiga na totalidade; a quinta é poder realizar uma análise das evidências cruzada com os dados obtidos nas entrevistas. Todas estas razões contribuem para justificar a importância das observações, embora seja também fundamental definir previamente o que se vai observar, que tipo de papel desempenha quem observa e quais os procedimentos da observação (Flick, 2007).

De modo a conseguir uma melhor compreensão de cada caso, elegi oportunidades de observação que julguei pertinentes (Stake, 2010). A observação está presente em todo o processo, desde que entramos no campo até sairmos dele, pelo que devemos sempre tomar notas sobre o que vemos e o que observamos, mesmo que nesse momento não sejam claras as razões dessas anotações (Simons, 2011).

A observação participante requer que quem observa acompanhe os actores na sua vida diária (Guasch, 1997, p. 42). Entendo que esse acompanhamento possa ser feito em situações concretas nas quais há uma relação directa com as perguntas de investigação. No que respeita ao que observar, decidi centrar-me naquilo que considero serem três momentos-chave na relação entre a escola e o museu e que me pudesse ajudar a responder às perguntas de investigação (Tabela 6):

OBSERVAÇÕES	SITUAÇÕES OBSERVADAS	PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO RELACIONADAS
1º momento: a aula de Educação Visual antes da visita ao museu (duração da aula: 90 minutos).	Relação professora-alunos. Relação alunos-alunos. Comportamentos e reacções. Actividades realizadas. Abordagem à arte. Abordagem ao museu.	1. Que visão tem a escola do museu? 6. O que ocorre na disciplina de Educação Visual? 7. Que abordagem faz a escola à arte contemporânea? 9. Qual o lugar dos jovens nas relações entre escolas e museus?
2º momento: a visita da turma ao museu com a professora de Educação Visual.	Relação professora-educadora. Relação professora-alunos. Relação alunos-alunos. Relação alunos-educadora. Comportamentos e reacções. Actividades realizadas. Abordagem à arte.	5. O que ocorre numa visita escolar ao museu? 4. Como é que o museu se apropria da escola (propostas, narrativas, produções artísticas...)? 8. Que abordagem faz o museu à arte contemporânea? 9. Qual o lugar dos jovens nas relações entre escolas e museus?

<p>3º momento: a aula de Educação Visual depois da visita ao museu (duração da aula: 90 minutos). A observação das aulas estendeu-se por mais duas a quatro aulas por caso (cada uma de 90 minutos), por solicitação das professoras e/ou dos alunos.</p>	<p>Relação professora-alunos. Relação alunos-alunos. Comportamentos e reacções. Actividades realizadas. Abordagem à arte. Abordagem ao museu.</p>	<p>1. Que visão tem a escola do museu? 3. Como é que a escola se apropria do museu (discurso, acervo, espaço...)? 6. O que ocorre na disciplina de Educação Visual? 7. Que abordagem faz a escola à arte contemporânea? 9. Qual o lugar dos jovens nas relações entre escolas e museus?</p>
---	---	---

Tabela 6 - Relação das observações com as perguntas de investigação.

Cada aula de Educação Visual teve a duração de 90 minutos. Estive presente desde o início até ao final de cada aula observada, na qual entrei e saí sempre junto da professora. No caso 1 observei seis aulas, no caso 2 observei quatro aulas, no caso 3 observei cinco aulas e no caso 4 observei quatro aulas.

As visitas aos museus, que acompanhei do princípio ao fim, tiveram uma duração aproximada entre uma hora e meia a duas horas. Parti com a turma e a professora desde o ponto de encontro inicial – a escola – e acompanhei todo o percurso, de ida e regresso, no mesmo transporte. Nos casos 1 e 3 as turmas deslocaram-se em autocarros alugados, no caso 2 a turma deslocou-se no autocarro do colégio e no caso 4 a turma deslocou-se de metropolitano.

A observação participante é, por um lado, um instrumento útil para obter dados sobre qualquer realidade social e, por outro lado, um dos modos de investigação que permite prestar grande atenção ao ponto de vista dos actores (Guasch, 1997, p. 35). Planeei que o meu papel como observadora se desenrolasse através de uma **participação passiva** (Vásquez e Angulo, 2003), ou seja, durante a observação das aulas não interagiria com a turma nem com a professora, como se a aula decorresse sem a minha presença, acreditando que desta forma observaria aulas genuínas e não "fabricadas" para a minha investigação: "La participación pasiva es aquella en la que la persona que investiga aunque está presente en la escena donde ocurre la acción, no interactúa o toma parte en ella. Dicha persona es una espectadora." (Vásquez e Angulo, 2003, p. 29-30). Não obstante, durante as visitas aos museus, estava preparada para alternar esta **participação passiva** com uma **participação moderada**, na medida em que estaríamos num ambiente descontraído, fora do espaço escolar, o que poderia proporcionar solicitações à minha participação, quer da parte da professora, quer da parte dos alunos: "La participación moderada es aquella en la que se mantiene un equilibrio entre estar dentro y fuera de la situación, entre participar y observar (p.e. la observación de una sala de fiestas en la que sólo en ocasiones quien observa entra en la

pista para bailar)." (Vásquez e Angulo, 2003, p. 30). Por outras palavras, quem observa participa apenas em algumas actividades (Sampieri et al., 2010, p. 417).

No entanto, durante o trabalho de campo, foi curioso verificar que as solicitações à minha participação foram mais frequentes do que aquilo que supunha no início. Por diversas vezes, quer as professoras, quer os alunos, pediram-me para eu participar com comentários sobre os trabalhos que estavam a desenvolver na sala de aula. Fui comentando e também fazendo algumas perguntas, sempre com o objectivo de ir encontrando respostas aos meus interrogantes de investigação. Esta situação vai ao encontro do que defende Guasch (1997), no que respeita à escassa probabilidade de os actores conseguirem comportar-se como se não estivesse ninguém a observar, contrariando a Etnografia clássica:

La etnografía clásica pretende que los observados terminen por obviar la presencia del observador y se comporten como si éste no estuviera. Es algo poco creíble desde el punto de vista de la interacción social porque la presencia de un personaje ajeno al escenario (aunque haya sido aceptado) condiciona siempre el desarrollo de la actuación. Los actores no pueden ignorar la presencia en el escenario de un personaje que continuamente (en ese momento, o más adelante) está pidiendo explicaciones respecto al sentido de la representación. (Guasch, 1997, p. 41)

Vásquez e Angulo (2003), confirmam a importância da alteração de papéis durante o trabalho de campo – neste caso a alternância entre uma participação passiva e uma participação moderada – e a consciencialização de eventuais interferências dessa mudança no processo de investigação:

Pero durante el proceso de investigación, ocurre frecuentemente que tenemos de pasar de una participación baja a otra alta; (...) Aquí tampoco existen reglas fijas; cada investigador o investigadora, ha de sopesar la situación puntualmente, considerando las implicaciones, prejuicios y oportunidades que un cambio en su papel conllevan no sólo para la calidad de la investigación en curso, sino para los propios sujetos con los que se relaciona. (Vásquez e Angulo, 2003, p. 30)

Quanto aos procedimentos adoptados, refiro que as observações foram realizadas **a descoberto**, ou seja, a minha presença foi sempre revelada aos sujeitos observados (Flick, 2007). Durante as aulas observadas sentei-me numa das cadeiras disponíveis, preferencialmente na parte de trás da sala, de modo a tornar a minha presença o menos invasiva possível. Não obstante, em diversos momentos circulei pela sala e fui conversando com os alunos. Utilizei **estratégias abertas**, ou seja, negocie a minha presença com a escola, sobretudo com a professora e com a directora (conforme

expliquei no capítulo referente à negociação) e informei previamente os alunos sobre a minha presença no cenário (Guasch, 1997). Procedi a **observações não estruturadas**. De acordo com Simons (2011), este tipo de observação é a que mais se adapta à investigação com estudos de casos para dar conta de situações que se produzem de forma natural, das quais se podem fazer registos espontâneos e aparentemente aleatórios que podem servir de base para investigar diversos pressupostos teóricos:

La observación no estructurada tiende a ser directa y naturalista, es decir, no limitada por diseños u objetivos preordenados, y documenta o interpreta los temas/incidentes en el contexto particular de las circunstancias que se producen de forma natural. Las observaciones son primordialmente descriptivas, en cierto grado interpretativas, utilizan medios tanto intuitivos como racionales para captar la esencia de lo que se observa (...). Esta forma de observación es la que más se adopta en la investigación con estudio de caso para documentar un incidente o suceso, para explicar la cultura o algunos de sus aspectos, o para disponer de una base para la interpretación de los datos obtenidos con otros medios. (Simons, 2011, p. 87)

Ao invés de utilizar um esquema de observação mais ou menos estandardizado, dei lugar a observações bastante flexíveis e sensíveis aos processos ocorridos em cada cenário (Flick, 2007), deixando que a ocasião contasse a sua história, a situação, o problema, a resolução ou a não resolução do problema (Stake, 2010). Tendo interiorizado que as características da situação social de quem investiga mediatiza a perspectiva de observação e posterior interpretação (Guasch, 1997), ao optar pela flexibilidade, é muito provável que tenha estado mais atenta para não cair no erro de me limitar a confirmar o que já sabia (Simons, 2011).

13.4.2. Entrevistas

Uma entrevista é um método traduzido numa conversa com características distintas dos encontros informais do quotidiano, pois o seu propósito específico é recolher informação sobre opiniões, significados e acontecimentos ocorridos num ambiente sócio-educativo que é objecto de indagação (Vásquez e Angulo, 2003). A entrevista é fundamental para chegar às realidades múltiplas, uma vez que cada pessoa tem a sua visão própria de um acontecimento, o que permite obter dados importantes para a investigação que não são ou não foram possíveis de obter apenas através das observações (Stake, 2010). Simons (2011) identifica a entrevista como um método "que permite llegar al núcleo de los temas del caso con mayor rapidez y profundidad, sondear las motivaciones, hacer preguntas de seguimiento, y facilitar que las personas cuenten sus historias." (Simons, 2011, p. 70).

Dentro de cada caso, as pessoas entrevistadas foram seleccionadas através de uma **amostra intencional**, segundo a qual: "Decidimos entrevistar a personas que desempeñen un papel clave en el caso y en los sucesos que vayamos a observar, y de los que previsiblemente vamos a averiguar la mayor parte de lo relativo al tema en cuestión." (Simons, 2011, p. 60). Seguindo a sugestão do autor, selecionei intencionalmente as pessoas que ocupam papéis específicos na relação entre escolas e museus e com perspectivas e interesses específicos nessa mesma relação. Quintana (2006) identifica este critério de selecção como **pertinência**, que significa que as pessoas seleccionadas são as que podem oferecer a melhor informação à investigação. Assim, considerei que era importante entrevistar: a professora da turma; três alunos da turma – uma entrevista antes e outra depois da visita ao museu, a primeira para conhecer as suas expectativas e a segunda para recolher as suas opiniões sobre o museu visitado; a educadora de museu, poucos dias depois da visita, julgando este grupo como o mais apto para encontrar respostas às perguntas de investigação.

No âmbito das entrevistas aos alunos, realizei **entrevistas grupais**, para que não se sentissem intimidados e para aferir sobre o grau de consenso em relação aos temas, estando ao mesmo tempo atenta às pessoas dominantes no grupo que eventualmente pudessem impedir a variedade de respostas (Simons, 2011). No entanto, cuidei que os alunos se sentissem tranquilos e que a conversa fluísse despreocupadamente, sem receio de ajuizamentos:

Las entrevistas grupales pueden ser muy útiles cuando se trata de recoger información del alumnado. Esto es debido a que en grupo no se sienten aislados, ni objetos de evaluación por un adulto. En el grupo consiguen el apoyo suficiente para contrastar, debatir y replicar sus opiniones con las opiniones de sus compañeros. (Vásquez e Angulo, 2003, p. 34).

Quanto à selecção dos alunos participantes nas entrevistas grupais de cada turma, tratou-se de uma amostra, de acordo com o que Quintana (2006) diz ser o critério da **adequação**, que significa contar com dados suficientes para desenvolver uma completa e exaustiva descrição do fenómeno (Quintana, 2006). Neste caso, a adequação dispensou entrevistar todos os alunos da turma e proceder a uma **amostra voluntária** (Quintana, 2006:) de três alunos da turma. Inicialmente pensei que deveria ser a professora a seleccioná-los, porque os conhece, mas minha experiência como professora levou-me a concluir que há alunos mais conversadores que outros e há quem não goste mesmo de conversar. Há os que se negam, há os que boicotam... e com estes seria provavelmente muito difícil fazer uma entrevista. Esta renitência dos alunos em falar pode advir, como explica Simons (2011), da incerteza sobre as expectativas, de

identificar a entrevistadora com uma posição de autoridade idêntica à da professora, do medo de represálias ou da lealdade à professora.

Ponderados vários aspectos desta questão, optei por uma solução diferente – a do voluntariado. No primeiro contacto que tive com a turma, numa aula de Educação Visual, depois de explicar os propósitos da investigação, solicitei que se voluntariassem três alunos para serem entrevistados antes e depois da visita ao museu. Na impossibilidade de entrevistar todos os que se tinham oferecido, e porque não os conhecia e não sabia quais deles poderiam ser as melhores fontes de informação, solicitei uma legitimação por parte da turma, tarefa que agradou a todos. As turmas assumiram que estavam a seleccionar representantes, pelo que, em conversa audível e aberta, discutiram o tipo de relação que cada voluntário tinha com a disciplina de Educação Visual (baseada no interesse pelas artes em geral e nas classificações à disciplina) e seleccionaram colegas que, na sua perspectiva, pertenciam a diferentes quadrantes. Em duas das turmas pediram-me que fossem quatro pessoas em vez de três e eu acedi, pelo que estou em crer que a selecção dos alunos a entrevistar foi um processo democrático.

Este processo apenas foi possível levar a cabo nas turmas das escolas públicas. No colégio privado fui informada pelo coordenador do 3º ciclo de que seria o colégio a fazer essa selecção. No entanto, o coordenador mostrou-se indeciso, tinha seleccionado três raparigas e um rapaz e estava com dúvidas sobre qual havia de excluir, pelo que sugeri que podiam ser quatro elementos. Neste caso, a amostra não foi voluntária, os alunos foram escolhidos porque têm excelentes classificações e o colégio queria eventualmente transmitir uma imagem, no seu entender, positiva. É importante encarar esta atitude selectiva como uma defesa. Apesar de normalmente existir uma atitude de cooperação para com quem investiga, a investigação pode perturbar o sistema que se vai estudar, o qual opta por uma reacção defensiva (Wolff, 2004, citado por Flick, 2007), o que é compreensível.

Alguns meses depois de ter elaborado este plano de entrevistas, pensei que seria importante integrar mais duas pessoas em cada caso. Tratava-se de pessoas que na estrutura da instituição se situavam hierarquicamente acima das professoras e das educadoras, sobre as quais exercem um controlo significativo e a quem estas respondem sobre o seu trabalho: a directora da escola, no caso das escolas públicas; o director, no caso do colégio privado; a coordenadora do serviço educativo, no caso dos museus.

Este controlo hierárquico pode influir no desenvolvimento do trabalho das professoras e das educadoras. Como pude comprovar durante a minha experiência docente, as visitas de estudo a um museu necessitam da aprovação do Conselho Pedagógico, do qual faz parte a directora da escola; no que se refere ao museu, as educadoras têm que cumprir o programa educativo implementado. Como tal, achei

importante ouvir também estas vozes que, indirectamente, acabam por interferir na relação entre escola e museu.

Na tabela seguinte apresento as entrevistas realizadas para cada estudo de caso, identificando as participantes através do seu papel na instituição e de um nome fictício por elas escolhido, ou por sugestão minha quando ma solicitaram, embora coordenadoras e directores sejam identificados apenas pela sua função, para uma maior compreensão e facilidade de leitura (Tabela 7):

CASOS	ESCOLAS/MUSEUS	PAPEL/OCUPAÇÃO DAS PARTICIPANTES	NOME FICTÍCIO DAS PARTICIPANTES
CASO 1 Turma do 9º ano	Escola Básica dos Eucaliptos	Professora de Educação Visual	Tari
		Alunos (entrevistados em grupo 2 vezes)	Diana; Rajon; Arya
		Directora da escola	"directora"
	Museu Colecção Berardo	Educadora do museu	Lídia
		Coordenadora do Serviço Educativo do museu	"coordenadora"
CASO 2 Turma do 7º ano	Colégio dos Plátanos	Professora de Educação Visual	Ana
		Alunos (entrevistados em grupo 2 vezes)	Pedro; Leonor; Madalena; Cláudia
		Director da escola	"director"
	Museu Colecção Berardo	Educadora do museu	Manuela
		Coordenadora do Serviço Educativo do museu	"coordenadora" (trata-se da mesma coordenadora do caso 1, pelo que serve a mesma entrevista efectuada no caso 1)
CASO 3 Turma do 8º ano	Escola Secundária de Vergílio Ferreira	Professora de Educação Visual	Francisca
		Alunos (entrevistados em grupo 2 vezes)	Melissa; Tiago; Isabel; Inês
		Directora da escola	"directora"
	Casa das Histórias Paula Rego	Educadora do museu	Laura
		Coordenadora do Serviço Educativo do museu	(a coordenadora deixou o seu posto de trabalho durante o período da investigação e não foi possível realizar a entrevista)

CASO 4 Turma do 9ºano	Escola Secundária de Vergílio Ferreira	Professora de Educação Visual	Matilde
		Alunos (entrevistados em grupo 2 vezes)	Afonso; Bruno; Maria; Sofia
		Directora da escola	"directora" (trata-se da mesma directora do caso 3, pelo que serve a mesma entrevista efectuada no caso 3)
	Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado	Educadora do museu	"coordenadora" (educadora e coordenadora do Serviço Educativo do museu, pelo que foi realizada uma única entrevista)
		Coordenadora do Serviço Educativo do museu	
TOTAIS		Total de entrevistas = 20	Total de participantes = 27

Tabela 7 - Entrevistas realizadas.

Existem essencialmente duas formas de abordar a entrevista. A primeira assume divisões entre o tipo de estruturação, que vão desde a **entrevista não-estruturada** à **altamente estruturada**, com mais ou menos categorias (Vásquez e Angulo, 2003; Quintana, 2006; Flick, 2007; Sampieri et al., 2010; Simons, 2011). A segunda não coloca a tónica no tipo de estruturação, mas sim na capacidade de quem investiga conseguir criar uma conversação e, ao mesmo tempo, controlar a agenda da investigação (Hammersley e Atkinson, 1994; Stake, 2010). Mesmo com estes diferentes posicionamentos, há uma ideia comum: a entrevista que melhor serve uma abordagem etnográfica é uma entrevista que apresenta algum grau de estruturação, ou seja, um plano de itens que pode ou não ter uma ordem específica, mas que está longe do formato dos questionários, sendo que estes servem melhor investigações de tipo quantitativo. A entrevista etnográfica é aberta (Flick, 2007), possibilita o diálogo com a pessoa entrevistada numa conversação entre iguais (Vásquez e Angulo, 2003), apresenta flexibilidade para abordar temas emergentes (Simons, 2011), permite que a pessoa entrevistada responda para além do *sim* ou *não* (Stake, 2010) e adopta uma aproximação mais reflexiva, dando lugar a uma conversa que flui de um modo que pareça natural (Hammersley e Atkinson, 1994).

Com o pressuposto de que é necessário algum grau de estruturação tendo em vista os objectivos da investigação, em lugar de definir as perguntas exactas que iria fazer, optei por construir guiões temáticos. Desta forma, as entrevistas integraram uma componente de *estruturação* ao mesmo tempo que proporcionei uma *abertura* conveniente à averiguação daquilo que as pessoas entrevistadas pensam sobre os temas. De acordo com os autores e autoras que estabelecem graus de estruturação, as entrevistas que realizei foram **semi-estruturadas**, caracterizando-se pelo seguinte:

La persona que entrevista planifica el tipo de ámbitos sobre los que versarán las cuestiones y las preguntas. A diferencia de las muy estructuradas, este tipo de entrevistas no supone especificación verbal o escrita del tipo de preguntas que se formularán, ni, necesariamente, del orden de formulación. (Vásquez e Angulo, 2003, p. 34)

Em suma, parti de um guia de assuntos sem todas as perguntas pré-definidas, seguindo Hammersley e Atkinson (1994) que referem não ser necessário desta forma, nem a restrição a um único modelo de perguntas, nem perguntar em cada entrevista exactamente o mesmo. Esta abertura deu-me a liberdade necessária para, como referem Sampieri et al. (2010), introduzir perguntas adicionais para precisar conceitos ou obter maior informação sobre os temas.

Na medida do possível, conduzi cada entrevista como uma conversação, sublinhando o seu carácter informal e amigável, pretendendo estabelecer uma relação mais equitativa entre entrevistadora e pessoas entrevistadas (Simons, 2011). O nível de informalidade que consegui estabelecer em cada entrevista foi calculado em função do tipo de relação e do grau de confiança que eu tinha com as pessoas entrevistadas. Tentei não perder de vista o carácter aberto da entrevista, tendo por vezes recorrido a um início de "quebra-gelo" ["rompehielos"] (Simons, 2011, p. 75), ou seja, falar de algo que não fosse o tema de investigação, de modo a conseguir um certo à-vontade nas pessoas entrevistadas.

As entrevistas com os alunos também foram marcadas pelo **recurso a imagens**. Utilizei um conjunto de 17 fotografias (Anexo 3) que representavam situações diversas retratadas em museus de vários países. Eram imagens de visitas guiadas, actividades educativas, espaços de encontro fora das salas de exposições, eventos e momentos de convívio entre jovens que recolhi as imagens em *websites* de museus, em páginas oficiais de museus no *Facebook* e também em *blogs* de educação em museus. Tentei seleccionar imagens variadas que mostrassem comportamentos de visitantes, desde os tradicionalmente definidos, que incitam ao silêncio e à contemplação, até aos de maior extroversão, passando pelos ateliês de trabalhos manuais e artísticos. O enfoque da minha selecção de imagens foi colocado no comportamento dos visitantes e não no lugar ou na tipologia de museu.

Utilizando um computador portátil, apresentei as fotografias aos alunos, uma a uma, descontextualizadas, sem qualquer legenda ou identificação e perguntei-lhes quais as que provavelmente teriam sido tiradas nos museus e quais as que eventualmente não o teriam sido. Pedi-lhes também que me explicassem a razão das suas respostas. O objectivo era compreender melhor a noção que os jovens têm dos museus e saber se consideram que o museu é um espaço tradicional – onde ocorrem visitas guiadas e ateliês de artes plásticas – ou se pode ser aberto a outras possibilidades. A análise das

fotografias pelos alunos revelaram um posicionamento do seu mundo simbólico e das suas visões (Denzin, 1989, citado por Flick, 2007, p. 166).

Quando se utilizam fotografias nas entrevistas criam-se relações diferentes entre quem investiga e quem é investigado (Barthes, 1996, citado por Flick, 2007). Nesta actividade específica, tomei o papel de demonstradora e os alunos de espectadores, configurando uma relação investigadora-investigados de *tipo I*:³⁰ "El investigador puede mostrar fotografías (como demonstrador) a una persona en estudio (como espectador) y preguntarle sobre el material." (Flick, 2007, p. 165).

Antes de marcar as datas das entrevistas, adiantei, com cada participante, os temas sobre os quais incidiria a entrevista, de modo a colocá-los numa posição mais confortável e tranquila. A maior parte das entrevistas tem uma duração que varia entre os 40 e os 60 minutos. Não obstante, algumas entrevistas são mais longas e outras um pouco mais curtas. A razão de terem sido um pouco mais curtas deveu-se, ou à limitação do tempo disponível das pessoas entrevistadas, ou a um menor grau de informalidade que pode ter condicionado a conversação. Nos casos em que as entrevistas foram mais longas, tal deveu-se ao facto de já conhecer e de me relacionar com as pessoas antes da investigação, o que permitiu um grande nível de informalidade e, em alguns casos, ligeiros desvios dos temas planeados. Independentemente da duração das entrevistas, considero que esse tempo foi despendido com qualidade, ou seja, o material gerado serviu de base para análise. Todas as entrevistas foram realizadas presencialmente e gravadas em áudio.

Para cada entrevista preparei um conjunto de temas que considere serem úteis e que contribuíssem para as respostas aos interrogantes de investigação (Tabela 8):

ENTREVISTAS	TEMAS DAS PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS	PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO RELACIONADAS
Professora	Condições de trabalho. Formação inicial e contínua. Relação com os alunos. Arte e arte contemporânea. Manual escolar. Relação com os museus.	1. Que visão tem a escola do museu? 6. O que ocorre na disciplina de Educação Visual? 7. Que abordagem faz a escola à arte contemporânea? 9. Qual o lugar dos jovens nas relações entre escolas e museus?
Alunos	Noção de museu. Relação com os museus. Arte e arte contemporânea. Experiência da visita. Relação com a Educação Visual.	1. Que visão tem a escola do museu? 5. O que ocorre numa visita escolar ao museu? 6. O que ocorre na disciplina de Educação Visual? 7. Que abordagem faz a escola à arte contemporânea? 9. Qual o lugar dos jovens nas relações entre escolas e museus?

³⁰ Flick (2007, p. 165) apresenta quatro tipos de relação entre investigador e investigado: o tipo I está explicado acima; o tipo II é definido pelo operador (que tira a fotografia) que utiliza o investigado como modelo; no tipo III o investigador (como espectador) pede ao sujeito que lhe mostre fotografias sobre um tema (como demonstrador); no tipo IV o investigador (como espectador) observa o sujeito (como operador) enquanto este tira uma foto.

Directora da escola	Importância das artes no currículo. Visitas escolares a museus. Aprendizagens e contexto social.	1. Que visão tem a escola do museu? 6. O que ocorre na disciplina de Educação Visual? 9. Qual o lugar dos jovens nas relações entre escolas e museus?
Educadora	Condições de trabalho. Formação inicial e contínua. Arte e arte contemporânea. Relação com as escolas. Actividades com escolas. Avaliação das actividades educativas.	2. Que visão tem o museu da escola? 4. Como é que o museu se apropria da escola (propostas, narrativas, produções artísticas...)? 5. O que ocorre numa visita escolar ao museu? 8. Que abordagem faz o museu à arte contemporânea? 9. Qual o lugar dos jovens nas relações entre escolas e museus?
Coordenadora do Serviço Educativo	Formação inicial e contínua. Arte e arte contemporânea. Relação com as escolas. Actividades com escolas. Avaliação das actividades educativas.	2. Que visão tem o museu da escola? 4. Como é que o museu se apropria da escola (propostas, narrativas, produções artísticas...)? 5. O que ocorre numa visita escolar ao museu? 8. Que abordagem faz o museu à arte contemporânea? 9. Qual o lugar dos jovens nas relações entre escolas e museus?

Tabela 8 - Relação das entrevistas com as perguntas de investigação.

13.4.3. Documentos

Na investigação com estudos de casos é possível utilizar a análise formal de documentos escritos que possam contribuir para enriquecer o contexto e para aprofundar a compreensão dos temas: "En los documentos escritos se pueden buscar pistas que ayuden a comprender la cultura de las organizaciones, los valores de las políticas subyacentes, y las creencias y actitudes del escritor." (Simons, 2011, p. 97).

Nesta investigação dei atenção a **materiais formais ou oficiais** (Hammersley e Atkinson, 1994), ou seja, documentos políticos escritos, tais como leis, regulamentos e programas educativos. As leis são de acesso público, mas os regulamentos internos, os projectos educativos de cada escola e os documentos necessários nas escolas para a organização de uma visita de estudo solicitei-os às respectivas direcções, que me forneceram sem qualquer obstáculo.

Tive também em consideração **materiais informais** relevantes (Hammersley e Atkinson, 1994), como alguns artigos de imprensa, reportagens televisivas e entrevistas na rádio, com o objectivo de melhor contextualizar o entendimento social que se tem construído sobre as escolas e os museus.

Vásquez e Angulo (2003) e Quintana (2006) acrescentam uma terceira categoria de documentos aos formais e informais: os **personais**. Dentro destes, encontrei relevância em alguns detalhes de certas comunicações via *email* ou telefone ocorridos entre mim e as pessoas participantes, bem como notas pessoais que me foram fornecidas pelas professoras.

13.4.4. Focus groups

Após as entrevistas e observações, foram realizados dois *focus groups* nos quais participaram as professoras, as educadoras entrevistadas e as alunas. "Normalmente, los grupos comprenden de cinco a diez miembros. Las opiniones sobre el tamaño idóneo de un grupo difieren." (Flick, 2007, p. 129). Apesar de esta citação deixar o número de participantes ao critério de quem investiga, não creio que se consiga produzir um debate participativo com um grande número de pessoas. Quintana (2006) também adverte para que o número de participantes num *focus group* se situe entre seis e oito. Sampieri et al. (2010) assinalam igualmente que não deve exceder-se um número "maneável" de indivíduos. Por esta razão decidi que participasse apenas um aluno de cada turma. Cada grupo de alunos entrevistados nomeou um representante para participar. Foram realizados dois *focus groups* com 6 participantes cada, em vez de um único com 12. O meu papel foi o de moderadora e os *focus groups* foram organizados juntando cada professora com a sua aluna e a educadora que havia dinamizado a visita com a respectiva turma (Tabela 9):

FOCUS GROUPS	PARTICIPANTES
Focus group A Local: Museu Colección Berardo	Professora do Caso 1 Aluna do Caso 1 Educadora do Caso 1 Professora do Caso 2 Aluna do Caso 2 Educadora do Caso 2
Focus group B Local: Museu Nacional De Arte Contemporânea - Museu do Chiado (MNAC-MC)	Professora do Caso 3 Aluna do Caso 3 (não participou por motivos de saúde) Educadora do Caso 3 (não participou por motivos de agenda) Professora do Caso 4 Aluna do Caso 4 Educadora do Caso 4

Tabela 9 - Participantes de cada *focus group*.

O objectivo destes *focus groups* era o de proporcionar uma partilha de opiniões entre professoras, educadoras e alunas, sobre o tema da investigação, encontrando pontos de acordo e de desacordo de modo a que cada elemento do grupo pudesse reconstruir as suas opiniões individuais (Flick, 2007). Foi também importante analisar a interação entre as participantes, de acordo com o modelo de funcionamento de um *focus group* que Sampieri et al. (2010) definem:

Se reúne a un grupo de personas y se trabaja con éste en relación con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan

en el planteamiento de la investigación. Lo que se busca es analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen significados grupalmente, a diferencia de las entrevistas cualitativas, donde se busca explorar a detalle las narrativas individuales. Los grupos de enfoque no sólo tienen potencial descriptivo, sino sobre todo tienen un gran potencial comparativo que es necesario aprovechar (Barbour, 2007). Los grupos de enfoque son positivos cuando todos los miembros intervienen y se evita que uno de los participantes guíe la discusión. (Sampieri et al., 2010, p. 426)

Nesta tese, os *focus groups* servem não só como fonte básica de evidências, como também como técnica de aprofundamento na análise (Quintana, 2006).

Conseguir a presença das alunas (que haviam sido nomeadas pelos colegas entre o grupo de alunos entrevistados) nestes *focus groups* foi relevante, uma vez que os jovens não estão acostumados a integrar ações que juntem, numa relação horizontal, alunos e docentes que intervenham de forma participativa e democrática. Normalmente separam-se os decisores dos que devem acatar as decisões, numa relação de poder desigual que considera os alunos meros instrumentos para que o sistema funcione tal como está estabelecido (Sacristán, 2003). Nesta investigação, como o objectivo era conhecer as relações entre escolas e museus, foi imprescindível considerar a participação dos alunos, pois estes elementos da comunidade escolar podiam, e deviam, no meu entender, ser também decisores do próprio sistema, de forma interventiva e com voz activa. Ainda assim, assinalo que nestes *focus groups* as participantes adultas intervieram muitas vezes de forma espontânea, enquanto as alunas reservaram mais as suas intervenções para quando eram inquiridas directamente. Sobretudo no *focus group B*, a palavra da aluna presente foi várias vezes interrompida com intervenções das restantes participantes.

Alguns dias antes de cada *focus group*, enviei às participantes um resumo de cada entrevista que realizei com as pessoas daquele grupo, resumo esse que foi validado previamente por cada entrevistada, que já conhecia o objectivo da sua partilha antes do debate. Assim, cada uma pôde ler antecipadamente o que tinha sido proferido pelas pessoas com quem iam debater. Tentei que cada resumo não ultrapassasse as três páginas – para que a leitura não fosse exaustiva – e optei em todos eles pelo discurso directo. Para os elaborar, ouvi as entrevistas gravadas em áudio e transcrevi as frases das entrevistadas sobre os temas que considere mais importantes para a discussão no grupo. Apesar de ter seleccionado os excertos de acordo com o que para a minha investigação era importante, e de ter a percepção de que o tempo de cada debate seria limitado, propus às participantes que lessem os resumos e que, a partir da leitura, elessem os assuntos que pretendessem abordar.

Como investigadores/as, hay que evitar, en todo momento, caer en el colonialismo de los otros – sujetos de la investigación – en pro de satisfacer nuestros intereses personales o intereses confusamente académicos. (Vásquez e Angulo, 2003, p. 20)

As sessões dos *focus groups* foram gravadas e transcritas. Cada *focus group* teve uma duração aproximada de duas horas. As transcrições foram validadas pelas participantes, que tiveram oportunidade de corrigir ou anular o todo ou parte correspondente às suas falas.

Os temas abordados e as observações que registei evidenciam uma ligação com todas as perguntas de investigação, conforme síntese que apresento seguidamente (Tabela 10). Não obstante, é variável a gradação dessa relação patente nos conteúdos dos *focus groups*. Em ambos, as ligações às perguntas de investigação 1 e 2 foram as que as participantes mais desenvolveram. No *focus group* A as ligações à pergunta 7 foram as menos aprofundadas, enquanto no *focus group* B foram mais ténues as ligações à pergunta 4.

FOCUS GROUPS	TEMAS ABORDADOS	OBSERVAÇÕES ADICIONAIS	PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO RELACIONADAS
<i>Focus Group A</i>	Sistema de ensino formal. Formação e perfil das educadoras. Precariedade das educadoras. Actividades do museu para docentes e para turmas. Condições de trabalho das professoras. Contexto social das escolas. Visitas escolares a museus. Referências culturais dos alunos. Comportamento dos alunos e das professoras no museu. Desvalorização das disciplinas artísticas. Arte contemporânea. Deslocação do museu à escola. Grau de participação dos alunos na rotina escolar. Relação pessoal com os museus.	Relações entre as participantes. Comportamentos. Reconstrução de opiniões por parte das participantes.	1. Que visão tem a escola do museu? 2. Que visão tem o museu da escola? 3. Como é que a escola se apropria do museu (discurso, acervo, espaço...)? 4. Como é que o museu se apropria da escola (propostas, narrativas, produções artísticas...)? 5. O que ocorre numa visita escolar ao museu? 6. O que ocorre na disciplina de Educação Visual? 7. Que abordagem faz a escola à arte contemporânea? 8. Que abordagem faz o museu à arte contemporânea? 9. Qual o lugar dos jovens nas relações entre escolas e museus?
<i>Focus Group B</i>	Relação pessoal com os museus. Visitas escolares a museus. Obrigações dos docentes para com as escolas no âmbito das visitas. Curadoria pedagógica. O termo guia/monitora/educadora. Desvalorização das áreas educativas nos museus. Desvalorização das áreas artísticas nas escolas. Sistema de ensino formal. "Pedantismo cultural".	Relações entre as participantes. Comportamentos. Reconstrução de opiniões por parte das participantes.	1. Que visão tem a escola do museu? 2. Que visão tem o museu da escola? 3. Como é que a escola se apropria do museu (discurso, acervo, espaço...)? 4. Como é que o museu se apropria da escola (propostas, narrativas, produções artísticas...)? 5. O que ocorre numa visita escolar ao museu?

	<p>O escolar e o lúdico, conceitos que não se misturam. Necessidade de interactividade nos museus. Arte contemporânea. Elitismo dos museus. Tecnologia nos museus e nas escolas. Condições de trabalho das professoras. Isolamento do trabalho docente.</p>		<p>6. O que ocorre na disciplina de Educação Visual? 7. Que abordagem faz a escola à arte contemporânea? 8. Que abordagem faz o museu à arte contemporânea? 9. Qual o lugar dos jovens nas relações entre escolas e museus?</p>
--	---	--	--

Tabela 10 - Relação dos *focus groups* com as perguntas de investigação.

13.4.5. Instrumentos de registo

Utilizei o diário de campo, as gravações em áudio e fotografias como instrumentos de registo. Vários autores e autoras referem o **diário de campo** como um instrumento fundamental para a Etnografia e explicam que: "es un registro anecdótico continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la investigación." (Quintana, 2006, p. 67); "Las notas de campo son el sistema tradicional en etnografía para registrar los datos fruto de la observación." (Hammersley e Atkinson, 1994, p. 193). No diário de campo registei as notas que considere importantes para a investigação, antes, durante e depois da observação participante, incluindo opiniões que troquei com alunos e com a professora.

Registei também notas sobre as entrevistas e *focus groups* realizados, durante as próprias sessões, reunindo detalhes que ajudassem a contextualizar as evidências na investigação (Simons, 2011), considerando que para a construção de um diário de campo é necessário cuidado e atenção ao detalhe (Hammersley e Atkinson, 1994).

El diario es la expresión diacrónica del curso de la investigación que muestra no sólo datos formales y precisos de la realidad concreta sino también preocupaciones, decisiones, fracasos, sensaciones, valoraciones de la persona que investiga y del propio proceso desarrollado; recoge al propio investigador/a y capta la investigación en situación. (Vásquez e Angulo, 2003, p. 39)

No diário de campo registei detalhes que acreditei poderem ser importantes para uma futura atribuição de sentido, como comentários sobre o percurso da investigação, ideias que iam surgindo para o desenvolvimento da investigação, telefonemas e *emails*, referências teóricas conectadas com as observações, sentimentos, acontecimentos e descrição de ambientes. Tive a preocupação de identificar a data e hora dos registos e de assinalar entre aspas as frases que foram proferidas pelas pessoas participantes. Quanto à descrição dos ambientes, considere importante registá-los com o máximo de detalhe possível, conforme sugere Stake (2010):

Para desarrollar una *experiencia vicaria* para el lector, para que tenga la sensación de "estar ahí", hay que describir bien el entorno físico. Los lugares de acceso, las habitaciones, el paisaje, los vestíbulos, su situación en el plano, la decoración. Debe existir un cierto equilibrio entre la unicidad y lo ordinario del lugar. Para la mayor parte de investigadores y de lectores, el espacio físico es fundamental para alcanzar los significados. (Stake, 2010, p. 62)

Dentro da descrição dos ambientes integrei também análises críticas às exposições que estavam patentes em cada um dos museus seleccionados, tendo estas análises sido realizadas fora do âmbito das visitas escolares de cada turma. Visitei cada um dos museus a título individual e, utilizando o diário de campo, efectuei registos que me permitiram construir narrativas críticas sobre as exposições, entendendo enquadrar-se este posicionamento na museologia crítica, um dos conceitos orientadores desta investigação.

As entrevistas e os *focus groups* foram **gravados em áudio** e posteriormente transcritos e validados pelas participantes, que estão identificadas nesta tese através de um nome fictício. Solicitei a cada pessoa que escolhesse o nome com o qual gostaria de se identificar e respeitei as suas escolhas, mesmo que nem todos os nomes fizessem parte da lista oficial de nomes autorizados em Portugal. Expliquei a cada participante que tudo aquilo em que não se revisse na transcrição poderia ser alterado: "Transcribir, con posterioridad la entrevista y solicitar de la persona entrevistada que lea y verifique (valide) las respuestas registradas; comentando con la persona que entrevista cuantos cambios y añadidos quiera realizar." (Vásquez e Angulo, 2003, p. 37).

A tomada de notas durante as entrevistas e *focus groups* – sobre tom de voz, gestos e outras situações que o gravador de áudio não capta – ajudou-me, por vezes, a contextualizar o significado de determinadas frases (Simons, 2011).

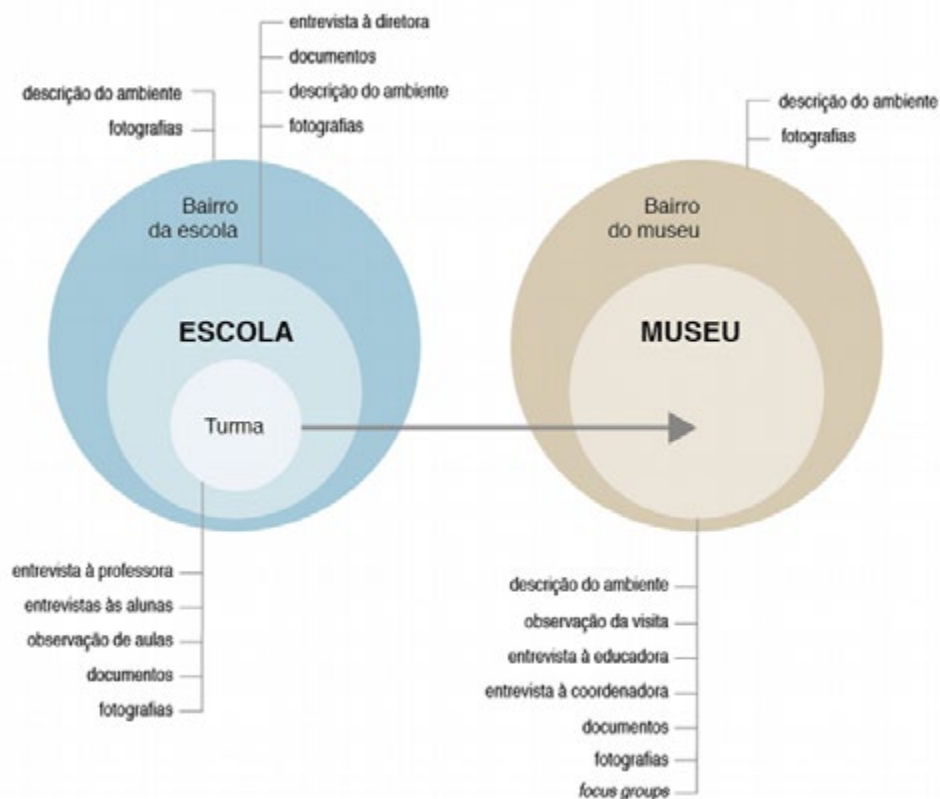
As entrevistas aos alunos foram realizadas na escola, em salas onde não estavam a decorrer aulas. Nas escolas públicas, estas entrevistas decorreram em horário lectivo, durante o tempo de uma aula de Educação Visual, para não ter que solicitar às alunas que permanecessem na escola para além do seu horário e para evitar pedir a outras professoras da turma que os alunos faltassem à sua aula, pois estas solicitações nem sempre são bem aceites. No colégio privado as entrevistas aos alunos decorreram na biblioteca, que estava encerrada, e fora do horário lectivo, por sugestão dos próprios alunos, já que passam algumas horas no colégio após as aulas.

As entrevistas às professoras da Escola Secundária de Vergílio Ferreira decorreram em salas de aula desocupadas naquele momento. A entrevista à professora da Escola Básica dos Eucaliptos decorreu em sua casa. A entrevista à professora do Colégio dos Plátanos decorreu na sala de professores. As entrevistas às directoras decorreram nos seus gabinetes. Solicitei que fossem as pessoas entrevistadas a escolher

o local da entrevista, de modo a permitir tranquilidade e à-vontade, garantindo que os lugares possibilitariam o menor número possível de distrações e distorções, tal como sugerem Vásquez e Angulo (2003). No total, foram contabilizadas 20 entrevistas e 27 entrevistadas, registadas em mais de 18 horas de gravação em áudio.

Tirei **fotografias** ao que me pareceu ter significado para a investigação e que me tivesse sido permitido. Fotografei as aulas, as salas de aula, os espaços exteriores e interiores das escolas e dos museus, os bairros envolventes de cada escola e de cada museu, as visitas das turmas aos museus – incluindo os percursos de ida e regresso – e os trabalhos desenvolvidos pelos alunos. O objectivo das fotografias é o de ilustrar o que explico em texto e seleccionarei aquelas que, por pertinência e conveniência, deveriam figurar nesta tese. As limitações institucionais da Casa das Histórias Paula Rego permitiram-me tirar fotografias a todo o espaço exterior, mas no espaço interior as obras expostas tinham de permanecer ocultas. É necessário ter consciência de que "varias formas de censura (por agencias oficiais, por las personas retratadas o por el fotógrafo) pueden limitar la realización y la fiabilidad de las fotografías como datos de ciencia social." (Denzin, 1989, citado por Flick, 2007, p. 168) e por este motivo as fotografias que recolhi no interior deste museu foram manipuladas, respeitando as regras impostas pela instituição.

As evidências recolhidas podem resumir-se no esquema seguinte (Esquema 2):



Esquema 2 - Evidências recolhidas em cada estudo de caso.

13.5. Questões éticas

A ética é fundamental quando se procede a uma investigação e tem como objectivo adoptar um comportamento que ofereça aos participantes condições dignas para essa mesma participação. Respeitar a dignidade e a integridade humana é essencial para que as pessoas possam, sobretudo, confiar em quem investiga (Simons, 2011), o que significa que a produção de conhecimento não pode ser conseguida a qualquer custo e que, tal como em outras actividades, há procedimentos éticos que rodeiam a investigação social (Hammersley e Atkinson, 1994). Gray (2003) regista como a ética tem consequências na forma de actuação de quem investiga e de quem legitima o conhecimento produzido:

Michel de Certeau, speaking of the development of the discipline of anthropology, notes the gap between the anthropologist as docile and grateful for the hospitality of the host culture and the anthropologist as an author of the written monograph. The latter reveals the institutional affiliations (scientific and social) and the profit (intellectual, professional, financial, etc.) for which this hospitality is objectively the means. Thus, he says, the Bororos of Brazil sink slowly into their collective death, and Lévi-Strauss, the world-famous anthropologist, takes his seat in the French Academy. (Gray, 2003, p. 19)

Cito Gray para realçar que o meu lugar como investigadora é delicado e implica compromisso para com as pessoas investigadas, com o mesmo objectivo de Eneritz López (2009), quando questionava os seus direitos de investigadora, sabia que intervindo na vida de outras pessoas, iria utilizar as suas palavras e experiências: poder construir conhecimento útil a essas pessoas sem atraiçoar a confiança que em mim haviam depositado.

Ao iniciar as negociações, tive como preocupação principal informar todos os participantes sobre os objectivos da investigação. Fiz questão de me apresentar, explicando um pouco do meu percurso profissional, dando relevância à minha função de professora de artes nos anos que antecederam a investigação e à minha função de investigadora. Informei sobre a metodologia da investigação, quais os instrumentos de recolha de evidências que pretendia utilizar e de que forma essa recolha iria ocorrer.

Vásquez e Angulo (2003) apresentam três critérios fundamentais para a ética da negociação – **confidencialidade, colaboração e imparcialidade** –, que aqui explico e que me esforcei por cumprir, com algumas alterações de acordo com a especificidade de cada caso (Tabela 11):

CRITÉRIO	FORMA DE ADOÇÃO DO CRITÉRIO	APLICAÇÃO A ESTA INVESTIGAÇÃO
Confidencialidade	<p>Toda a informação proporcionada será confidencial, utilizando-se sempre o anonimato: os sujeitos e as instituições serão citados com um pseudónimo. Ninguém fora do grupo ou do investigador/a que leve a cabo a investigação conhecerá o nome da instituição, colectivo ou sujeitos, e não se proporcionará a investigação a ninguém externo. Ninguém externo à realização do estudo de caso conhecerá quem proporcionou a informação, ou se evitará (utilizando o anonimato), até onde seja possível materialmente, que os informantes possam ser reconhecidos.</p>	<p>Todas as pessoas que participaram na investigação são identificadas através de um pseudónimo (por elas escolhido) ou da designação da sua função. No entanto, nesta investigação foi importante identificar os nomes de algumas das instituições, nomeadamente os museus, tendo em conta não só o público a que ela se destina, mas também o interesse que este último pode manifestar no conhecimento produzido, que deve ser contextualizado. Também as próprias instituições e quem nelas trabalha se orgulham de alguns factos relatados, pelo que não gostariam de ver omitido o nome da instituição. Todos os procedimentos relativos ao anonimato ou à sua quebra foram negociados com os participantes. Com vista a preservar a identidade dos participantes, não são reveladas as gravações em áudio. As fotografias publicadas nas quais se reconhece o rosto dos alunos foram autorizadas por eles e pelas suas famílias, com excepção do colégio privado, que não autorizou a publicação de fotografias onde se reconhecesse o rosto dos alunos, excepto na visita de estudo.</p>
Colaboração	<p>Ninguém está obrigado a participar nem a proporcionar informação. Isto significa que a decisão de aceitar uma entrevista ou uma observação tem de ser negociada com cada pessoa interessada directamente. Quanto à observação, convém sempre explicitar quem é a pessoa que observa e a quem. Por outro lado, é preciso negociar o acesso a documentos e espaços das instituições ou <i>habitats</i>, tanto no início como, seguramente, no momento em que seja necessário observar ou utilizar a dita informação.</p>	<p>Cada pessoa foi contactada directamente para a negociação das entrevistas e das observações. Cada pessoa assinou um Consentimento Informado (Anexo 4) que explicitava os seus direitos à alteração e utilização da informação recolhida. O acesso aos documentos e aos espaços foi solicitado às pessoas responsáveis.</p>
Imparcialidade	<p>O estudo de caso pretende em todo o momento constituir-se num espaço no qual se respeitem os pontos de vista, as apreciações e os comentários divergentes. Não se trata de ponderar (avaliar) umas sobre as outras, nem mostrar-se mais partidário de umas ou outras, mas sim o contrário, mostrando, justamente a dita divergência de uma maneira imparcial e válida; divergência que é, por sua vez, parte da complexidade da vida social.</p>	<p>A imparcialidade foi sempre explicada às pessoas que participaram, no sentido de lhes transmitir confiança para que pudessem expressar os seus pontos de vista sem receio de serem julgadas ou avaliadas.</p>

Tabela 11 - Critérios éticos na negociação dos estudos de caso (adaptado de Vásquez e Angulo, 2003, p. 23).

No enquadramento das sugestões de Simons (2011), realço a importância de alguns procedimentos éticos aos quais dei particular atenção: tentei deixar claro desde o

início os objectivos e metodologia do estudo; expliquei que os participantes seriam os primeiros a ter acesso aos resultados obtidos; pedi permissão para aceder a documentos que considere relevantes; pedi a assinatura de um Consentimento Informado (Christians, 2011) a todas as pessoas que participaram, bem como uma autorização aos pais e encarregados de educação³¹ dos alunos, menores de idade, para a recolha de fotografias e gravação das entrevistas em áudio; regi as entrevistas pelo princípio da confidencialidade e entreguei as transcrições a cada participante, que teve oportunidade de alterar e excluir partes; negocie a utilização das evidências com as pessoas interessadas; não divulguei dados que os participantes me pediram para não divulgar; utilizei pseudónimos para cada participante; outros são identificados pela sua função; disponibilizei-me permanentemente para negociar a forma de avançar no trabalho de campo.

Vários autores e autoras recomendam que as transcrições das entrevistas sejam o mais fiéis possível à conversa original (Flick, 2007; Gibbs, 2012; Simons, 2011), mas também alertam para o facto de não existir uma standardização do grau de exactidão com que a entrevista deve ser transcrita (Flick, 2007). Segundo Gibbs (2012), pode dar-se o caso de os participantes terem utilizado, ao falar, o "modo normal, fragmentado, dubitativo, poco correcto gramaticalmente y a menudo coloquial de habla" (Gibbs, 2012, p. 137), e prevê a consequência que, nestes casos, uma transcrição fiel pode ter: "la mayoría de los participantes reconocerán sus propias palabras cuando las vean (aunque no se les pueda identificar a partir de ellas) y a algunos les puede molestar ver lo que dijeron reproducido de esta manera literal." (Gibbs, 2012, p. 137). Por sua vez, Flick (2007) chama a atenção para que nas transcrições se adopte o critério da conveniência do procedimento:

Parece más razonable transcribir sólo tanto y sólo con tanta exactitud como lo requiera la pregunta de investigación (Strauss, 1987). Em primer lugar, una transcripción exactísima de los datos absorbe tiempo y energía que se podría invertir más razonablemente en su interpretación. En segundo lugar, el mensaje y el significado de lo que se transcribió se ocultan a veces más que se revelan en la diferenciación de la transcripción y la oscuridad resultante de los protocolos producidos. (Flick, 2007, p. 189).

No caso desta investigação, algumas participantes não apreciaram a transcrição literal pelos motivos que Gibbs aponta. Por isso, foi dado a cada uma a oportunidade de

³¹ Nas escolas portuguesas, a figura do "encarregado de educação" representa a pessoa que é responsável pelo aluno ou aluna menor e que responde perante a escola. Cada aluno ou aluna tem apenas um "encarregado de educação". Na maior parte dos casos é a mãe. Em muitos outros casos é o pai. No entanto, é uma forma de designar as pessoas com quem vivem os menores, que em muitas situações não são os pais. Embora seja uma expressão demasiado formal e aparentemente desprovida de carga afectiva, é uma nomenclatura antiga e reforçada em legislação de 2012 (Lei N° 51/2012).

rever as suas palavras e de reescrever as frases que considerassem não estar adequadas em termos de significado, de estrutura gramatical ou de pertinência. Nem todas as entrevistas foram transcritas na totalidade. Em alguns casos, indiferenciadamente, optei pela transcrição do essencial que respondesse aos interrogantes de investigação.

Esta investigação contou com a boa vontade das pessoas que acederam a participar de forma voluntária, permitindo o acesso às suas palavras e acções, bem como sentimentos, atitudes, crenças, disponibilizando o seu tempo. Neste sentido, uma das questões éticas que foi planeada e realizada foi a devolução dos dados, a **retroalimentação** (Stake, 2010, p. 100; Gibbs, 2012, p. 137). Tratou-se de oferecer aos participantes informação sobre os resultados da investigação.

Tiene que hacer esto no sólo en un modo que ellos puedan entender, sino también de una manera que demuestre que ha podido mantener la confidencialidad y la intimidad y que los esfuerzos que ellos han realizado por ayudarle han valido la pena: su trabajo ha producido resultados interesantes y valiosos. (...) su investigación debería ser beneficiosa de algún modo para los implicados y quizá incluso para la sociedad más amplia. (Gibbs, 2012, p. 138)

Com esta premissa, dinamizei duas sessões públicas. Uma destinada às pessoas implicadas nos casos 1 e 2 (que teve lugar numa sala de aula do Colégio dos Plátanos preparada em formato de auditório) e outra destinada às pessoas implicadas nos casos 3 e 4 (que teve lugar no auditório da Escola Secundária de Vergílio Ferreira). Antes, reuni com os alunos entrevistados e discutimos os dados que eu e eles iríamos apresentar. Organizámos as sessões públicas, para as quais foram convidados os pais, a família e amigos, para além das professoras, das educadoras e das coordenadoras dos museus. Apresentei uma primeira abordagem aos dados e seguidamente cada uma dos alunos falou sobre a sua experiência de ter feito parte da investigação. No final, a plateia pôde colocar questões – dirigidas, quer a mim, quer às alunas –, às quais respondemos. Utilizarei excertos das intervenções, uma vez que conferem à investigação uma **validação comunicativa** (Flick, 2007, p. 240).

Disponibilizei ainda os estudos de caso completos a cada participante, para que me dessem o seu *feedback*, não fora alguma informação estar incorrecta, mas também sobretudo para aferir se se reviam no texto redigido. Respeitei todas as sugestões, que encarei com modéstia, embora tenha modificado os textos apenas quando se colocaram questões de correcção numérica ou factual muito específicas ou de protecção de identidade. Foi com agrado que me apercebi da disponibilidade dos participantes para a aceitação do meu ponto de vista como forma de poderem reflectir sobre as suas próprias práticas.

14. Reflexividade

A reflexividade é particularmente importante na abordagem qualitativa, pois implica dar-se conta de que as orientações de quem investiga interferem nas interpretações e conclusões da investigação. Trata-se de um mecanismo significativo dentro da investigação social, que assume não ser nem poder ser realizada numa espécie de território autónomo isolado da sociedade e da biografia de quem investiga (Hammersley e Atkinson, 1994). "Ser reflexivo significa pensar en como influyen en el proceso y el resultado de la investigación nuestras acciones, valores, creencias, preferencias y tendencias." (Simons, 2011, p. 134).

Larossa (2006) explica o que é e como surge o termo "reflexividade":

La experiencia es 'eso que *me* pasa'. Vamos ahora con ese *me*. (...) Si le llamo *principio de reflexividad* es porque ese *me* de 'lo que *me* pasa' es un pronombre reflexivo. Podríamos decir, por tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento *de ida*, porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento *de vuelta*, porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc. Podríamos decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación con el acontecimiento, que se altera, que se enajena. (Larossa, 2006, p. 45)

A ciência moderna exclui a subjectividade de quem investiga e inclui apenas o que parece ser metodologicamente controlável, sendo que este imperativo se foi naturalizando através de prescrições metodológicas e aplicado através de vários procedimentos metodológicos (Mruck e Breuer, 2003). No entanto, é através da reflexividade que se garante a validade do estudo, pois quem investiga é o principal instrumento da investigação (Simons, 2011). Gibbs (2012) define a reflexividade desta forma:

Dicho de una manera sencilla, la reflexividad es el reconocimiento de que el producto de la investigación refleja inevitablemente parte de los antecedentes, el medio y las predilecciones del investigador. El modelo científico afirma que la buena investigación es objetiva, precisa y carente de sesgos. Sin embargo, los que hacen hincapié en la reflexividad de la investigación defienden que ningún investigador puede garantizar una objetividad de esta índole. El investigador cualitativo, como todos los demás investigadores, no puede afirmar que es un observador objetivo, inapelable y políticamente neutral situado externamente y por encima del texto de sus informes de investigación. (Gibbs, 2012, p. 125)


Através desta definição é possível compreender que a redacção do texto da investigação é claramente marcado pelo efeito que os valores e tendências de quem investiga têm nas interpretações (Simons, 2011). No entanto, é importante dar como assente que a reflexividade não tem como objectivo que a investigação seja necessariamente política ou que deva servir uma causa política particular ou fins específicos. O objectivo da investigação é o da produção de conhecimento (Hammersley e Atkinson, 1994).

Cristina Moral (2006) refere que os investigadores convencionais argumentam que elementos como a voz, a reflexividade e a representação textual ameaçam o rigor e a objectividade das investigações tradicionais. Contudo, afirma que "para los investigadores de paradigmas, críticos, participativos y cooperativos, son estos mismos elementos (...) los que dan el verdadero fundamento y solidez a la investigación cualitativa actual, requiriendo otro tipo de validez distinto al convencional" (Gergen e Gergen, 2000, citados por Moral, 2006, p. 154).

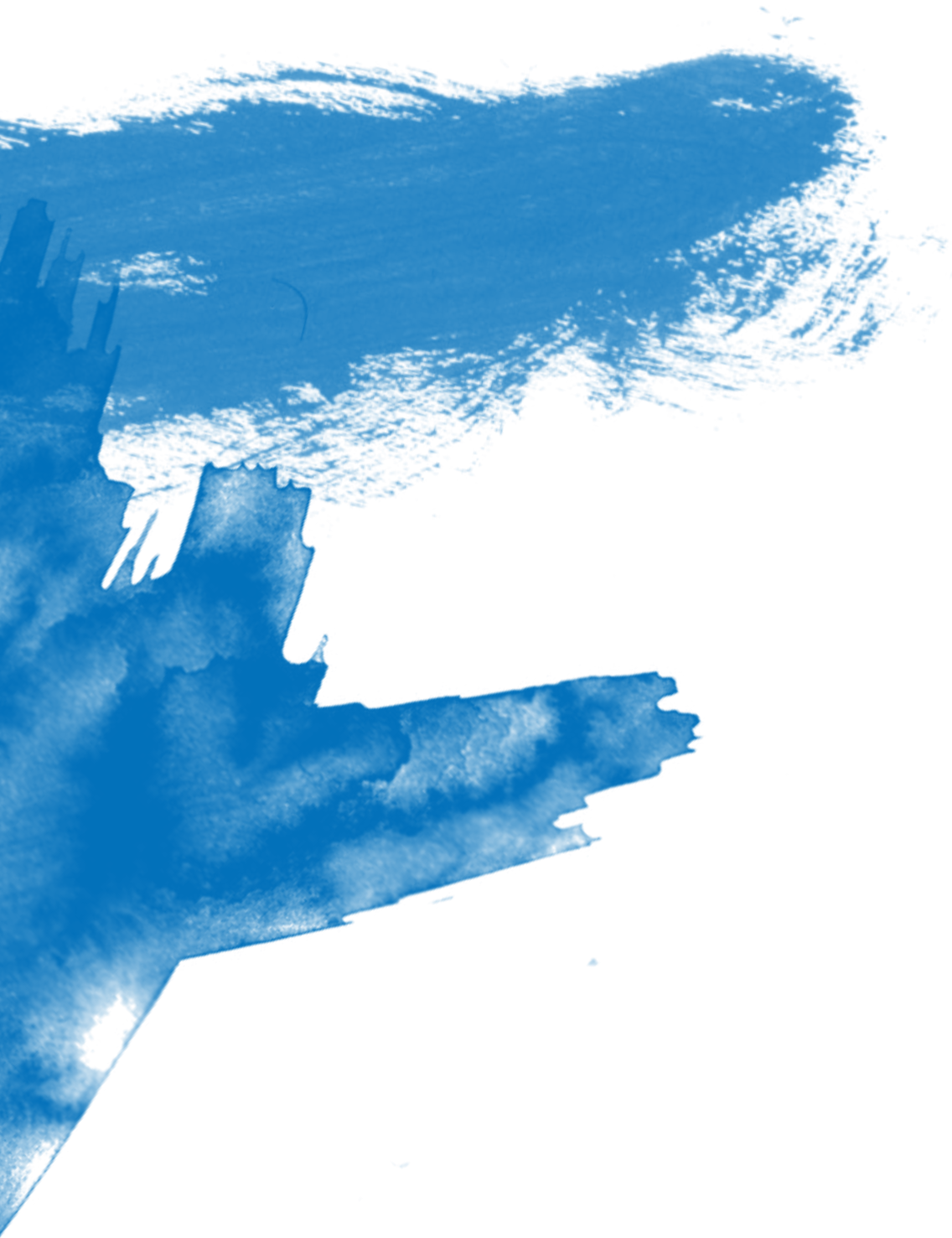
A importância da transparência das reflexões é crucial quando se trata de representar a experiência de outros, construindo uma interpretação da realidade a partir do que observamos e das histórias que as pessoas nos contaram (Simons, 2011). Mruck e Breuer (2003) justificam a necessidade de falarmos *a partir* de nós próprios – e não *de* nós próprios – e na relevância das nossas opções no processo de investigação, de modo a desprezar "características dos objectos" como "realidades existentes":

Why is it necessary to talk about ourselves and our presuppositions, choices, experiences, and actions during the research process in a sufficiently precise way so that it allows others to follow what we mean and did? It is necessary because without such reflection the outcomes of the research process are regarded as "characteristics of objects," as "existing realities," despite their constructed nature that originates in the various choices and decisions researchers undertake during the process of researching. (Mruck e Breuer, 2003, p. 2)

Simons (2011) defende que mostrar transparência nas nossas reflexões escritas tem três vantagens: a primeira é que nos permite identificar quando a nossa subjectividade evoca qualquer projecto de investigação; a segunda é que nos permite reflectir criticamente sobre as acções e decisões que tomamos ao longo do processo de investigação; a terceira é a possibilidade de assinalarmos as nossas tendências no processo de investigação e identificar que passos demos para contrastá-las.



V.
ESTUDOS DE CASO



15. Estudo de caso #1

A primeira vez num museu de arte contemporânea

Turma: do 9º ano.

Escola: Escola Básica dos Eucaliptos (concelho de Sintra).

Museu: Museu Colecção Berardo (Belém, Lisboa).

Entrevistas: Tari - professora de Educação Visual; Rajon, Diana e Arya - três jovens da turma; Lídia - educadora de museu; coordenadora do Serviço Educativo do museu; directora da escola.

Observações: escola; museu; visita ao museu; 6 aulas de Educação Visual.

Documentos: Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno da escola, Regulamento de Visitas de Estudo, Pautas de avaliação da turma, Avaliação Externa de Escola, Programa curricular de Educação Visual, Metas Curriculares 2012, *website* do museu, Programa do Serviço Educativo 2012-2013, artigos de imprensa.

Data: de 3 de Outubro de 2012 (primeiros contactos) a 6 de Junho de 2013 (última aula observada).

15.1. Introdução

A Escola Básica dos Eucaliptos situa-se num bairro suburbano de débil qualidade de vida, onde há poucas infra-estruturas e equipamentos sociais para a quantidade de habitantes. Grande parte das famílias dos alunos vivem situações de pobreza motivadas pelo desemprego, enquanto outras sobrevivem através do trabalho precário que não lhes permite acompanhar o percurso escolar dos filhos. A fome e a indisciplina fazem parte dos problemas que a escola tem de gerir. A maior parte dos alunos nunca entrou num museu de arte.

O Museu Colecção Berardo situa-se num edifício imponente, numa zona turística de Lisboa, à beira do Rio Tejo. Albergou, em 2011, a exposição mais visitada de sempre em Portugal. O programa do Serviço Educativo apresenta 87 actividades diferentes para escolas, do pré-escolar ao secundário. Cada professora escolhe a que achar mais conveniente e adequada, embora o museu esteja aberto a outras propostas que partam da escola.

A turma do Rajon, da Arya e da Diana não espelha a dura realidade da vida dos alunos da maior parte das turmas da escola. Tari, a professora de Educação Visual, gostou de levar a turma ao Museu Colecção Berardo pela primeira vez. Nem todos encararam a visita da mesma forma. Tanto o museu como a escola, apesar de reconhecerem que cada turma é composta por pessoas individuais com necessidades específicas, não estão preparados para atender às suas diferentes subjectividades. A experiência da visita ao museu e do trabalho desenvolvido posteriormente nas aulas foi diferente para Arya, Diana e Rajon.

15.2. Primeiros contactos

15.2.1. Com a professora de Educação Visual

Contactei inicialmente Tari por email. Trabalhámos juntas na mesma escola, oito anos antes. Tari é de trato fácil, simpática, disponível e trabalhadora e rapidamente aceitou em participar na investigação. Explicou-me que na sua escola os alunos não têm o hábito nem o interesse de visitar museus e que gostam das visitas como pretexto para saírem da escola e não terem aulas. No entanto, fala-me de uma turma em concreto cujos alunos são interessados e que até gostaria de os levar a um museu de arte contemporânea "*por causa da matéria da pop art*", explica-me. Tari tem 41 anos, é efectiva há 18 e trabalha há 4 naquela escola.

A seguir à troca de emails falei com Tari por telefone e expliquei-lhe o estudo de caso com mais pormenor. Percebi que Tari não estava muito à vontade para a entrevista nem para a observação de aulas, porque tinha receio de que as coisas não corressem bem. Explicou-me que já não organizava visitas de estudo há muitos anos, embora participasse frequentemente nelas como professora acompanhante e estava receosa de não conseguir fazer tudo correctamente. Disse-lhe que não iria avaliar nem julgar nada, apenas compreender, e acrescentei que toda a investigação tem uma ética associada, que há valores de confidencialidade, imparcialidade e colaboração voluntária imprescindíveis e obrigatoriamente respeitados e que eu nunca iria colocar em causa o seu trabalho. Mais tranquila e confiante, concordou.

Encontrámo-nos numa terça-feira, o dia da semana em que Tari não tem aulas. Fomos tomar um café perto da sua casa. Estava um bonito sol de Novembro. Sentámo-nos numa mesa a um canto junto de uma árvore de natal e começámos a falar das nossas vidas pessoais. Demo-nos muito bem enquanto trabalhámos na mesma escola mas depois disso raramente contactámos. Pareceu-me bastante desmotivada, dizendo que o seu salário não compensa o trabalho que tem. Tal como os outros funcionários públicos, Tari perdeu quase 20% do seu rendimento salarial e o seu horário de trabalho aumentou. "*Estou farta do ensino*", comentou. Seria apenas um desabafo, pensei, porque empenhada como a conheço, acreditei que a sua atitude como professora seria de grande dedicação. Marcámos a entrevista para uns dias depois, na sua casa.

No dia marcado fui lá ter. O bairro onde mora é agradável, tem cerca de 15 anos e situa-se no mesmo concelho da escola, embora noutra freguesia. Os prédios têm entre 4 e 6 andares e são todos iguais por fora, em tons de branco e ocre com varandas de gradeamentos em ferro verde escuro. As ruas são largas, há estacionamento exterior organizado, espaços verdes, um parque infantil e comércio. Toquei à campainha e subi. Tari está bem disposta. Apresenta-me o seu namorado, que se mostra simpático e atencioso. A casa é espaçosa, tem três assoalhadas, um *hall* com chão de mosaico claro,

paredes brancas e portas de madeira envernizada. Nas paredes há quadros pintados por ela, do tempo do curso de pintura da Sociedade Nacional de Belas Artes. Entramos na divisão mais pequena, com cerca de 10m². A parede da frente é ocupada com uma janela. À esquerda está um pequeno sofá tapado com uma colcha de cor crú. À direita, sobre uma parede pintada de verde claro, uma estante branca suporta uma quantidade razoável de livros. Uma secretária e uma prateleira brancas compõem o ambiente de trabalho. Tari diz para me pôr à vontade. Sento-me no sofá, enquanto traz uma bola de Pilates cinzenta para se sentar. E começamos a entrevista, que termina duas horas e meia depois, já na sala, onde o seu namorado nos havia preparado um agradável lanche.

15.2.2. Com a directora da escola

Cerca de um mês depois, fui conhecer a escola e apresentar-me à directora. A escola fica situada junto a uma floresta de eucaliptos que ainda resta da desmedida construção urbana das últimas décadas. Do lado oposto ao dos eucaliptos, adjacente ao muro da escola, há uma estrada cuidada. Do outro lado da estrada há prédios, a maioria tem entre 7 e 10 andares, denotando uma arquitectura pouco cuidada, a nível estético. Chama-me a atenção um enorme conjunto de catorze edifícios, dispostos em L, sete de cada lado, sem varandas e com a tinta gasta pelo tempo. À frente destes edifícios, um espaço amplo e árido, cheio de areia e gravilha, serve de parque de estacionamento de automóveis. Crescem ervas nas zonas limítrofes onde os carros não pisam, enquanto algumas partes do terreno vão descendo com as chuvas, dando lugar a buracos e pedregulhos que dificultam a circulação dos automóveis. Seguramente que haveria um projecto de reabilitação daquele espaço que não foi concluído. É um lugar triste e austero. O dia está muito nublado, o que não me ajuda a criar uma ideia positiva daquele sítio. No conjunto dos edifícios que circundam a escola, parece-me haver pouco espaço para tantas pessoas que ali devem viver. A escola tem dois pavilhões interligados, pintados em tons claros, um lilás e o outro amarelo. Está hasteada a bandeira de "Eco-Escola".³² Um muro branco com um gradeamento metálico cinzento envolve a escola. Junto do portão de entrada, uma funcionária controla a circulação de pessoas. As aulas do 1º período já terminaram, por isso o ambiente é silencioso.

É Tari quem me vem receber e me leva ao gabinete da directora, que me cumprimenta e me convida a sentar. Tari despede-se porque vai continuar a fazer uma acta que entretanto interrompera. O gabinete da directora é muito próximo da sala dos professores e funciona de porta aberta. Uma das paredes está pintada com riscas coloridas verticais, finas e grossas, roxo, verde claro, verde escuro e cinzento.

³² "Eco-Escolas" é um programa internacional da "Foundation for Environmental Education" que tem como objectivo sensibilizar os jovens para a protecção do ambiente e sustentabilidade. Às escolas que cumprem o programa, é atribuída a "bandeira verde". Possuir a bandeira é um orgulho, sobretudo para os alunos que mais directamente contribuem para o cumprimento dos objectivos do programa.

A directora mostra-se interessada no meu estudo porque lhe parece que as visitas a museus não são bem aproveitadas, estando em crer que a preocupação dos professores é cumprir o currículo e as visitas acabam por não ser interdisciplinares. Por outro lado, dá-me conta da dificuldade dos pais em pagar os custos associados às visitas e refere que em anos anteriores havia muito mais visitas do que agora, sobretudo por questões financeiras. É simpática e disponível e parece-me muito interessada nos problemas sócio-económicos dos alunos.

15.2.3. Com a turma

Cheguei à escola poucos minutos antes de soar a campainha para a entrada nas aulas e dirigi-me à sala de professores, depois de me identificar junto da funcionária do portão. Tari estava à minha espera. Estavam várias professoras na sala, alguns homens também, mas a grande maioria eram mulheres. Umas sentadas, outras de pé, outras movimentando-se com *dossiers* e livros de ponto, ou conversando, ou apenas aguardando o toque de entrada. Tari explicou-me que a turma já me esperava, que tinha falado com eles.

A turma que estou prestes a conhecer tem 24 alunos, 13 rapazes e 10 raparigas. Frequentam o 9º ano de escolaridade e têm *"um bom background a nível de cultura geral"*, refere Tari. Da turma fazem parte Rajon, um rapaz de 14 anos, Diana e Arya, duas raparigas também de 14 anos. Diana e Arya entraram nesta escola quando iniciaram o 5º ano, mas Rajon entrou um ano antes para fazer o 4º. Foi uma situação de excepção, porque a escola que Rajon frequentava antes deixou de ter espaço para todas as turmas e a sua foi integrada nesta escola, beneficiando de vigilância exclusiva nos intervalos e prioridade nas filas do bar e da cantina. Rajon, Diana e Arya estão aqui pelo último ano. Têm 11 disciplinas, 10 professoras e passam 6 horas por dia na escola.

Rajon é um rapaz bem humorado que gosta de desporto, sobretudo de basquetebol. Não tem muita paciência para a Educação Visual nem para estudar, o que não significa que seja mau aluno. *"Eu felizmente já visitei bastantes museus, até fora do país"*, conta-me, *"em geral gosto, mas o melhor museu que já visitei foi o museu do automóvel"*. A professora diz que ele tem opiniões *"muito interessantes"*. Diana é uma rapariga tímida, apreciadora de moda. Não foi fácil conseguir que manifestasse as suas opiniões. É portuguesa, embora os pais sejam angolanos que vieram para Portugal há muitos anos. Nunca visitou um museu. *"Porta-se muito bem"*, diz a professora, *"faz tudo"*. Arya é uma rapariga simpática e um pouco introvertida, mas tem ideias próprias que expressa com muita facilidade e correcção vocabular. Gosta de arte e de exposições. *"Posso não perceber nada, mas não consigo deixar de gostar. Quando era mais pequena gostava mais do museu do brinquedo, agora já prefiro museus que tenham pintura, escultura e muita história"*, diz-me. Gosta de Dalí, de Da Vinci e de Bernini.

A turma escolhida por Tari para esta investigação destaca-se dos constrangimentos económicos e sociais da globalidade dos alunos da escola. Foi uma opção da professora, que não contestei. Nesta turma multicultural, cinco são negros, três rapazes e duas raparigas, são filhos de emigrantes africanos mas nasceram em Portugal. Sete rapazes, recém-chegados da China, só falam chinês e não percebem português. São jogadores de futsal, federados, que estão naquela escola ao abrigo de um protocolo de cooperação com o governo chinês. *"Não levam material nem fazem nada"*, diz Tari, *"segundo me parece, mesmo lá na China já não eram alunos muito dedicados"*, *"Deixem-os estar. Quero é que não perturbem"*, e acrescentou, *"oxalá falem à visita"*.

Toca para entrar e sigo lado a lado com a professora até à sala. Alguns alunos já aguardam à porta, um pouco impacientes para entrar. Tari abre a porta com a chave e entra, permanecendo de pé, segurando a porta, enquanto os alunos vão entrando, um de cada vez, e se vão sentando nos seus lugares, seguidos pelo olhar atento da professora. A disposição da sala é a tradicional, filas de mesas voltadas para o quadro e para a secretária da professora. Chegam mais alguns alunos que vão também entrando na sala, um de cada vez. Já não há mais ninguém para entrar. Tari espreita para fora da porta, porque sabe que ainda não estão todos na sala. *"Faltam os chineses"*, comenta. Encaminha-se para a sua secretária e deixa a porta aberta. Vou atrás dela e ficamos as duas de pé, junto do quadro. Explica-me que deixa sempre a porta aberta, que é uma recomendação da direcção para detectar mais rapidamente algum problema de indisciplina que surja. *"Os alunos conhecem as regras de comportamento, mas muitas vezes não as cumprem. A melhoria do clima educativo constitui um dos principais objectivos do Projecto Educativo, em resultado do reconhecimento de que a indisciplina é um dos problemas ainda por resolver."* (Avaliação Externa de Escola).

Rajon senta-se sozinho, à frente, na fila do meio, numa mesa individual um pouco mais baixa do que as outras. Tari designou-lhe aquele lugar, explica-me que tem de o controlar, porque apesar de ser *"um rapaz interessante e inteligente"*, *"é muito distraído"* e *"indisciplinado"*. Diana também está na fila da frente, à direita, foi o lugar que escolheu. Arya escolheu sentar-se dois lugares atrás de Diana. Os lugares que ocupam naquela sala são sempre os mesmos e foram os alunos que escolheram. A professora dá-lhes alguma liberdade, tendo a preocupação de separar os que gostam de conversar na aula.

Logo a seguir os 7 alunos chineses chegam todos ao mesmo tempo. Entram e sentam-se ordeiramente e em silêncio nas filas de trás. Não falam e pouco entendem português. Mantêm-se em silêncio. Acabaram por passar a aula quase toda a mexer nos telemóveis, sempre em silêncio.

Tari faz a chamada, dizendo alto o nome de cada aluno. Tinha-me explicado antes que não conseguia pronunciar os nomes dos alunos chineses, por isso quando chega a

vez deles, que são os últimos da lista porque provavelmente foram os últimos a matricular-se na turma, pergunta alto: "*Quem é que falta, dos chineses?*". Alguns dos colegas voltam-se para trás e duas meninas dizem o nome e o número do aluno que falta. Sabem identificá-los e distingui-los.

Tari apresenta-me à turma, explicando que venho fazer um trabalho com eles e que vou com eles à visita, e dá-me a palavra. Apresento-me, explico que sou professora de Educação Visual, que fui colega da professora Tari há uns anos e que agora estou a fazer um estudo. Explico-lhes que estudo é e qual a metodologia. Parecem interessados. Perguntei para o fundo da sala se me entendiam [os chineses]. Nenhum deles me respondeu, nem olharam para mim, mas alguns dos seus colegas disseram-me que eles não entendiam nada. "*Eles excluem-se a eles próprios, não querem fazer nada*", diz-me Tari. Explico-lhe que neste caso creio que o problema é a dificuldade de comunicação, que deveriam ter sido tomadas medidas para ser possível comunicar, tal como existem as tradutoras-intérpretes que acompanham os alunos surdos em algumas escolas.

A turma em geral parece-me simpática e receptiva à minha proposta. Da turma fazem ainda parte alguns alunos que irei referir ao longo do texto: João, bem disposto, conversador nas aulas e pouco atraído pela Educação Visual; Joana, com um sentido crítico que me pareceu importante registar em determinado momento; e Helena, que adora desenhar e ver trabalhos de ilustração.

A directora da escola conhece os alunos, de uma forma relativamente individualizada. "Há uma presença assídua da Directora nos corredores e espaços exteriores, durante os intervalos, como medida preventiva, tendo sido evidente que há um conhecimento individual dos alunos, em resultado dessa proximidade." (Avaliação Externa de Escola). Neste sentido, conhece a turma do Rajon, da Arya e da Diana, valorizando as suas aptidões artísticas e o interesse dos pais.

Conheço-os (...) São miúdos muito giros. São crianças que têm alguma apetência para as artes, provavelmente por isso é que a Tari escolheu essa turma. Têm pais muito preocupados com eles, são pais intervenientes. (directora, entrevista)

15.2.4. Com a coordenadora do Serviço Educativo do museu

Cheguei ao Museu Colecção Berardo à hora marcada, num dia cheio de sol, e dirigi-me à recepção. Apresentei-me e expliquei que tinha uma entrevista marcada com a coordenadora do Serviço Educativo. Já a conhecia de congressos e encontros sobre educação em museus, quer naquele museu, quer noutros, sei que é uma pessoa simpática e cordial e é um prazer cada vez que conversamos. A recepcionista pegou no telefone, falou com alguém e desligou. "*É só aguardar um momento, por favor*".

Aproveitei e entrei na loja do museu, ao lado da recepção. Quando a coordenadora chegou, sugeriu que fôssemos para o Jardim da Água. Acedi, achei bem que aproveitássemos o sol.

O Jardim da Água é um dos espaços ajardinados do edifício do museu. Localiza-se na zona norte do edifício, diante de uma das entradas. Está situado num plano superior ao da rua, o equivalente a um ou dois pisos de um prédio de habitação. A rua não se vê do jardim, está escondida por um muro verde de arbustos e árvores. O jardim tem compridos espelhos de água, espaços para sentar, canteiros de relva, algumas palmeiras baixas e uma escultura de Henri Moore intitulada "Reclining Figure: Arched Leg, 4/6".

Sentámo-nos num muro que serve de banco e que acompanha a arquitectura do edifício, com o jardim integrado. O sol estava forte, mas apetecível e iniciámos a entrevista. Ouvia-se o chilrear dos pássaros. O ambiente era agradável e tranquilo. De vez em quando ouvia-se a campainha do típico eléctrico lisboeta, que passava na rua atrás de nós. Mas nada víamos para além do edifício, do jardim e das poucas pessoas que por ali iam passando. Aquele espaço solarengo, bonito, acolhedor, com o som dos pássaros, era bem diferente do ambiente escolar que eu tinha acabado de visitar. Conversámos agradavelmente durante quase duas horas.

15.2.5. Com a educadora do museu

Conheci Lúcia apenas antes de iniciarmos a visita com a turma. Foi a coordenadora que aferiu da possibilidade de eu poder entrevistar a pessoa que viesse a dinamizar a visita e Lúcia disponibilizou-se sempre para colaborar. É arquitecta e já foi professora de História da Arte. Colabora com o Museu Colecção Berardo na realização de visitas e conta que lhe interessa "*a investigação e a Teoria da Arquitectura e as fronteiras desta disciplina com as Artes Plásticas ou a Música*". Também desenvolve trabalhos de curadoria e programação em arquitectura. Escreve ainda para uma revista de arquitectura. Lúcia trabalha muito, abraça projectos diferentes, mas nem por isso deixa de ser competente e briosa no que faz. Uns dias após a visita, entrevistei-a na sala de *workshops* do Serviço Educativo. É uma sala de acesso exclusivo ao Serviço Educativo e às suas actividades, onde há armários, gavetas, cabides com batas de plástico em tamanho de criança, e vestígios de trabalhos artísticos com tintas e lápis de cera. Um lavatório completa a ideia de que ali se produzem muitos trabalhos manuais. O chão é escuro. Uma das paredes é preta e divide a sala ao meio, deixando espaço de circulação. A parede da frente é de janelas de vidro, por onde entra a luz natural e através das quais se pode ver um pequeno e agradável pátio com três ou quatro árvores e chão de pedra de calçada portuguesa, com desenhos a preto e branco. Naquele momento, aquela sala tornou-se um lugar bastante tranquilo para conversarmos.

15.3. A escola

A Escola Básica dos Eucaliptos é recente e bem cuidada. Recebe alunos do 2º e do 3º ciclo, que entram com aproximadamente 10 anos e saem com 15 se não reprovarem nenhum ano. Foi construída para acolher 25 turmas mas tem 37. Localiza-se no concelho de Sintra, nos arredores de Lisboa. Sintra é uma vila classificada pela UNESCO como Património Mundial. Tem palácios, *chalets*, igrejas e quintas senhoriais e está envolta num parque natural, mas o concelho alberga realidades sócio-culturais muito diferentes, que vão das zonas rurais aos aglomerados urbanos. A freguesia concentra a maior parte dos seus habitantes na zona da estação de comboios, justamente a zona envolvente da escola. O Projecto Educativo, redigido pela actual direcção da escola, contextualiza desta forma a zona e a população escolar:

À semelhança do que sucede noutras freguesias limítrofes, (...) foram sendo construídas múltiplas escolas, para responder às crescentes necessidades de uma população multicultural com raízes em todo o país, nos PALOP'S,³³ nos países da Europa de Leste e na Ásia. (...)

O espaço urbano assume a função predominante de alojamento, caracterizando-se por uma carência generalizada de infra-estruturas e equipamentos sociais. De facto, as infra-estruturas e equipamentos sociais (estabelecimentos de ensino, centros de saúde, centros culturais, espaços de apoio aos jovens e idosos...) existentes na freguesia, que conta com uma população residente de cerca de 46.000 habitantes, não são efectivamente suficientes.

A população escolar é muito heterogénea, sendo a ocupação profissional dos pais e Encarregados de Educação variável entre as profissões liberais, os serviços, os assalariados da indústria e da construção civil. No que se refere ao tipo de situação no emprego, verificam-se muitos desempregados e muitos casos de contrato precário. A maioria das famílias pertence a um nível socioeconómico e cultural médio/baixo, cujas principais dificuldades se encontram ao nível da qualificação profissional e da inserção no mercado de trabalho. (...) A existência de famílias desestruturadas ou com agregados familiares de grandes dimensões coabitando o mesmo espaço, com baixos recursos económicos, com empregos precários e desempregados, favorecem também, nalguns casos, a degradação a nível social, com todos os problemas de exclusão e marginalidade que isso implica. (...) A principal consequência desta diversidade traduz-se na variedade de posturas face à educação escolar, e ao tipo de acompanhamento dado aos alunos. Muitos são aqueles que regressam a casa tarde e após turnos variáveis ou ocupações múltiplas. Muitos dos

³³ PALOP's: Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial.

que exercem profissões liberais ou são funcionários dos serviços, devido à sua deslocação diária para Lisboa chegam tarde, não dispondo de muito tempo para o acompanhamento escolar dos seus educandos. (Projecto Educativo de Escola)

Segundo o Projecto Educativo, a escola possui 18 salas de aula normais e 10 especializadas, um auditório com 100 lugares, uma biblioteca, um bar, um refeitório, uma papelaria/reprografia e um anfiteatro exterior.

O lado de dentro do muro foi pintado pelos alunos em contexto de aula. As temáticas versam a protecção do planeta Terra, o mar, ilhas... Destaco uma frase pintada: "Se queres ser alguém, estuda". Tari vai mostrar-me a escola.

No pavilhão principal há um átrio largo com uma escada circular que permite o acesso às salas de aula dos dois andares superiores. À esquerda, a secretaria antecedida por um balcão onde quase sempre está uma funcionária. À direita, a biblioteca. A sobrecarga de cores é impactante. As paredes são revestidas a cor-de-laranja, amarelo e verde claro. As portas são de um azul forte. Os pilares são pretos de base amarela. O tecto é branco e o chão é cinzento e amarelo. Há painéis de cortiça espalhados onde foram colocadas folhas de papel A4 com informações do Conselho Geral e da Associação de Pais. Num lugar menos visível, um painel com informações sindicais. Num cantinho, o "quadro de honra".³⁴ Trabalhos de alunos estão expostos nas paredes, num caos organizado. São sobretudo poesias, desenhos e pinturas. Tari aponta-me uma árvore de natal e um presépio feitos pelos alunos.

Enquanto ali estivemos, foram aparecendo alguns alunos para tratar de assuntos de secretaria. São sobretudo rapazes negros. Também aparecem três raparigas brancas, de aspecto pouco cuidado, que conversam e riem. Tari vai mostrar-me a biblioteca, que se vê através de uma parede de quadrados de vidro. Entramos. Dentro da biblioteca também há exposição de trabalhos feitos em Educação Visual, uns frisos com figuras geométricas rigorosas e coloridas, de onde sobressaem espirais. O entusiasmo de Tari é contagiante. Elogio os trabalhos e o espaço da biblioteca. Tari pede-me para esperar por ela um instante. Enquanto aguardo, aparece uma ex-colega minha de outra escola que eu já não via há cerca de dez anos e era ali professora. Ficámos contentes por nos revermos e trocámos emails. Queixou-se do ambiente da escola: "*As pessoas aqui são demasiado competitivas*". Perguntei-lhe se os alunos a faziam esquecer um pouco as rivalidades profissionais, mas mostrou-se desmotivada: "*O nível está cada vez mais baixo, não sei, estas crianças serão os adultos de amanhã...*". Tari chegou, viu-nos a conversar e achou graça ao facto de nos conhecermos. Despedimo-nos e Tari levou-me à

³⁴ Quadro de honra é um mecanismo previsto no Artigo 138.º do Regulamento Interno da Escola e que pretende "Valorizar, distinguir e promover atitudes e desempenho escolar/cívico dos alunos salientando a sua acessibilidade, estimulando a melhoria, não promovendo a vaidade ou a glória. Encontra-se enquadrado este Regulamento pela Lei 39/2010, de 3 de Setembro no seu art.º 51-A que consigna o reconhecimento e valorização das actividades lectivas e as acções meritórias dos alunos."

sala de professores, onde estão três pessoas a trabalhar. É uma sala rectangular com cerca de 100m² e bastante menos colorida do que o átrio da escola. As paredes brancas tranquilizam o ambiente e os painéis de informação nas paredes estão relativamente organizados. Junto da porta encontra-se o armário dos livros de ponto. Há escolas que já utilizam sistemas informáticos que substituem os livros de ponto. Nesta escola ainda subsiste o modelo tradicional, no qual cada professora leva para a aula o livro da turma para registar as faltas dos alunos e escrever o sumário, embora esteja prevista a transição para o sistema electrónico. O livro deverá ser colocado no mesmo lugar do armário no final da aula. Na sala de professores há oito mesas redondas, cada uma com três ou quatro cadeiras amarelas, almofadadas, em redor. Há ainda sete pequenos sofás individuais azuis dispostos em U. Há um bar, que está fechado por não ser período de aulas. Oito ou nove computadores sobre mesas de trabalho e respectivas cadeiras preenchem uma das paredes. A parede mais comprida é ocupada por várias janelas que trazem uma agradável luz natural à sala, embora os candeeiros tenham que estar acesos porque o dia está cinzento e a metade inferior das janelas foi coberta com vinil fosco, presumo que seja para impedir que se olhe de fora para dentro. Há armários de cacifos e cada professora tem direito a ocupar um, levando consigo a chave.

Separada da sala de professores está a sala dos "directores de turma". A figura da directora de turma representa a ponte entre a escola e a família dos alunos. É com a directora de turma que os alunos tratam de justificações de faltas e outras questões pessoais. É a directora de turma que comunica aos pais as classificações, as faltas e o comportamento dos alunos, disponibilizando-se para receber as famílias durante uma hora por semana, para além das reuniões trimestrais. "O envolvimento dos pais na vida do Agrupamento³⁵ é reduzido, embora a sua participação nas reuniões trimestrais seja elevada e a comparência em alguns eventos, assim como a colaboração em alguns projectos seja efectiva" (Avaliação Externa de Escola).

Temos uma quantidade muito grande de pais que põem cá os filhos para irem trabalhar. É uma impertinência telefonarmos a dizer que aconteceu alguma coisa com os filhos. Não é genérico, mas há muita gente que não quer que a escola chame, não quer que a escola os incomode. (...) O vir aqui, para muita gente, é um grande sacrifício. Acontecem inúmeras vezes virem saber coisas e não sabem de que turma são os filhos. E depois, extraordinariamente, há uma grande afluência às reuniões de pais. Às reuniões formais há muita afluência. A vinda regular à escola, por

³⁵ As escolas encontram-se organizadas em agrupamentos, num processo iniciado em 2010 e terminado em 2013, que levou, segundo o Ministério da Educação e Ciência, a um reforço dos projectos educativos, segundo os sindicatos a um despedimento de milhares de docentes, e segundo as associações de pais, a consequências pedagógicas e humanas negativas (Viana, 2013).

chamada ou por iniciativa dos pais é muito complexa, para eles é difícil virem à escola, não querem ser chateados. (directora, entrevista)

Apesar de identificar situações de desinteresse da família pela escola, a directora reconhece que a situação precária laboral que vivem muitos dos pais influencia a possibilidade de contactarem a escola com regularidade.

Eu compreendo que isto também tenha a ver muito com a pressão que as pessoas têm nos empregos. Sair do emprego para ir à escola do filho pode significar 'olha, não apareças mais, adeus'. Há aqui o peso do despedimento. Muitas pessoas são precárias, há situações que também temos que compreender que são difíceis. (directora, entrevista)

A escola lida com situações de pobreza bastante problemáticas, que afectam, seguramente, o desempenho escolar dos jovens. A escola assume despesas com refeições de alunos que em casa não têm comida e tem um contacto muito próximo com a polícia através da "Escola Segura".³⁶

Mas os miúdos daqui, temos dois extremos, temos pais muito interessados e muito preocupados e temos uma massa muito grande de famílias desestruturadas, temos um aumento assustador de crianças que chegam à escola sem pequeno almoço. Há um programa ministerial para apoiar isso que foi necessário implementar aqui, portanto, eles têm ASE,³⁷ podem comer, mas há miúdos indocumentados, há miúdos cujos pais não entregam as declarações do IRS para poderem na segurança social ter direito, há outros que têm rendimentos não declarados... Portanto, quando chega a hora de 'vamos atribuir a este menino', tem que ser dos dinheiros da escola, eu autorizo que se atribua suplemento alimentar porque se viu que era uma situação catastrófica. Não comem nada senão a refeição. E muitos não têm dinheiro para pagar um euro e setenta e quatro da refeição, portanto acabamos por ter que colmatar isso. Há aqui muitas necessidades económicas e há muitas famílias desestruturadas, há mesmo muitas das nossas crianças que estão com processos na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens. (directora, entrevista)

³⁶ "Escola Segura" é um programa coordenado entre a Polícia de Segurança Pública e a Guarda Nacional Republicana que tem como objectivo a garantia da segurança e vigilância das áreas escolares.

³⁷ ASE – Apoio Social Escolar, engloba alimentação e manuais escolares e é regulamentado por lei.

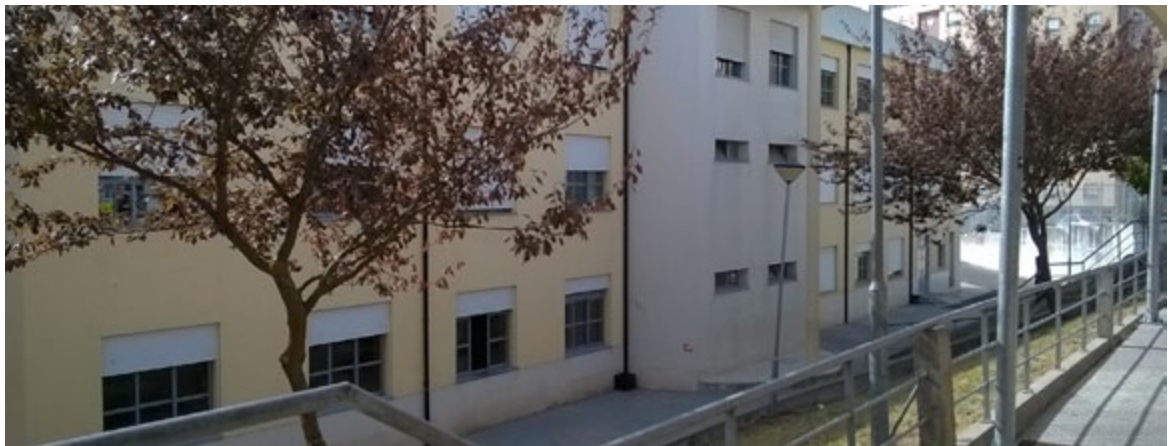
Correm rumores de que existem na zona assaltos e tráfico de droga que envolvem alguns alunos, assim como alunos que vivem dentro de viaturas. O contexto sócio-económico das famílias dos alunos é problemático também do ponto de vista do emprego. A par da subida dos níveis de desemprego,³⁸ muitas famílias tentaram trabalhar fora do país e nem todas foram bem sucedidas. Várias acabaram por regressar.

Os pais dos nossos alunos não são técnicos de nada. São pessoas com muito poucas capacidades de trabalho, chegam lá, aqui e ali e acoli e voltam. E voltam em insucesso repetido. Depois, vivem em situações de habitação sublocada, são situações terríveis que estes miúdos passam. Há uns anos, um deles dizia-me 'hoje tive que me levantar muito cedo porque o meu tio precisava da cama'. Portanto, ele teve que se levantar, estava cheio de sono, o tio veio de uma noitada qualquer a trabalhar, a fazer turnos, e precisava de se deitar porque ia ter outro turno não sei a que horas, e então 'vá, sai daí porque eu preciso da cama'. Ele fazia roulement com o tio na cama e o tio já tinha chegado ainda ele não se tinha levantado. O miúdo estava... Esta criança tem ambiente para estudar? É muito complicado. (directora, entrevista)

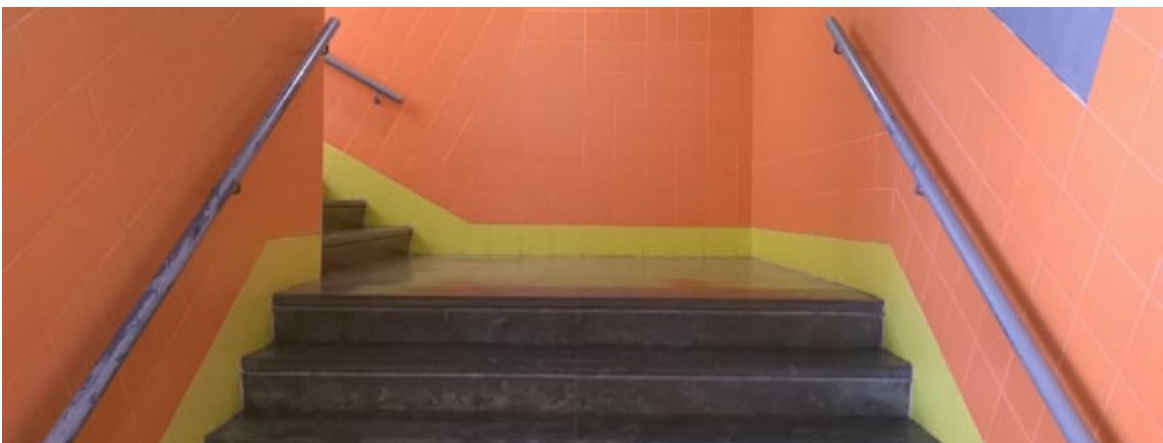
Consciente dos problemas dos alunos a directora crê que a escola assume um papel fundamental nas suas vidas, nomeadamente através dos clubes e da educação artística extra-curricular.

Os clubes também têm aqui na escola um papel fundamental. (...) Temos o do património, que é fazer um trabalho de levantamento sobre a história de Sintra, muito engraçado. (...) a execução dos fatos para o clube, utilizando sacos de plástico, estava extraordinário, vai agora ao Sintra Viva [evento cultural]. Temos o clube 3D, que é um clube em que a professora faz com eles trabalhos em barro. Fizeram o busto do escultor que ainda não foi inaugurado. Estão a fazer coisas muito giras. E no clube dos cenários, eles têm um prazer tão grande de verem os colegas a representarem com os fatos que eles fizeram... tem sido muito giro. Acho que é importante para eles perceberem também que há coisas que não têm que ter nota. É por aí que os clubes funcionam. Não há pressão. (directora, entrevista)

³⁸ Previa-se que a taxa de desemprego em 2013 atingisse os 19% (Andrade, 2013). No entanto, os números oficiais mascararam a realidade, sendo muito difícil aceder a uma informação real porque muitas pessoas emigraram.



Escola Básica dos Eucaliptos - espaços interiores comuns



Para além dos clubes que impulsionam as capacidades artísticas dos alunos, as actividades desportivas têm um peso ainda maior na oferta extra-curricular da escola: "As actividades do Desporto Escolar (BTT, futsal feminino e masculino, triatlo, badmington, desportos gímnicos, xadrez, voleibol e natação feminina) são aquelas que mais alunos movimentam" (Avaliação Externa de Escola).

A directora conta que, considerando as dificuldades económicas das famílias e a importância que vê nas visitas de estudo, estas poderiam ser apoiadas através de verbas que a direcção canalizaria para ajudar ao pagamento dos transportes. No entanto, o Ministério da Educação e Ciência não permite flexibilidade na gestão orçamental da escola.

Era bom que tivéssemos mais flexibilidade. Nas escolas, os directores apresentam um projecto de intervenção. Pode ser uma coisa maravilhosa, e depois, 'mas olha, só tens este dinheirinho para trabalhar'. (...) Para dar uma ideia, aconteceu uma coisa ridícula. (...) Baixámos o consumo de comunicações para metade. O que é que acha que aconteceu com o dinheiro que eu baixei para metade? No ano seguinte deram-me menos metade. Eu tive uma recompensa por ser uma boa gestora? Eu pude pegar naquela verba que poupei e ir pô-la por exemplo em visitas de estudo? E são 500 euros por mês! Não pude pegar nesse dinheiro e reconvertê-lo. Perceberam que a escola estava a gastar menos, 'então toma lá menos!' (...) Se eu pudesse canalizar aquela verba para outros fins, eu pegava naquilo e punha em visitas de estudo, já era uma ajuda imensa! (...) São estes segredos da gestão escolar que as pessoas não conhecem e pensam que nas escolas não se faz porque não se quer. São constrangimentos absolutamente patéticos. (directora, entrevista)

A directora tem tentado conseguir equipamentos para a escola de forma gratuita, mas ultimamente a legislação mudou e essa prática tornou-se mais difícil, pelo que "A partilha de recursos materiais entre as diferentes escolas [do agrupamento] é uma realidade." (Avaliação Externa de Escola).

É muito complicado porque deixou de contar para o IRC. As empresas davam coisas à escolas, nós passávamos um documento a dizer que tínhamos recebido... Imagine, ali na gráfica têm uma máquina que corta papel que entrou em desuso. Oferecem à escola e fazem um abate, metendo no seu IRC uma oferta a uma escola. Isso diminuía-lhes a carga fiscal, mas já não tem muito valor, o peso disso foi diminuído. Houve um tempo em que isso era muito utilizado e as escolas recebiam montes de

coisas, dádivas ao abrigo da lei do mecenato. Agora isso deixou de pesar, porque é preciso é impostos, impostos, impostos... E estas coisas eles deitam para o lixo. Nós para conseguirmos uma tira, como há nos bancos, para encaminhar os alunos para a saída em vez de eles fazerem um funil, se houver uma tira há menos perturbação. Houve uma mãe que trabalha num Banco onde iam deitar uma fora, que ofereceu. Depois tivemos que estar a raspar onde dizia o nome do Banco [risos]. Coisas patéticas! Para não se ver que tinha sido a senhora que trouxe porque aquilo ia para o lixo. (directora, entrevista)

15.4. O museu

O Museu Colecção Berardo localiza-se na cidade de Lisboa, na zona limítrofe ocidental, de nome Belém. É uma zona nobre da cidade, junto ao Rio Tejo. Aqui encontram-se outros museus e monumentos classificados,³⁹ o que faz de Belém uma das zonas mais turísticas da capital.

O Museu Coleção Berardo é um espaço museológico de referência em Lisboa, onde o visitante pode desfrutar do melhor da arte moderna e contemporânea. Neste museu é possível encontrar, tanto na mostra permanente da Coleção Berardo como no leque muito variado de exposições temporárias, obras de artistas dos mais diversos contextos culturais e variadas expressões que construíram a história da arte do último século. (Museu Colecção Berardo, s.d.)

O nome do museu deve-se ao coleccionador de arte José Berardo, um madeirense que emigrou para a África do Sul ainda jovem, personagem geradora de controvérsia nomeadamente pela forma como criou fortuna. A coleção é privada mas o edifício onde se encontra exposta é público. Trata-se do Centro Cultural de Belém (CCB), uma polémica obra de arquitectura,⁴⁰ inaugurada em 1992 para acolher a presidência portuguesa da União Europeia. O CCB tem uma programação própria de espectáculos e exposições e o Museu Colecção Berardo ocupa apenas uma parte do edifício. Apesar de serem entidades de gestão e espaços distintos, por se localizarem no mesmo edifício é frequente a confusão que os visitantes fazem entre CCB e Museu Colecção Berardo. A própria fachada é identificada com as duas designações.

³⁹ O Museu Nacional de Arqueologia, o Museu de Marinha, o Mosteiro dos Jerónimos, a Torre de Belém, o Padrão dos Descobrimentos, o Museu de Arte Popular, o Museu dos Coches e o Museu da Presidência da República.

⁴⁰ Embora as críticas já não se façam ouvir, à data da inauguração, o CCB foi considerado um "atentado aos jerónimos" e alcunhado de "mamarracho do cavaquistão" e "Belém Quibir", tendo custado ao erário público 200 vezes mais do que o previsto (Canelas, 2003; Tadeu, 2014).

O edifício é imponente e destaca-se na paisagem envolvente. Apresenta uma predominância de linhas rectas e é revestido a pedra clara. Tem dois jardins abertos, dois pátios amplos e a partir do seu interior é possível desfrutar de uma magnífica vista para o rio. Tem também algumas lojas, como a Galeria de Arte Periférica, a loja do CCB – com *merchandising* e artigos invulgares de utilidades para a casa –, uma cafetaria, dois restaurantes, uma loja do Centro Português de Serigrafia, uma loja de joalheria de autor, um pequeno café e uma loja de jornais.

O Museu Colecção Berardo localiza-se na zona do edifício denominada Centro de Exposições. O átrio de entrada do museu é espaçoso e exhibe um conjunto de números que se destacam pela dimensão que ocupam na parede. Percebo, desta forma, que os números são importantes para o museu. Segundo a informação escrita, este foi o 50º museu mais visitado do mundo em 2010, tendo atingido aproximadamente 3 milhões de visitantes, desde a sua inauguração, em 2007, até 2011. O museu informa ainda que a colecção tem 1075 obras de 561 artistas, que nestes anos de existência apresentou 56 exposições e que o Serviço Educativo dinamizou 12.250 actividades que levaram à participação de 260.000 pessoas. Ainda assim, estes números representam o total de vários anos (2007 a 2011), tendo havido um decréscimo em 2013.

Nós continuamos a ser dos museus mais visitados, porventura o mais visitado. Contudo, há diferenças de há alguns anos para este. Isso tem a ver com o facto de muitos miúdos hoje em dia nem sequer terem, por exemplo, dinheiro para o autocarro. (Lídia, entrevista).

Apesar de o Serviço Educativo ter preocupação de não trabalhar apenas para os números, esta informação escrita constitui a forma introdutória de acolhimento aos visitantes, por se localizar ainda antes do balcão da recepção. O Serviço Educativo lida com "picos" de público consoante as exposições que o museu promove.

Para além da instabilidade económica do país, o volume de público também varia consoante as exposições que nós temos aqui. Para além de trabalharmos com a Colecção Berardo trabalhamos também com exposições temporárias e há exposições mais mediáticas que outras. Uma Joana Vasconcelos ou um Vik Muniz tiveram um volume de visitas extraordinário e não podemos contar que todos os nomes tragam esse público. Também não se pode trabalhar só para números, mas são uma parte importante para o museu, há toda uma outra vertente que é fundamental. É uma constatação, não é de todo uma queixa. (Lídia, entrevista)

Aqui em Portugal as pessoas visitam apenas aquilo que é muito mediatizado. A exposição da Joana Vasconcelos que aqui tivemos há dois anos tinha 3.000 metros quadrados. Trabalhámos muito, com muita dedicação, houve dias que saíamos daqui à meia-noite, mas conseguimos ter a exposição mais visitada, de todos os tempos, em Portugal. Tivemos quase 200.000 pessoas. (coordenadora, entrevista)

Na mesma parede da entrada são ainda citados alguns jornais estrangeiros, com perspectivas diferentes, desde a colocação de Portugal ao nível dos países mais desenvolvidos "Portugal now boasts one of the world's largest collections of modern and contemporary art – Washington Post, 2007", até à evidência do sucesso "En 10 días, más de 45.000 visitantes han acudido a disfrutar las obras de Picasso, Lichtenstein o Bacon que forman parte de la colección – El País, 2007", passando por uma visão paternalista e colonialista "For many, the opening of the museum represents their first opportunity to see a Picasso or a Warhol – Artforum, 2007".

O balcão da recepção é comprido, em forma de U, colado a uma parede. Há que deixar casacos e mochilas na recepção em troca de uma ficha com um número. Não é necessário bilhete, a entrada é gratuita, incluindo as exposições temporárias. O *website* informa também que, para grupos escolares, as "visitas-jogo, visitas orientadas e visitas temáticas" são gratuitas. No caso de as escolas optarem por uma "visita-jogo-oficina" é cobrado 1,5€ por participante (Museu Coleção Berardo, s.d.a).

A exposição "Coleção Berardo (1960-2010)" encontra-se no piso inferior (piso -1) e o acesso faz-se através de uma escada em caracol, no meio da qual está exposto um *mobile* de Alexander Calder. No átrio do piso -1, antes da entrada da exposição, há imenso barulho, um barulho alegre de vozes de crianças e de jovens que vieram ao museu com as suas escolas, dando a sensação de que estar ali lhes agrada. Creio que o ambiente descontraído se deve à exposição temporária que se encontra no mesmo piso. É uma exposição do artista brasileiro Helio Oiticica,⁴¹ conhecido pelas suas obras interactivas que conferem à arte um carácter humanizado e de relação física com os visitantes. A opção de expor as obras Oiticica mostra uma abertura importante por parte do museu pela tentativa de relacionar a arte contemporânea com as pessoas, escapando à normatividade tradicional e conservadora dos museus de arte. As obras de Oiticica são para tocar, sentir, vestir, deitar... para compreender. E os textos da exposição estão escritos na primeira pessoa, o artista explica as suas obras a um público não-especialista. Esta perspectiva contrasta com o que observo num grupo de crianças do ensino pré-escolar. Andam em fila de mão dada, em silêncio, e envergam os bibes da escola. São

⁴¹ A exposição esteve patente de 21/09/2012 a 6/01/2013, já tinha sido desmontada quando a turma visitou o museu.

constantemente repreendidas pelas educadoras de infância e pelas auxiliares, que ameaçam castigá-las se voltarem a correr ou a falar.

A exposição "Coleção Berardo (1960-2010)", que a turma vai visitar em breve, está organizada por ordem cronológica. As peças encontram-se agrupadas segundo os movimentos artísticos da história da arte ocidental, mantendo uma distância considerável entre si. As salas de exposição têm paredes brancas, tectos altos e chão de madeira clara. Pode-se tirar fotografias. O espaço é amplo e não há janelas para o exterior. A iluminação destaca, criteriosamente, cada uma das obras. As legendas das peças indicam o nome do autor, seguido do seu país de origem, data de nascimento, título da obra, data de execução e material. Cada obra está iluminada, isolada e legendada apenas com a informação que o comissariado entende que é importante transmitir. O contraste desta exposição com a de Oiticica é evidente, o ambiente descontraído daquela exposição não se repete nesta. Em lugar de compreendermos a obra pela interação e pelas palavras do artista, a obra torna-se distante, impessoal e incompreensível. Algumas obras têm no chão uma linha marcada que determina até onde cada visitante se pode aproximar. Ainda que da exposição façam parte obras que pressupõem que os visitantes interajam fisicamente com elas, tal não é explicado em nenhum texto, razão pela qual, durante o tempo em que observei a exposição, ninguém se atreveu a fazê-lo. Os artistas reduzem-se a um nome, uma data e um país. Há um texto em cada zona da exposição, colocado na parede. Num deles pode ler-se o seguinte excerto, com o título "Apropriação":

Mecanismos como a citação, a reciclagem e o 'détournement' situacionista não eram estrangeiros à prática artística, aliás, a própria noção de cópia (como processo de aprendizagem) era endémica às artes visuais. O que emerge do trabalho de apropriação de artistas que expunham em espaços como a Metro Pictures ou a Sonnabend Gallery na década de 1980 é o agudizar da complicação e da problematização das conceções de autoria e de originalidade e adjacentes autoridade e autenticidade, aspetos fulcrais cuja crítica alicerça a construção do discurso pós-moderno. Cindy Sherman, Richard Prince, Sherrie Levine, Louise Lawler e Barbara Kruger são alguns nomes associados ao Apropriação que, ainda que situável no contexto descrito, como estratégia, extravasa-o. (excerto de um dos textos de parede, na exposição)

Os restantes textos não variam muito na sofisticação vocabular ou sintática, pelo que creio que será difícil obter como consequência uma aproximação à arte

contemporânea e à sua linguagem, pelo menos por parte do público não-especialista. Nesta exposição, a acessibilidade da informação não está ao alcance de quem não conhece os artistas nem os períodos marcantes da história da arte ocidental, transformando cada obra num objecto místico, sacralizado e pertencente a um patamar intelectualmente elevado. O museu atribui, assim, a cada visitante, apenas a oportunidade de contemplar as obras, sem lugar a referentes diferentes dos do comissariado.

Com este posicionamento por parte do comissariado, o trabalho do Serviço Educativo torna-se mais exigente e é determinante na cativação do público jovem. A coordenadora refere a necessidade de lhes mostrar que a obra não é para contemplar, que há outros sentidos para além da visão que permitem compreender a obra como um todo, e que isso não pode ser feito colocando as pessoas num patamar de ignorância.

Isso são coisas que têm que ser feitas gradualmente e que nos obrigam a reflectir muito. Qual é a forma que nós temos de dizer isto às pessoas? Mostrando que há ignorância? Porque isso é terrível, as pessoas não vêm ao museu para ser insultadas, vêm para aprender. Se forem insultadas, vão-se embora e mandam-nos à fava e muito bem! Temos que ter todos os cuidados para que essas situações sejam o mais pacíficas possível. (coordenadora, entrevista)

No entanto, a coordenadora não está de acordo com tendências recentes adoptadas em diversos museus do mundo que estabelecem uma colaboração estreita entre curadoria e a educação. Defende que cada departamento deve ocupar o seu lugar.

Eu acho que o trabalho da educação é aquilo que nós temos para trabalhar, são as exposições e são os discursos que estão nessas exposições que foram criados pelos curadores das exposições. E é a partir deles que nós temos que trabalhar. Se são os percursos ideais? Se foram pensados do ponto de vista educativo? Provavelmente não, por que não é esse o trabalho deles. Isso cabe-nos a nós, isso é um desafio que tem de ser dos Serviços Educativos, não é dos curadores das exposições. Eles até podem facilitar, se estiverem virados para aí, mas pode não lhes interessar nada, pelo contrário, podem ter uma abordagem curatorial extremamente difícil do ponto de vista de estabelecermos as actividades de forma a facilitarmos a comunicação para as pessoas. O tipo de comunicação que se passa no museu tem as características da comunicação de massas. E ao Serviço Educativo cabe-lhe transformar essa comunicação de massas

numa comunicação interpessoal. Portanto, o comissário da exposição faz o papel dele. E nós, a partir dali, trabalhamos. Não temos que ser nós a impor "ah, não, mas deve pôr isto aqui porque é melhor". Não! É um desafio que nós temos que saber resolver. Não concordo nada que sejamos nós, nós quem trabalha na educação, dizermos como achamos que deve ser. Não! Eventualmente, obviamente, se for possível trabalhar em equipa enquanto o curador vai fazendo o trabalho... Mas aquilo que eu acho que ele tem que fazer é pôr-me ao corrente daquilo que vai expor. Isso eu acho muito importante, porque é sobre aquilo que nós vamos trabalhar. (...) É só isso que nós temos de saber, são essas questões, se há uma visão cronológica, quais são as obras, quais são as linhas orientadoras pelas quais o comissário escolheu as obras, porque é que escolheu as obras. Nós temos que saber isso. A partir daí, trabalhamos. (coordenadora, entrevista)

Continuo o percurso pela exposição. Há poucos visitantes e a maioria são homens, sozinhos ou aos pares. Não falam, não oiço comentários, apenas silêncio. Os assistentes de sala desviam-se sempre que estão junto de uma obra e eu me aproximo. Pelo contrário, os seguranças não se desviam, mesmo que isso impeça a visibilidade da obra. Têm uma farda diferente dos assistentes, são trabalhadores de uma empresa privada e não do museu. Um deles manteve-se agarrado ao telemóvel durante todo o tempo em que escrevi as minhas notas, parecia que estava a conversar com alguém através de mensagens. Havia pouca gente, o seu trabalho deve ser monótono em muitos momentos. Os assistentes de sala são jovens adultos com formação em artes ou estudantes de artes. Conhecem a coleção e estão, eventualmente, preparados para responder a perguntas sobre a exposição que lhes possam ser colocadas por quem visita. Trabalham em ligação com o Serviço Educativo. Com o Serviço Educativo colaboram ainda cerca de 20 educadoras, mas apenas 12 a 14 de forma mais assídua. A sua formação académica é variada e a coordenadora valoriza o facto de poder contar com uma equipa multidisciplinar: *"antigamente tu ias a um museu e as pessoas eram todas de História da Arte. Até nem eram de Arte, eram de História de Arte. E agora não, tu tens pessoas da psicologia, da educação, da história da arte, das artes, do teatro... E é isso que eu acho que é enriquecedor"*, explica. Do seu trabalho faz parte também a conjugação das necessidades dos públicos com os interesses mais específicos das educadoras.

Há pessoas que lhes interessa mais, por exemplo, até porque estão mais à vontade, imagina, a perspectiva da história da arte, preferem mais fazer a

visita com uma abordagem que venha mais da história. Há uns que estão mais ligados à arte e lhes interessa mais a teoria da arte. Há outros que estão mais ligados à arquitectura e lhes interessa mais a questão da escala. Há uns que estão mais ligados à expressão corporal e interessa-lhes muito escolher obras mais performativas... (...) Por isso eu acho que é bom ter uma equipa multidisciplinar, porque mesmo nas artes há uns de escultura, outros mais das tecnologias, vídeo, fotografia, etc. Acho que é isso que é enriquecedor numa equipa. (coordenadora, entrevista)

Todas as educadoras têm formação superior ao nível da licenciatura, mestrado ou doutoramento. Nenhuma delas é efectiva, são chamadas consoante as necessidades do museu e pagas à tarefa. Apesar da instabilidade financeira inerente a esta precariedade laboral, Lídia é uma profissional dedicada.

Trabalho a recibos verdes. O ingrato aqui é a oscilação de trabalho que nós temos, o que não me permite fazer uma previsão ou ter uma vida realmente estável. Não sinto que seja mal paga para o serviço que estou a fazer. Não é extraordinário, mas no campo actual também não é injusto e não é desagradável. Se houvesse maior volume de trabalho seria melhor. Não me importo de trabalhar mais para receber um valor que me dê alguma estabilidade financeira, a questão aqui é algumas vezes não haver trabalho. (...) Por exemplo, no panorama actual é muito complicado para as escolas marcarem visitas de estudo e isso reflecte-se no número de grupos. (...) Na verdade dou disponibilidade quase total ao museu e depois tento orientar todos os outros trabalhos. (Lídia, entrevista)

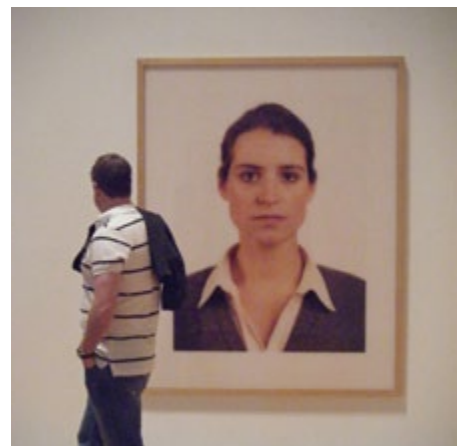
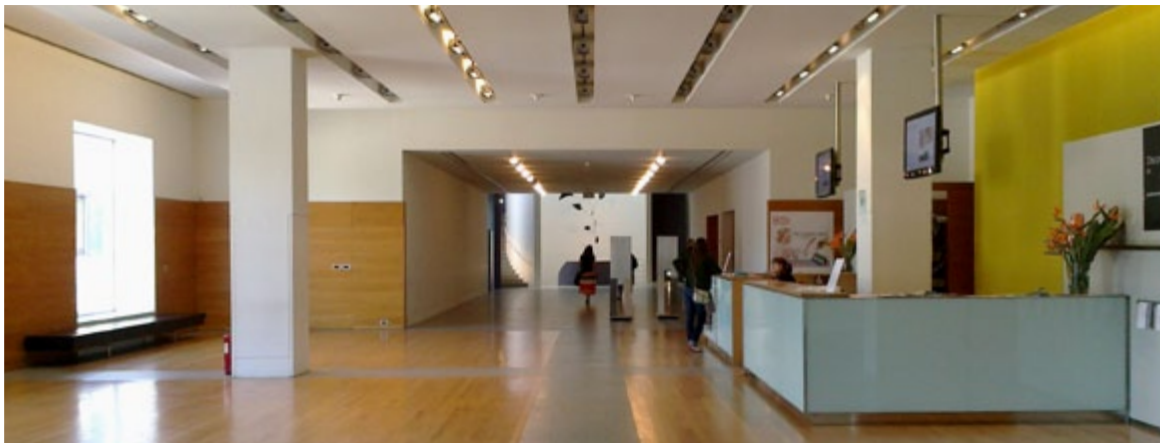
O Serviço Educativo promove diversas actividades com escolas. A maior parte das actividades que são desenvolvidas encontram-se resumidas no programa educativo do museu. No entanto, o Serviço Educativo encontra-se também disponível para a preparação de actividades específicas solicitadas pelas professoras, mesmo que isso implique trabalho extra.

Isso já tem que ser preparado com alguns dias de antecedência. Quando me pedem isto, não era realmente a actividade que nós estávamos a fazer, não era a que tínhamos preparado, portanto tenho um trabalho de casa para fazer. Não é o mais comum, são casos muito particulares. Mas acontece e nós também estamos cá para os resolver, não dizemos que não. (Lídia, entrevista).

Museu Colecção Berardo - edifício e espaço exterior



Museu Coleção Berardo - espaços interiores e exposição



A coordenadora concebe cada grupo escolar como um grupo específico, cuja especificidade depende sobretudo das professoras. Está consciente de que as actividades são pensadas para os alunos e não para as professoras e explica-me que isso por vezes é difícil de gerir, porque relativamente às mesmas actividades, onde algumas professoras encontram infantilização, outras encontram demasiada sofisticação.

Se por um lado os professores gostariam que nós passássemos um tipo de informação um bocadinho à imagem daquilo que eles fazem na escola, a meu ver, não é essa a forma nem é esse o papel que o museu tem, porque o museu não é a escola, tem um papel importantíssimo na educação, mas é uma educação em contexto não formal e portanto não podemos estar a ver a forma como se trabalha na escola como a que se trabalha num museu, é diferente. Com os professores, temos as duas situações, uns dizem 'ah não, isso é muito difícil, eles não vão perceber nada'. Outros 'ah não, mas isso é muito fácil, isso é para meninos'. (coordenadora, entrevista).

Apesar de o Serviço Educativo aceitar conceber actividades específicas para cada grupo escolar que o solicite, no programa educativo do museu as actividades para as escolas surgem estruturadas a par dos ciclos de aprendizagem escolar. Há actividades específicas para a 1ª infância (2-3 anos), pré-escolar, 1º ciclo, 2º e 3º ciclos, e secundário e universitário. Ainda assim, por vezes é necessário que o museu clarifique a actividade descrita no programa, para que as professoras possam compreender exactamente do que se trata.

Quando nós dizemos que fazemos visitas-jogo até ao 9º ano, por exemplo, os professores dizem que os alunos já são crescidos para isso. Bom, a visita-jogo tem uma componente lúdica no desenvolvimento da actividade, mas obviamente que este lúdico não é igual ao lúdico do 1º ciclo nem do pré-escolar nem da 1ª infância. Depois há outros professores, como por exemplo aconteceu na semana passada. Temos uma actividade que relaciona arte e literatura. São escolhidas obras da literatura e fazem-se relações com as obras de arte da colecção. Obviamente isso é uma visita de secundário, obviamente não é uma visita fácil. Eram três grupos ao mesmo tempo e cada grupo estava com um monitor. Dois grupos correram lindamente e o outro correu muito mal porque a professora disse 'ah, mas isso é muito difícil, eles não conhecem esse autor'. Mas nem era nada, a monitora não foi buscar nada transcendente, foi buscar autores

da literatura. Se é literatura, à partida não é uma coisa qualquer, não é? Não é a Margarida Rebelo Pinto⁴² [risos]. Mas é engraçado, como é que eram professores, colegas, todos da mesma escola, dois fantásticos e a outra muito aflita. (...) Obviamente que as pessoas não têm que saber tudo e quando nós falamos em referências que sabemos que não são de senso comum, isso é explicado e enquadrado. É como fazer um livro e depois fazermos as palavras difíceis. Vamos deixar de escrever? Não! Temos que as escrever, temos que as explicar, é só isso. (...) Às vezes os professores ficam surpreendidos com a reacções dos miúdos. Porque os miúdos não são tolos, não é? E perante a abordagem que nós fazemos, aquilo que os professores nos dizem logo é que eles não vão perceber. Mas eles percebem, percebem bem. (coordenadora, entrevista)

Para colmatar este constrangimento, a coordenadora sugere que o ideal seria que as professoras conhecessem o museu e a actividade antes de levarem as suas turmas, embora desabafe que a falta de motivação é generalizada desde há muito tempo.

Há aqueles professores muito motivados que normalmente são os mais antigos, os mais novos não me parecem tanto. (...) Não é só agora por causa da troika,⁴³ porque isto já vem de antes. Nem é agora o ganharem pior, não. Desde 1996 que eu trabalho nesta área e isto já acontecia nessa data. Portanto, isto já vem de muito antes. (coordenadora, entrevista)

Tal como a coordenadora, Lídia também não tem uma opinião generalizada sobre as escolas nem sobre as professoras. No entanto, valoriza os grupos que chegam preparados para o discurso do museu, referindo que são uma minoria.

Temos colégios e escolas oficiais, não têm que ser particulares, que mostram já ter imenso background. Quando aqui chegam trazem muitas referências, individuais ou não. São realmente atentos àquilo que os rodeia e têm predisposição para um museu de arte contemporânea. Esses não são a maioria. A maioria do público que chega é um público muito pouco formado e que mesmo que tenham algumas referências da História de Arte, essas referências quase nunca vão até à contemporaneidade.

⁴² Trata-se de uma autora muito conhecida mas também muito criticada pela alegada falta de qualidade literária.

⁴³ *Troika* foi o nome que passou a utilizar-se para designar o consórcio entre as três entidades – Comissão Europeia, Banco Central Europeu e Fundo Monetário Internacional – responsáveis pelo programa de resgate financeiro a Portugal. Este programa teve como consequência a diminuição do nível de vida das pessoas (CGD, 2014).

Trabalhamos com muitas turmas em que é a primeira vez que vêm a um museu, a primeira vez que se deparam com uma obra de arte contemporânea. São públicos do interior do país. Ainda ontem estive com uma escola que nunca tinha visitado nada e que era de Palmela. Palmela é aqui a dois passos. Estamos a falar do outro lado do rio, não estamos a falar de uma turma que tem de vir de autocarro de Trás-os-Montes para aqui. Mas os públicos oscilam muito. Já estive com colégios, que à partida têm uma formação muito austera e chegam aqui com uma postura quase de desprezo para aquilo que está a acontecer, o que nos surpreende. E tenho muitos alunos sem referências nenhuma. Acabei de fazer agora uma visita com um curso profissional de electricidade. Eram pessoas que nunca tinham tido contacto nenhum com isto e mostraram-se surpreendidas, despertadas, colaborantes, e é sobretudo com esse público que uma pessoa realmente se sente bem a trabalhar. (Lídia, entrevista)

Lídia manifesta, assim, preferência pelos grupos que acedem de forma voluntária ao discurso do museu. Neste sentido, o museu colmata uma parte da falta de referências de história da arte a que Lídia se refere. Na sua opinião, seria preferível que essas referências fossem previamente transmitidas na escola, mas quando não são é importante que os grupos escolares se mantenham abertos e disponíveis para o discurso do museu, que acaba por ser também o discurso da história da arte. Por isso, Lídia contesta a mudança do currículo escolar que transformou em opcional a disciplina de História da Arte no secundário. "*Depois chegam à faculdade ignorantes visuais*", diz. A disponibilidade para aprender sobre a coleção do museu é uma característica que Lídia aprecia nos alunos, valorizando as capacidades que têm e das quais muitas vezes não se apercebem.

Eu acho que a maioria dos alunos gosta de decodificar. Depois da primeira reacção, que é de distanciamento, acabam por perceber que afinal, através dos códigos que os artistas usam, sejam as formas, as cores, os materiais, as escalas, eles são realmente capazes de captar a mensagem. Eu acho que o nosso principal papel é pô-los a olhar para si mesmos como capazes. (Lídia, focus group)

Para além disso, Lídia desabafa pela falta de interesse que muitas vezes demonstram as professoras, sobretudo as que não são de artes e vêem o museu como uma forma de entreter os alunos.

Os professores podiam preparar as visitas de outra maneira, quem tem formação artística é uma coisa, porventura nem precisava de vir cá, mas isso não acontece. Não acontece, vêm cá passar tempo. (...) A maioria dos professores, se as turmas pudessem ir sem eles, eles até agradeciam. (...) Não podem, porque nós não deixamos que os grupos entrem sem professor, mas é porque nós não deixamos. (Lídia, focus group)

O empenho do Serviço Educativo do museu na concepção e dinamização de actividades não foi ainda abordado do ponto de vista de uma avaliação formal, embora esteja a ser pensado há muito. Educadora e coordenadora reconhecem que é difícil encontrar uma forma simples e justa de avaliar o trabalho do Serviço Educativo. Entretanto, há professoras que lhes enviam *emails* dando o seu *feedback* da visita e há por vezes também assistência às visitas por parte da coordenação.

A avaliação das actividades não é feita, mas é um assunto que tem sido debatido em reuniões conjuntas com a nossa coordenadora. Há museus que às vezes têm um questionário no fim, até para percebermos o feedback, seja dos alunos, ou dos professores, ou dos grupos. (...) Até agora ainda não se chegou ao modelo exacto de questionário para que não seja aquele questionário tradicional, não gosto muito desta palavra, mas que normalmente vai bombardear as pessoas, que querem despachá-lo e não têm muita paciência para responder. (Lídia, entrevista).

A questão da avaliação é sempre muito delicada e, de alguma forma, complicada. Estamos a avaliar o quê? (...) A mim interessa-me a avaliação para saber o que é que aquilo de facto alterou ou o que é que a pessoa leva que pode transformar-se num novo conhecimento dela. E isso acho que com um questionário não vou conseguir saber. Porque essas coisas não são no momento. São coisas que depois as pessoas reflectem e se calhar até passado tempo, até podem ser anos, pensam que aquilo foi importante. Este tipo de avaliação que eu acho que é aquela que é interessante e sobre a qual deveria haver uma reflexão profunda, é muito difícil de obter, porque eu acho que com os questionários aquilo que nós temos são coisas muito imediatas e de gosto. Não vai muito mais para além disto. Posso dizer gostei do monitor, do tema, ok, ficamos a saber isso. Mas não ficamos a saber aquilo que de facto é importante. Aquilo alterou alguma coisa? Acrescentou alguma coisa? Porque eu acho que as pessoas não têm essa noção no momento em que acabam a visita. Agora,

para algumas questões da programação, coisas como a duração de uma visita, a forma de comunicar do monitor, seria bom ter um feedback... (coordenadora, entrevista)

A coordenadora interessa-se por manter-se actualizada no campo da educação em museus, referindo que apreciaria bastante poder fazer um estágio no estrangeiro, em museus como a Tate, o MoMA, o Pompidou ou o Kiasma. Costuma assistir a conferências, embora refira que é diferente ouvir falar sobre actividades educativas e ver *in loco* o que se passa. *"Portugal, até não acho que esteja nada atrasado, eu acho que Portugal parece-me, até, na área da educação em museus, bastante evoluído"*, acrescenta.

O Serviço Educativo atribui importância à relação entre o museu e a escola e reconhece que a postura do museu não deve situar-se apenas no acolhimento das turmas, mas também na deslocação às escolas. Aliás, o Serviço Educativo já dinamizou um projecto durante dois meses no qual um educador marcou presença em diversas escolas do país para a realização de uma actividade específica. Tratou-se de uma actividade cujo modelo foi reproduzido com diferentes turmas e que foi realizada com o apoio de uma marca de consolas de jogos, que suportou as despesas de deslocação e estadia. O projecto foi bem sucedido, como comenta a coordenadora: *"Foi tudo marcado e nenhum professor falhou"*. Para além deste projecto, um outro teve lugar, realizado em parceria com o Ministério da Educação, no qual o museu também foi às escolas para trabalhar em projectos continuados, durante um ano lectivo, com diversas turmas do 1º ciclo. Estou em crer que, se for possível garantir, de alguma forma, as despesas que a deslocação do museu à escola acarreta, o Serviço Educativo estará novamente disponível para trabalhar com os alunos nas escolas.

Para mim, acho que é importantíssimo a ida do museu à escola. Acontece que tenho que ter plena consciência de que os encargos que isso representa para o museu são muitos e isso não facilita que nós tenhamos essas acções contínuas sempre presentes. As visitas ao museu não são pagas. Dispensarmos pessoas do Serviço Educativo e pagarmos para irem às escolas implica muitos esforços e muitos recursos. (...) Quando nós podemos ir à escola e eles depois voltam e têm uma componente prática, conseguem-se explorar muitos mais conceitos e técnicas também, que nem sempre temos oportunidade de fazê-lo. (...) Com as dificuldades cada vez maiores de as escolas virem aos museus, se pudermos fazer um trabalho contínuo, melhor. (Lídia, entrevista)

15.5. Preparação da visita e expectativas

15.5.1. Pelo museu

As actividades que o museu proporciona nas visitas escolares são concebidas e dinamizadas pelas pessoas que trabalham no Serviço Educativo, tanto pelas educadoras como pela coordenadora, mas é a coordenadora quem aprova as propostas.

Algumas das actividades são concebidas por mim. As outras, eu dou as linhas orientadoras, o que é que vamos explorar, e as pessoas apresentam propostas e eu escolho as que me parecem que vão mais ao encontro daquilo que eu pretendo desenvolver enquanto programação. (coordenadora, entrevista)

Há visitas mais específicas, sobretudo quando são visitas-jogo, que têm uma componente realmente prática e para as quais muitas vezes são preparados kits e nós temos que ir a obras específicas. Ainda que haja alguma liberdade, os kits são feitos de acordo com aquelas obras porque a pessoa que pensou a visita pensou explorar conteúdos relacionados com aquelas obras. (Lídia, entrevista)

A formação académica diversificada das educadoras vai influenciar as visitas, porque não existe um guião uniforme. Lídia explica-me que os textos das exposições são feitos pelos curadores, artistas, ou direcção artística do museu. Por vezes, a coordenadora do Serviço Educativo solicita a uma ou outra educadora que crie um texto sobre determinada exposição. Essa educadora é escolhida pelo seu perfil, cujos interesses a tornam na pessoa da equipa que melhor poderá produzir esse texto específico, o que dependerá da sua formação académica e do seu percurso profissional. Esse texto tem o objectivo de servir como directriz para as restantes educadoras.

Nós, para além de termos formações diferentes, acabamos por ter linhas orientadoras uniformes, no sentido de haver realmente um texto de apoio para a exposição A ou para a exposição B, mas depois ninguém nos vai realmente formatar ou condicionar no nosso discurso. (...) O próprio Serviço Educativo, de vez em quando, lança-nos alguns textos que acha fundamentais para aquela exposição. Mas cada um de nós tem liberdade quase total para criar o seu próprio discurso, para criar o seu próprio guião, sem formatação. (Lídia, entrevista)

A coordenadora insiste na importância de as professoras conhecerem o museu e as actividades antes de levarem as turmas. No entanto, não consegue superar a inevitabilidade que é de as professoras não fazerem as visitas prévias.

sempre para mim disse "primeiro eu quero que venham cá os professores para eles perceberem o que é que é isto do museu, o que é isto da educação, o que é a arte contemporânea" Estas coisas todas, digamos, básicas, são o esqueleto, é o desenho, depois a partir daí podemos pintá-lo, mas primeiro temos de ter o desenho. É o esquisso, não é? São as linhas mestras para percebermos as coisas. Esses professores não vêm. Já pusemos fim da tarde, manhã, noite, fim de semana... Não vale a pena, não vêm. (coordenadora. Entrevista)

Tendo em conta esta realidade, aparentemente inalterável, o Serviço Educativo assume que as professoras apenas têm interesse ou disponibilidade em levar as turmas ao museu sem visita prévia e a marcação das actividades é feita pelas professoras por telefone, por email, ou directamente no *website* do museu. É marcado o dia, a hora e a actividade que a professora pretende. O museu fica a conhecer apenas quantos alunos vão, qual é a escola e o ano escolar. Semanalmente é marcado um mapa de visitas, uma escala de trabalho, que é oportunamente consultado por cada uma das educadoras. Nem sempre se realizam todas as visitas previstas porque há escolas que desmarcam. Se a visita for desmarcada com dois ou três dias de antecedência, a educadora que se encontrava designada para aquele grupo é informada, porque não terá de comparecer no museu, embora também não receba o valor monetário correspondente à dinamização da visita.

Lídia explica-me como é que ocorre a concepção e selecção das actividades, referindo que apesar de não ser um trabalho de equipa, as educadoras conversam entre si e discutem as propostas, no sentido de melhorá-las e de conjugar interesses, embora a palavra final seja sempre da coordenadora.

Cada vez que surge uma exposição nova, nós propomos actividades e visitas específicas, visitas temáticas e muitas vezes oficinas temáticas de acordo com aquela exposição. (...) Há sempre um acto isolado de quem está a criar a visita, como qualquer outro trabalho criativo, mas depois muitas vezes até há uma alteração, porque alguém sugere, porque alguém diz que já fez qualquer coisa do género e resulta melhor se for feito com A mais B. Depois há a nossa coordenadora, que faz a selecção das visitas, que muitas vezes nos sugere alterações e que tem outra ideia

daquilo que quer para determinada exposição. Lá está, ela não é castradora, mas tem de orientar. Então nós tentamos, de certa forma, em equipa, conjugar as ideias de uns e de outros. Mas também não há propriamente a ideia daquele trabalho colectivo, do tipo, nós somos vinte e vamos os vinte trabalhar juntos. Não, quando se cria não é assim. Mas convém que a postura e o “vestir de camisola” seja relativamente comum entre todos. (Lídia, entrevista)

O *website* do museu é explícito quanto ao comportamento que espera por parte dos grupos escolares. Há um capítulo no *website* referente a "informações e recomendações" onde pode ler-se o seguinte:

Antes da Visita: Rever as normas e recomendações do museu com os alunos/membros do grupo; Chegar à receção do museu alguns minutos antes da visita, para que se possa organizar o grupo e começar a visita a horas; Não levar comida ou bebidas para o museu; pastilhas elásticas também são proibidas; Deixar chapéus-de-chuva nos bengaleiros; Deixar, se possível, as mochilas nos autocarros; caso contrário devem deixá-las no bengaleiro; Colocar telemóveis em modo silencioso, antes de entrar no museu.

Durante a Visita: Não falar alto; Não perturbar as visitas de outros grupos; Não correr; Não empurrar; Não ultrapassar as linhas limitadoras no pavimento; Não tocar nas obras bem como nos suportes expositivos; Não se encostar às paredes;

Só é permitido desenhar ou escrever com lápis em suportes inferiores a 30x40 cm. A utilização de outros materiais é reservada a atividades orientadas por colaboradores do Serviço Educativo; Só é permitido tirar fotografias sem flash; Em contexto de atividades do Serviço Educativo tirar fotografias pode ser proibido se perturbar a realização da atividade.

Cumpra, por favor, estas normas e recomendações para benefício próprio e de todos os visitantes do museu. O não cumprimento das normas e recomendações do museu poderá implica a diminuição da visita, pois a fruição das obras de arte exige um clima de tranquilidade e reflexão. (Museu Coleção Berardo, s.d.b)

A exposição pública destas informações, que no fundo são regras a cumprir e consequências do seu incumprimento, permite ao museu estabelecer-se numa posição de exigência para com o público. As regras transformam-se num instrumento de controlo dos seus visitantes.

15.5.2. Pela escola

No Projecto Educativo pode ler-se que "Uma visita de estudo é uma actividade curricular intencionalmente planeada, servindo objectivos para desenvolver e/ou complementar conteúdos de todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, de carácter facultativo".

A partir do *website* do museu, Tari seleccionou a visita-jogo "A Primeira vez num museu de arte moderna e contemporânea", já que "*a maior parte da turma nunca lá foi*", justifica.

Os pais não os levam. Levam-nos muito facilmente ao centro comercial, mas muito dificilmente a um museu. (...) Se a escola não lhes der isto, ninguém dá. O que nós aqui procuramos estimular ao máximo, é que todas as disciplinas procurem levar os alunos a sítios a que eles nunca irão, mas depois termos esta contingência que é o preço da deslocação. E torna-se astronómico, custa dez euros uma visita onde o bilhete custa dois. (...) O problema que nós temos com as visitas de estudo é sempre o mesmo, é o facto de o transporte sair caríssimo à escola. (directora, entrevista)

"*Não pedi oficina, porque era mais 1,5€*", comenta Tari, com preocupação, porque apesar da visita ser gratuita, o custo do transporte já ronda os 10€ por aluno. Pelo preço, muitos alunos disseram que não iam, por isso Tari vai tentar que o valor baixe, procurando outras empresas de transporte.

Poucos dias antes da visita, Tari conseguiu um orçamento mais baixo para o transporte. Agora são 4€ por aluno e a maioria já confirmou que vai, o que foi uma boa notícia. Encontrei-me com ela num café perto da escola para saber como iam as coisas. Parecia preocupada e estava visivelmente cansada, explicou-me que a visita era um processo desgastante, que tinha vontade de abandonar a ideia. A escola prevê no seu Regulamento Interno as disposições relativas às visitas de estudo e dispõe também de um regulamento próprio de visitas de estudo que é necessário cumprir. Tari explicou-me que a organização de uma visita é algo bastante complicado e trabalhoso, que é necessário contactar as empresas dos autocarros, pedir orçamentos e fazer as marcações, mas o número de alunos a transportar é apenas uma estimativa, efectivamente não se conhece quantos vão querer ir, porque segundo o Regulamento Interno da escola, as visitas são "de carácter facultativo". Tari explicou-me também que se as visitas ocupam uma manhã, os alunos e professores que vão não deveria ter aulas de tarde, e vice-versa, senão é muito cansativo e leva a algumas desistências. A quantidade de professores necessária para acompanhar as turmas também é um

problema, porque muitos se recusam e o Regulamento de Visitas de Estudo da escola obriga a 1 professor por cada 15 alunos. *"Isto só resulta se for marcada uma visita para o dia todo"*, diz Tari.

Para não pressionar os pais com despesas, fazemos visitas que sejam o mais integradas possível. Ou seja, uma visita que apanhe conteúdos de Ciências, de Físico-Química, de Português, de Matemática, de modo a que sejam transdisciplinares de modo a aproveitar-se ao máximo a visita. Muitas das vezes os professores não vêm as visitas aos museus senão só para a História, por exemplo, 'aquilo é uma visita só para a História', ou seja, História é que irá lá buscar alguma informação. Ou só as Artes. (directora, entrevista)

Tari explica-me também que *"o dinheiro que se pediu aos alunos tanto pode faltar como sobrar"*, porque é uma estimativa e *"se o número de alunos previsto se altera, a contabilidade final também se vai alterar"*. Um dos cenários possíveis é a *"desmarcação da visita, caso não haja dinheiro suficiente para as despesas"*. Queixou-se ainda de prazos apertados para *"muito papel"* e receia esquecer-se de alguma coisa.

Os documentos que a escola exige para uma visita de estudo, são: a Planificação da Actividade, com objectivos, recursos, custos e previsão do número de alunos – a entregar na direcção com um mínimo de três semanas de antecedência para ser analisada pelo Conselho Pedagógico; a relação de necessidades e o formulário de controlo de custos; um atestado de idoneidade a solicitar na Direcção, um por cada docente; solicitar uma credencial para entregar na instituição a visitar; o impresso de autorizações para a participação dos alunos na visita, a entregar a cada aluno individualmente para ser assinado pelos pais e encarregados de educação; lista dos alunos que participam na visita para entregar na direcção, com indicação dos alunos que usufruem de Apoio Social Escolar e se pertencem ao Escalão A ou B; a lista dos professores acompanhantes; o impresso para o livro de ponto de cada turma envolvida na visita, indicando os alunos que *não* participam e os professores da turma que acompanham os que participam; o relatório de avaliação da visita.

Para além do preenchimento destes documentos, para os quais existem sempre impressos próprios, segundo o Regulamento de Visitas de Estudo da escola, a professora que organiza a visita, designada por *professor responsável* (que difere do *professor acompanhante* pela atribuição de tarefas mais exigentes), deve ainda: Estabelecer os contactos com as entidades a visitar; Definir locais e horários da visita, bem como a hora de saída e de chegada à escola; Assegurar os transportes necessários; Informar permanentemente a directora de turma sobre o processo da visita; Solicitar à direcção,

com antecedência, os coletes reflectores e raquetes de sinalização stop; Recolher as autorizações assinadas pelos pais e encarregados de educação e transportá-las durante a visita; Garantir que só participam na visita de estudo os alunos que devolverem a autorização assinada; Recolher o dinheiro pago pelos alunos e entregá-lo na secretaria; Informar previamente as auxiliares educativas⁴⁴ sobre quem (turmas e professores) participa na visita; Coordenar as tarefas da visita com as professoras acompanhantes, fazendo cumprir horários e garantindo que todos os elementos estejam dentro do transporte antes da partida; Contactar a escola o mais breve possível sempre que haja alguma ocorrência a registar que possa comprometer a visita ou os horários.

Acabei por consolá-la, uma vez que, tendo em conta a quantidade de tarefas e documentos necessários, organizar uma visita é realmente um processo trabalhoso e é de admirar que continue a haver docentes que a ele se sujeitam. Expliquei-lhe que nas escolas onde eu dei aulas o processo não era muito diferente e que também recordo sem saudade a quantidade de "papelada" que era necessária preencher, para além da responsabilidade de levar alunos fora da escola.

Perante este cenário, a preparação da visita por parte da professora centra-se mais nas tarefas logísticas e burocráticas do que propriamente no conteúdo da exposição.

A directora é bastante favorável à realização de visitas de estudo, valorizando o facto de os alunos poderem desfrutar da visualização das obras de arte originais, desde que seja possível minimizar o impacto dos custos do transporte.

A aula não tem que ser dada na sala. A aula tem que ser dada aos alunos. Onde? Isso agora depende de cada um. (...) há aqui a liberdade artística de dar aulas. As pessoas muitas vezes não sabem fazer isso e uma turma difícil é capaz de de repente ficar na mão do professor se ele souber criar com eles uma diversidade. Se aquilo é sempre do mesmo, eles aborrecem-se, é verdade! (...) portanto, há aqui a capacidade de o professor gerir como entender, desde seja feito o projecto e desde que esteja enquadrado. (...) mas depois, claro que se os professores decidirem ir o dia todo, os alunos perdem a aula disto, a aula daquilo e a aula daqueloutro. (directora, entrevista)

A directora vê com alguma preocupação o facto de os alunos faltarem às aulas por estarem fora da escola, mas crê que a solução está na criação, por parte dos professores, de interdisciplinaridade nos conteúdos da visita.

⁴⁴ *Auxiliar educativa* é uma pessoa que trabalha na escola e colabora para o seu bom funcionamento. Podemos referir-nos a estas pessoas como *funcionárias, vigilantes, assistentes operacionais*... As leis têm mudado a sua designação ao longo das últimas décadas e, em grande parte dos casos, a situação profissional destas trabalhadoras é precária.

Por isso é que existe o Projecto Curricular de Turma. Se estiver integrado no Projecto Curricular de Turma, todos os professores, muito bem convencidos, entenderão que os meninos estão a adquirir aprendizagens múltiplas. Mas era preciso estarem mesmo e serem acompanhados por professores de outras disciplinas. Enquanto continuarmos a entender que cada um está no seu castelinho a dar a sua disciplina, que tem que dar mesmo porque tem o exame não sei quando, isto começa a tornar-se muito pressionante para os professores de Português e Matemática. E piorará se esse desempenho reverter para a avaliação do professor, 'tenho que ter muito boas notas senão sou um péssimo professor e tenho má nota'. Todo este domínio cai peça a peça, e depois cai num grande cataclismo. É absurdo, porque a pessoa vive sempre a funcionar para o desempenho daquele dia que é o exame. (...) É quase escatológico [risos], o dia do exame, porque está a tornar-se patético. (directora, entrevista)

Tari conseguiu que todas as turmas do 9º ano possam ir ao Museu Coleção Berardo, o que implica que, pela grande quantidade de alunos, uns tenham a visita marcada para as 10h30 e outros apenas para as 11h. Na impossibilidade de estar presente na última aula antes da visita, por estar em Barcelona, pedi a Tari que indagasse sobre as expectativas da turma em relação ao dia da visita, nomeadamente saber se já conhecem o museu e se costumam visitar museus, para depois me contar. Por isso, Tari registou num caderno algumas das intervenções dos alunos. No café, conta-me como os alunos se queixaram que a turma *"nunca tem visitas"* e que se sentem *"trancados na sala de aula"*. Esperam que a ida ao museu lhes possa oferecer *"uma coisa diferente"*, *"uma coisa interessante"* e que possam *"conhecer mais coisas"* e *"aliviar a cabeça"*. João diz que quer ir à visita para não ter aulas. Rajon contou que já foi ao Museu Berardo e que gostou de lá ir. Outros alunos disseram que o museu permite *"visualizar o que se aprende nas aulas de Educação Visual"* e que também conseguirão relacionar o que vão ver no museu com *"o que estamos a dar em História"*. Dez alunos da turma nunca visitaram um museu de arte. Um aluno receia ver *"pinturas aborrecidas"*, outro *"não espera grande coisa"* porque *"analisar um quadro não sei"*. Alguns disseram que gostam de arte, outros preferem passear fora da escola. Uma aluna explicou que não tem interesse na visita porque sabe que não pode tocar em nada. Os que nunca foram a museus têm a ideia que um museu é um espaço muito sossegado. *"Espero ver obras antigas"*, disse um aluno. A maioria espera que este museu seja *"fora do normal"* por ser de arte contemporânea. Alguns referem ainda que esperam que *"a guia"* seja simpática e que mantenha um diálogo que os cativa.

Já em entrevista comigo, Diana define museu como *"um sítio fechado que tem*

várias coisas que podemos ver e aprender, como quadros" Nunca visitou um museu, mas diz que gosta de ver quadros. Arya gosta de arte e Rajon diz que não. Arya e Rajon já visitaram museus com a família e acham que os museus de arte, para cativarem os jovens, poderiam apostar numa comunicação mais apelativa. Rajon crê que a forma mais cativante de comunicação é o humor. Para Arya, o principal é a história por detrás da obra.

Atrás de cada quadro está a história. Há histórias normais e histórias engraçadas. E é isso que cativa as pessoas. Acho que se os museus mostrassem as histórias e divulgassem coisas engraçadas acho que as pessoas tinham mais interesse. Os artistas são pessoas muito peculiares. Acabam por ser diferentes, ter histórias diferentes. O que eu gosto na arte é ver a história que ela tem, porque isso acaba por representar muito mais do que um quadro, ou uma escultura, ou uma música. (Arya, entrevista)

Diana, Rajon e Arya contam que não gostam de ver legendas para não se tocar nas peças. *"quando aparece aquela legenda a dizer 'Não toques', fico paralisado, obrigame a não tocar"*, diz Rajon. Arya confessa que por vezes *"quando ninguém está a ver"* toca numa ou noutra peça. *"Ahhh... sinto uma felicidade extrema!"*.

Os comentários que Diana, Rajon e Arya fizeram às imagens que lhes apresentei (Anexo 5) indicam que vêem o museu como um lugar onde o comportamento é controlado. Entendem que os museus podem proporcionar actividades de trabalhos manuais, embora com alguma contenção, quer ao nível do espaço ocupado, quer dos materiais utilizados. Estão em crer que um museu é um espaço grande, no qual não é possível tocar nas peças, excepção feita aos museus experimentais de ciência. Os seus comentários também indicam que num museu não é possível que as pessoas se sentem de forma relaxada, nem que adoptem uma postura descontraída. Embora nunca tenham visto, admitem que há permissão para desenhar dentro de um museu, mas não crêem ser permitido tocar música.

Quanto à expectativa da visita ao Museu Colecção Berardo, para os três, uma das coisas mais importantes será ter uma manhã passada fora da escola.

15.6. A visita

Uma das preocupações importantes nas visitas escolares é o comportamento dos alunos. Tanto o museu como a escola expressam o objectivo da manutenção da disciplina. O museu, além de definir as regras de comportamento no seu *website*, que as escolas podem consultar ainda antes da visita, estabelece o seguinte: "Os professores e os demais líderes de grupo são responsáveis pelo comportamento e segurança dos membros do mesmo. Em nenhum caso o Museu Colecção Berardo assume essa

responsabilidade em seu nome." (Museu Colecção Berardo, s.d.b). A escola, por seu turno, estabelece no Regulamento das Visitas de Estudo que os alunos devem "zelar pelo bom nome da Escola, comportando-se da forma adequada aos locais visitados". Curiosamente, o mesmo regulamento também determina que, nas visitas de estudo, cada aluno deve, "mostrar-se interessado", um dever que creio ser difícil de cumprir por uma criança ou jovem que se depare com algo que não lhe desperte interesse.

Depreendo, então, que a única forma de cumprir com a exigência de disciplina é ser a professora a assumir o controlo do comportamento dos alunos. Essa será a tarefa que a absorverá durante toda a saída da escola.

15.6.1. O percurso até ao museu

Cheguei à escola às 8:15h, quinze minutos antes da hora marcada para a partida. Cai uma chuva miudinha. Um aglomerado de alunos acumula-se na entrada, do lado de dentro. Ninguém tem chapéu de chuva. Três autocarros de 54 lugares preparam-se para levar 142 alunos a Belém. Tari chegou mais cedo porque ainda faltavam as declarações de idoneidade. Os alunos vão conversando e rindo. As directoras de turma começam a chamar as suas turmas para o autocarros. Entram um a um, por ordem alfabética. Vou com a turma de Rajon, Diana e Arya, mas Tari vai noutra autocarro com outra turma porque não conseguiu arranjar professoras suficientes para cumprir o rácio de 1 professora por cada 15 alunos. Faltava uma professora, por isso Tari pediu à direcção que contasse comigo como "professor externo". Caso contrário não havia visita. Esta decisão apanhou-me de surpresa, mas vou tentar conciliar a responsabilidade que acabou de me ser atribuída com as observações e registos que tenho de fazer. A directora de turma, sentada ao meu lado no autocarro, diz-me que não me preocupe porque *"esta turma porta-se muito bem"*. Confio.

A visita está marcada para as 10:30h, mas partimos duas horas antes para percorrer cerca de 25km, com receio do trânsito infernal que todos os dias enfrentam as pessoas que residem naquela zona e trabalham em Lisboa, também porque os transportes colectivos não funcionam de forma exemplar. A viagem é tranquila e chegamos uma hora depois.

Falta uma hora para a visita. Chove. Saímos dos autocarros e dirigimo-nos à entrada do CCB. Apenas as professoras e duas alunas abrem o chapéu de chuva, o resto dos jovens não parece importar-se com isso. Na entrada do CCB, que é coberta e larga, os jovens param, aguardando instruções. Conversam e riem, em grupos. Mantenho-me junto da directora de turma e da turma. Tari verifica os papéis que traz consigo e grita para os alunos o nome das professoras às quais cada turma de deve juntar. É difícil que todos oiçam porque conversam paralelamente. *"Atenção!"*, grita, *"Não se pode comer nem levar garrafas de água para dentro do museu e as mochilas ficam na recepção!"*.

Alguns alunos vêm a seguir perguntar-nos o que disse a professora. Eu e a directora de turma respondemos, tentando reproduzir as instruções dadas.

Seguimos em grupo em direcção à entrada do museu, que ainda não abriu e por isso temos de esperar. Os jovens espalham-se pelo pátio largo e descoberto que fica diante da porta do museu. Mantenho-me de pé junto da directora de turma e dos alunos, que estão sentados nas cadeiras da esplanada de um café que também está fechado. Alguns foram à livraria, que fica mesmo em frente e está aberta. Pediram autorização antes. Dos alunos que estão sentados, rapazes e raparigas não se misturam. As raparigas tiram fotografias umas às outras com os telemóveis. Os rapazes conversam sobre futebol, jogam PSP e comem o lanche que traziam nas mochilas. Rajon e um colega contam uma história inventada, enquanto os outros escutam e riem muito. Vendo que o ambiente está calmo, peço à directora de turma que me deixe ir à livraria ter com os alunos que lá estão. "*Claro!*", responde. São sobretudo raparigas. Pergunto o que gostam de ler e o que procuram ali. Gostam de ver as capas e ler os resumos das contracapas. Uma gosta de histórias de vampiros, outra de Nora Roberts, outra das *Cinquenta Sombras de Grey*. Helena vem ter comigo com um livro na mão para partilhar a sua paixão pelas ilustrações de Rebecca Dautremer. Conto-lhe que também adoro e que tenho livros dela em casa. Animadas, comentamos detalhes do livro que ela segura. Somos, no entanto, surpreendidas por gritos e vozes altas que vêm de fora. Saímos para ver o que se passa. Um dos alunos da nossa escola, embora não da nossa turma, foi violentamente agredido por outros de outra escola que ali passava, alegadamente por um dos agressores ter assediado a namorada do agredido e este ter ido em defesa da rapariga. A directora de turma que estava comigo certifica-se de que o rapaz está bem. Todas as professoras aparecem junto da cena e decidem que não há nada que impeça de seguir tudo como programado, ainda que alguns elementos da turma estejam nervosos e elas próprias desconfortáveis com o sucedido.

São horas de entrar no museu. As turmas são recebidas pela equipa do Serviço Educativo e Tari explica-lhes o que acabou de acontecer. Um dos educadores aproxima-se da turma do jovem agredido e conversa com eles. Tari vai acompanhar este grupo. Contou-me depois que o educador "*foi espectacular*", que ajudou o grupo a acalmar-se e que no fim adoraram a visita.

Como previsto, acompanhei a turma junto da sua directora de turma e da educadora Lídia. Tentei cumprir o melhor possível com o papel de observadora ao mesmo tempo que ajudava a tomar conta do grupo e me recompunha da cena anterior.

15.6.2. Dentro do museu

No espaço amplo da recepção, Lídia recebe o grupo com simpatia, dando-lhes as boas vindas e perguntando se já conhecem aquele museu. Apenas três levantam o braço.

Lídia explica as regras que é necessário cumprir: não se pode tirar fotografias com *flash*, não se pode tocar nas obras, não se pode comer nem beber, não se pode gritar, não se pode ouvir *phones*. Apesar de reconhecer que a visita começa, de alguma forma, com instruções pouco agradáveis, Lídia justifica as regras:

Todos nós fomos educados para sacralizar as obras. (...) Para termos um distanciamento entre a obra e nós, colocaram-nas num ponto realmente muito mais elevado, ela é intocável. Contudo, mesmo no museu de arte contemporânea as primeiras regras que nós dizemos aos alunos continuam a ser que não podem mexer. Por uma questão de conservação das obras realmente não podem mexer. (Lídia, focus group).

Explica que vamos "à parte mais contemporânea da exposição, composta por uma selecção de peças que mudam várias vezes por ano" e segue à frente, encaminhando o grupo a descer as escadas. Rajon magoou-se num pé e temporariamente usa canadianas. Tem de ir de elevador. Ofereço-me para ir com ele, enquanto a directora de turma vai com o resto do grupo pelas escadas. O elevador demora um pouco e quando chegamos junto do grupo, a explicação de Lídia já está a decorrer. Não ouvimos o princípio. O resto do grupo escuta-a atentamente e em silêncio. Lídia pergunta o que acham que aconteceu primeiro, se foi o moderno ou o contemporâneo. A maioria dos alunos responde que primeiro aconteceu o contemporâneo. Lídia explica com um exemplo "esta colega é tua contemporânea". Seguidamente conta ao grupo as frases que costuma ouvir de alunos que, como eles, vêm ao museu: "isso também eu fazia", "isto é uma obra de arte?". Explica que hoje não se procura o belo, isso era dantes, nem se procura o domínio da técnica, e pergunta "então do que anda o artista à procura?". A turma arrisca respostas: "expressar sentimentos", "originalidade"... Sem dizer se está certo ou errado, Lídia pergunta "Acham que a obra de arte tem uma função?". O grupo fica indeciso, mas uma aluna diz que sim. Lídia explica que há um propósito que é transmitir conhecimentos e sensações. "Imaginem um triângulo. Num dos vértices está o artista, noutra vértice a obra e noutra vértice estamos nós, observadores da obra. O objectivo da arte contemporânea é que o espectador faça parte da obra. O artista chama a participação do visitante". O grupo continua atento e silencioso. O início da visita é sempre uma surpresa para esta educadora:

É aí, no início da visita, quando eles chegam, que faço alguma filtragem e tento perceber com o que é que me vou deparar. Mas isso é no momento. Em função das respostas que me vão dando, muitas vezes vou alterando tudo aquilo que tinha pensado para a visita. (Lídia, entrevista)

Lídia dirige o grupo até uma obra e pede que se sentem no chão. Eu e a directora de turma ficamos de pé. Na legenda pode ler-se: "Larry Bell - EUA/USA (1939). Vertical Gradient on the Long Length, 1995. Vidro. Glass". Lídia pergunta se sabem o que é o minimalismo. João diz "*é feio*". Alguns colegas riem-se, embora de forma contida, olhando para Lídia. Lídia ri-se também e explica que o minimalismo é quando o supérfluo sai. E dá um exemplo, perguntando o que quer dizer se forem a casa de uma amiga e disserem "*aquela casa é muito minimalista*". João insiste: "*então é feia*". Os colegas voltam a ri-se. Os primeiros momentos de contacto dos grupos com as obras são determinantes para que Lídia perceba mais sobre o grupo, porque até começar a visita a informação de que dispõe é apenas o ano de escolaridade e a escola. Na sua opinião, as professoras deveriam dar mais informações quando marcam uma visita:

Depois de iniciar a visita apercebo-me muitas vezes que os alunos não estão ainda no patamar desejado e tento ir adaptando o discurso, buscar outras referências, trabalhar outras bases, tentar estabelecer relações com o dia-a-dia, tentar explorar os conteúdos de outra maneira para fazer com que eles se aproximem da arte contemporânea que tantas reservas normalmente suscita ao público. Mas de facto, muito desse trabalho tem de ser feito na hora porque a informação é escassa. (Lídia, entrevista)

Lídia prossegue perguntando que materiais constituem aquela obra. "*Vidro*", diz um aluno. "*Talvez tenha cola*", diz outro. Todos se riem. "*Espelho*", arrisca outro. Lídia explica que se trata de uma linguagem que "*normalmente vocês não têm muito conhecimento sobre ela*", e prossegue "*Vocês acham que bidimensional é pintura e tridimensional é escultura, não é?*". Ninguém responde. "*Isto é uma instalação*", diz Lídia. "*Quantos vidros há?*", pergunta. Os alunos arriscam várias respostas, porque a obra provoca uma ilusão de óptica e, com isso, dúvidas. Conforme os alunos vão falando, Lídia vai perguntando os seus nomes. No meu entender, é uma estratégia agradável para captar a atenção, pois mostra interesse em chamá-los pelo nome, criando uma maior proximidade. Pede ao João que se levante e que atravessasse a obra para que o grupo perceba o jogo óptico. João, sorri e acena ao grupo com a mão direita enquanto atravessa a obra. O grupo ri. Lídia já tinha percebido que João fazia rir a turma e foi por essa mesma razão que o chamou a intervir.

Temos que ter estratégias de comunicação. Temos que saber que aquele aluno, que ainda está na recepção e está logo a gozar, nós temos, logo no grupo, que começar a filtrá-lo e a pensar 'tu vais ter que ser chamado para aqui e a partir do momento que eu te ponho a perceber que deste uma

resposta certa, tu pensas, afinal sou bom e até quero participar'. Tudo isto tem que ser feito com jogo de cintura e, lá está, uma hora e meia é curta para tudo isso. (Lídia, focus group).

"Esta obra de arte depende do quê?", pergunta Lídia. "Dos espelhos", responde uma aluna. "E mais?", pergunta Lídia. Lídia vai dando pistas para a resposta correcta, mas os alunos não respondem nada e Lídia acaba por dizer "depende do visitante".

(...) há obras na arte contemporânea em que é o próprio corpo do espectador que a acciona, que a valida, que participa, que só existe obra quando o espectador está ali, então de facto muda toda a forma de estar no museu, muda a maneira como nós apreendemos a obra, como nos sentimos próximos dela, ou parte dela, que ainda é mais significativo. Eu penso que com o tempo, mesmo nos museus que não são de arte contemporânea, as coisas acabam por... (...) por mudar porque se vão contaminando, no sentido de começar a chamar um bocadinho mais o espectador para o discurso e afastarem-se daquela postura quase de guia turístico-historicista, que estão ali para debitar uma matéria. (Lídia, focus group)

Lídia encaminha o grupo para a obra seguinte no percurso que desenhou. Passamos a sala seguinte sem paragens em nenhuma das obras. Alguns alunos ficam para trás a tirar fotografias. Lídia chama-os e diz que temos de juntar-nos, que é necessário andarem mais depressa. Rajon, João e mais dois colegas juntam-se diante de uma obra que mostra o peito nú de uma mulher. Riem-se. A obra não faz parte do percurso seleccionado por Lídia.

Eu é que seleccionei as obras da visita. (...) Quando são visitas como "A Primeira Vez num Museu", ou outras que tenham um carácter mais geral, os conteúdos são explorados no âmbito de os relacionar com a arte contemporânea e o que é que isso implica. Isso é o que nós vamos fazer com inúmeras obras da colecção. Há outros factores para a selecção das obras, por exemplo, cada um de nós sente afinidades com obras diferentes. Eu não vou sempre às mesmas obras, depende sempre de quem tenho à minha frente. Mesmo com as respostas que me dão numa obra ao início, eu começo interiormente a pensar como é que eu consigo ir buscar uma relação com outra obra que ali está e nem sequer tinha pensado em falar dela. Mas tudo acontece sempre na hora. Há obras com

que eu me sinto mais familiarizada, com que tenho mais proximidade, portanto à partida eu iria escolhê-las. Há outras sobre as quais eu não tenho tanta informação, nunca me debrucei tanto sobre aquele artista e se calhar trabalho-as menos mas de uma forma geral convém estarmos à vontade com toda a colecção. Depois depende da dinâmica do momento, começam a surgir inputs também nas respostas e eu vou escolhendo um percurso. Outras vezes também sou condicionada pelo percurso dos meus colegas. Quantas vezes eu não estava a pensar falar em determinado núcleo da colecção mas pelo volume de grupos presentes na sala temos de nos adaptar às obras disponíveis e saber gerir isso. (Lídia, entrevista)

Lídia adverte: *"Há uma obra que nos observa. Vamos passar com cuidado porque há objectos no chão"*. A obra é a única que se encontra naquela sala. Na legenda lê-se "Tony Oursler - EUA/USA (1957). Judy (Lisbon Version), 1994. Técnica Mista. Mixed Media". Nesta obra são utilizados projectores, som, objectos do quotidiano (mesa com toalha, televisão, sofá, cortina...), entre outros instrumentos. Lídia pede que lhe descrevam a obra através de sensações. Os alunos dão várias respostas: *"assustador", "sinistro", "mórbido", "psicótico"*. Lídia chama a atenção para o facto de nenhum aluno ter indicado sensações agradáveis. Rajon, provocador, diz *"engraçado!"*. Lídia ri-se e pergunta *"são várias personagens ou é sempre a mesma?"*. O grupo olha para a obra atentamente mas ninguém responde. Até agora parece-me que o grupo tem estado bastante atento às explicações e incitações de Lídia. Exceptuam-se os alunos chineses, que em várias ocasiões observam obras diferentes das que estão a ser abordadas na visita. Estão sempre em silêncio, mas esporadicamente falam entre eles. Mexem muito nos telemóveis. Depreendo que assistir a uma visita ao museu num idioma incompreensível deve ser entediante. Mesmo assim, mantêm uma postura bastante discreta. A professora, por seu turno, mostra-se atenta e silenciosa.

(...) Os professores ainda sentem algum distanciamento em relação à arte contemporânea. Isso não tem a ver só com o facto de não haver esse ensino (...), mas porque todos nós não temos distanciamento temporal em relação à arte contemporânea como temos das outras épocas, o que faz com que haja realmente algumas reticências. (Lídia, focus group).

Lídia prossegue sobre a obra de Tony Oursler: *"Vocês são do 9º ano, não estudaram Fernando Pessoa"*. *"Sim, estudámos"*, respondem. Começam a indicar os *"pseudónimos"*. Lídia corrige, diz que são *"heterónimos"* e leva-os a concluir que na obra está uma pessoa em diferentes momentos da sua vida, porque cada um tem *"uma*

máscara" diferente consoante as ocasiões: "A máscara que vocês têm para os vossos pais e colegas é diferente da que têm para os vossos professores, não é?". Não respondem. A directora de turma comenta comigo "depois da cena de pancadaria não me apetece nada ver isto". Lídia pergunta "Arya aqui é observadora ou observada?". As respostas não são consensuais e Lídia conclui "o artista contemporâneo está sempre a questionar qual é o papel do visitante". Arya identificou-se com esta obra:

O que é diferente acaba por atrair, gostei mesmo, não sei explicar. Fiquei chocada com aquela obra (...), pensei muito nessa obra, fiquei com pena do artista. (...) já tive aqueles sentimentos, como toda a gente já os teve, já me quis esconder das pessoas, já me senti observada, também já observei, já critiquei, já fui criticada, e identifiquei-me nesse sentido." (Arya, entrevista)

Lídia encaminha o grupo até à obra seguinte. Na mesma sala encontram-se várias obras. Lídia pede à turma que se sente diante de uma delas e senta-se também. Alguns alunos lamentam, de forma discreta, que a obra escolhida tenha sido aquela porque outra lhes havia despertado mais a atenção. Contudo, acatam. A professora e eu mantemo-nos de pé, atrás do grupo. Lídia segue protagonizando a visita – orienta, conduz, decide, pergunta, explica. Arya apreciou esta postura:

Se não houvesse uma guia não íamos olhar da mesma maneira, não iríamos perceber. (...) Gostava de ter visto mais, acho que foram poucas obras. O tempo lá pareceu muito mais curto. Se calhar também foi pela guia, não cheguei a estar com outra guia, esta cativou-nos muito. (Arya, entrevista).

Na legenda pode ler-se: "João Tabarra - Portugal (1966). Tornado, 2007. Vídeo, som, cor, loop. Vídeo, color, sound, loop". "Vamos decifrar a mensagem", propõe Lídia. E vai dando pistas. Encontrar o Norte, orientar-se, são as respostas pretendidas. Explica que é vídeo-arte e que cada um tem a sua metáfora sobre o que é encontrar o Norte.

Joana comentou que não lhe foi dado tempo para reflectir sobre as obras que foram explicadas. Expliquei-lhe que as perguntas que a educadora fez tinham como objectivo que os alunos pensassem nas respostas e, dessa forma, estivessem indirectamente a reflectir sobre as obras. Joana não concorda: "as perguntas eram um bocado para nos levar a respostas determinadas". Foi a primeira vez que Joana visitou um museu. (notas de campo: 28/01/2013)

Lídia propõe que se levantem para continuar a visita e adverte que é necessário andar mais depressa. Grande parte dos alunos mostra desconforto em levantar-se: *"estava tão bem sentado..."*, diz João. Avançamos até uma obra de fotografia legendada da seguinte forma: "Cindy Sherman - EUA/USA (1954). Untitled (Vivienne Westwood), 1993. Fotografia a cores. Colour photograph". Lídia pede que se sentem e sugere que comparem esta obra com a que está ao lado, da mesma artista, de título "Untitled #76", datada de 1980. Há um factor de distração que impede o grupo de se concentrar na proposta de Lídia. Trata-se de uma obra do artista Jenny Holzer, americano, intitulada "I Am a Man", um painel electrónico coberto de LED's que vão acendendo e apagando para formar frases, em inglês. As frases vão passando no painel e vários alunos estão a tentar lê-las. Alguns concentram-se em Cindy Sherman e vão respondendo às questões de Lídia: *"é a mesma pessoa?"*, pergunta. *"É raro um aluno da vossa faixa etária ver que é a mesma pessoa"*.

A passagem para a sala seguinte deixa a descoberto um grupo de outra escola que caminha, provavelmente em direcção a uma obra que, do sítio onde estamos, não conseguimos ver qual. Quatro ou cinco alunos desse grupo ficam de pé a olhar para o nosso grupo, mas creio que a sua curiosidade terá sido inicialmente despertada devido à obra de Holzer, que também tentaram ler. Lídia apercebe-se de uma rapariga desse grupo que está quase encostada a uma outra obra afixada na parede e chama a atenção: *"Desencoste, se faz favor!"* e a rapariga acata.

A abordagem por parte do museu nem sempre é a melhor quando se é impositivo, quando se está quase que a castrar, entre aspas, a postura até das crianças no museu, mas também temos o inverso, por exemplo neste museu, a partir do momento que é um museu em que não se paga entradas, que é de arte contemporânea e portanto que há materiais que são realmente banais, não nobres... (Lídia, focus group).

Os quatro ou cinco alunos da outra escola fazem com que alguns do nosso grupo olhem para eles também, desviando a sua atenção de Lídia e da obra de Sherman. Eu própria, ao tomar notas sobre esta ocorrência, acabei por perder o diálogo a que Lídia incitava.

Lídia conduz agora o grupo até uma obra montada dentro de uma sala de cerca de 20m² alcatifada de cinzento escuro, com uma entrada pouco larga, através da qual passam apenas duas pessoas, lado a lado, de cada vez. Pede que se sentem, de frente para as fotografias, de costas para a entrada. A legenda identifica a obra desta forma: "Christian Boltanski - França/France (1944). 364 Suisses Morts, 1990. 364 fotografias a preto e branco, lâmpadas e fio eléctrico. 364 black and white photographs, bulbs and electric wire". Lídia pergunta qual é a linguagem artística, mas os alunos não arriscam

respostas e mantêm-se em silêncio. Lídia avança: "*Fotografia? Não. É uma instalação*". Lídia conta que há pessoas que não entram nesta sala, que apenas espreitam e pergunta porque será e o que se passa ali. Vai dando algumas pistas para que cheguem à resposta pretendida. Um outro grupo escolar passa pela entrada. Dois rapazes ficam parados a olhar para dentro da sala e falam alto, em tom provocador. Imediatamente são repreendidos, provavelmente pela professora, e seguem caminho. Retomamos o silêncio e o diálogo. "*Há uma história comum entre estas pessoas?*", pergunta Lídia. Rajon responde "*Nunca se sabe*". "*São todos feios*", diz João, e ri-se para os colegas. Nem todos se riem e grande parte nem olha para ele. A directora de turma arrisca respostas, mas baixinho e para mim, parece-me insegura.

Era importante que os professores eles próprios primeiro viessem ao museu, para perceber o que é a actividade. Eu compreendo, do ponto de vista do professor, se ele não dominar determinadas matérias não se sente à vontade quando o aluno lhe faz perguntas, é óbvio. Mas para isso é que nós temos visitas preparatórias, mas se calhar num ano lectivo vem apenas um professor fazer uma visita dessas. Eu sei que os professores têm uma carga horária pesada, tenho que pensar qual é a forma de poder contornar isto. (coordenadora, entrevista)

Lídia prossegue explicando que "*os suíços foram um país neutro no conflito da guerra*" e conta que no verão passado teve ali uma turma que questionou o número 364 e que lhe respondeu, apontando para um dos alunos "*o 1 que falta era suíço, mas podias ter sido tu!*". Contou que, embora não soubesse e as probabilidades fossem mínimas, o facto é que o rapaz era suíço e a turma ficou em silêncio com uma expressão de espanto nos rostos. O grupo parece interessado nesta história, que é uma curiosidade que não tem a ver com a obra, mas sim com a relação com a obra. Lídia pergunta onde terá o artista ido buscar as fotografias. "*Na net*", responde Rajon. Uma aluna diz que as pessoas fotografadas já estão mortas e conclui que aquelas fotos devem pertencer a um arquivo.

Gostei mais de umas coisas do que de outras, o que eu gostei mais foi aquela da guerra, pelo mistério. (Rajon, entrevista)

Lídia sugere que o grupo se dirija à última obra da visita. Alguns já mostram cansaço e não lhes apetecia levantar. Os alunos vão saindo da sala mas três deles ainda ficam, estão a contar as fotografias, querem certificar-se de que são mesmo 364. No caminho cruzamo-nos com Tari e o seu grupo, estão sentados no chão a acompanhar as explicações do educador e parecem divertidos porque riem bastante.



Lídia faz um resumo da visita até ao momento, enfatizando as técnicas das obras que foram abordadas. Aproximamo-nos de uma tela branca. Ficamos de pé. A legenda da obra é a seguinte: "Robert Ryman - EUA/USA (1930). Tract. Óleo sobre tela com suporte metal". Lídia conta que costuma muito ouvir *"eu também fazia"* quando leva grupos junto daquela obra. Os alunos também acham. *"Bué fácil"*,⁴⁵ diz João. Lídia concorda que tecnicamente é bastante fácil pintar uma tela de branco. E pergunta *"que factores são fundamentais para ser uma pintura?"*. Os alunos não respondem, então Lídia vai enumerando *"algo que dê cor, um suporte, um instrumento, forma geométrica ou orgânica, luz para haver percepção da cor, textura"* e volta a perguntar *"o que falta aqui para ser pintura, quando todos os elementos estão aqui e são vocês que mo dizem"*. Embora não tenham sido os alunos a dizer quais eram os elementos, não me parece que duvidem de Lídia. No entanto, não respondem. Lídia reformula a questão *"quando falamos em obra em aberto falamos em quê?"*. Uma aluna põe o dedo no ar enquanto outra fala, mas não consigo ouvir o que diz. Os alunos lançam palavras como *"interpretação"*, *"escolha"*... Lídia fala em Agostinho da Silva. *"Quem é?"* pergunta Rajon. Lídia olha para a professora, mas esta mantém-se séria e em silêncio. *"É um filósofo português"*, diz Lídia para o grupo. Alguns alunos aparentam cansaço e olham em diferentes direcções. Rajon é um deles, já não parece interessado no que ali se passa.

Lídia dá por terminado o percurso pela exposição e explica que o grupo vai fazer uma actividade numa zona ali próxima. O grupo acompanha-a.

A maioria dos artistas são ingleses, americanos, mas vi um português no museu. Devia haver mais variedade de países, são sempre os países mais conhecidos. (Diana, entrevista).

Gostava de ter visto o que Portugal faz, gostava de me orgulhar do que é nacional. (Arya, entrevista).

Estamos diante de uma mesa quadrada e larga, onde há espaço para toda a gente em redor. Sobre a mesa está um pedaço de papel cenário. Sobre o papel, quatro canetas de feltro. Lídia propõe que o grupo construa um mapa conceptual partindo do tema sobre o qual têm estado a conversar. Escreve "Arte Contemporânea" no meio do papel e rodeia a expressão com um rectângulo. Convida toda a gente para que, um a um, faça sair do rectângulo uma seta ou uma linha, finda a qual escreve uma palavra que identifique com o tema principal. Os alunos arriscam e vão escrevendo palavras, um de cada vez, não sem antes perguntar *"onde é que eu escrevo?"* ou *"posso escrever aqui?"*, ao que Lídia responde sempre *"onde quiseres"* e *"podes"*. Lídia vai incitando-os a

⁴⁵ "Bué" é jargão, significa "muito".

participar, dialogando com eles e acompanhando de perto o que vão escrevendo. Surgiram várias palavras. "Paixão" foi a primeira, mas logo apareceram outras, como "sentimento", "liberdade", "expressão", "inspiração", "originalidade", "reflexão", "observador", "interpretação"... Seguidamente Lídia sugeriu ligar com uma linha as palavras relacionadas. Os alunos chineses estavam afastados, embora não fisicamente. Dirigi-me a eles e perguntei se falavam inglês. Um deles disse que sim e expliquei-lhe, em inglês, o que os colegas estavam a fazer e se ele eventualmente queria também escrever uma palavra. Ele acenou com a cabeça que sim, pegou na caneta e escreveu em chinês. Perguntei o que queria dizer. "*Special*", disse sorrindo. Sorri também, pedi-lhe que explicasse aos seus amigos o que tinha acabado de fazer e que os convidasse a participar, mas não quiseram. Entretanto Lídia repreende Rajon – sabe o seu nome – por um motivo que não cheguei a compreender, aparentemente comportou-se de forma incorrecta. Rajon acatou e sentou-se em silêncio num banco que ali estava.

Após a participação de todos os alunos que quiseram intervir, sendo que alguns se mantiveram inibidos, Lídia deu por terminada a actividade.

Acho que a turma devia ter demonstrado mais interesse e dinâmica a fazer a actividade. (...) Cada um escreveu uma vez, e alguns quase que foram obrigados, os que queriam podiam ter escrito mais palavras. Eu tive mais ideias mas disse a outras pessoas que não tinham ideias, aquilo podia ter-se desenvolvido de outra maneira. (Arya, entrevista)

Lídia explicou que a turma levaria consigo o mapa conceptual. Enrolou-o e entregou-o à directora de turma. Desta forma, o museu optou por não se apropriar da narrativa que os alunos construíram através daquele mapa, devolvendo o conhecimento produzido. Esta nem sempre é a prática do museu. Por exemplo, aconteceu o oposto no projecto que o museu realizou com as consolas de jogos, atrás referido:

os resultados dos trabalhos são magníficos. Desses trabalhos, ficámos logo com alguns, outros os professores enviaram-nos. Temos quase tudo. Alguns estão online, no site. (coordenadora, entrevista)

Lídia colocou-se à disposição para ajudar no trabalho posterior que fariam na escola e explicou ainda que estava aberta a críticas. Advertiu que como ainda estamos no museu, até à saída é importante não gritar. O grupo dirige-se ao bengaleiro, onde havia deixado as suas mochilas.

Foi uma experiência interessante. (...) Não tem muito a ver comigo. Eu não sou muito dessas coisas de arte, não condiz com a minha personalidade. (Rajon, entrevista)

Eu gostei da visita, a visita foi gira, vi quadros muito giros. Mas eu queria que nós pudéssemos ver mais quadros, assim sozinhos. (...) Não sou muito apreciadora de arte, pensei que aquilo não tinha muito a ver comigo, porque não faz parte da minha maneira de ser, não sou muito de ver essas coisas. Mas é bom ir ver essas coisas, porque há quadros giros e coisas interessantes para ver. (Diana, entrevista)

A visita surpreendeu-me muito mais do que eu estava à espera, pela positiva. Quando olhava para a arte contemporânea perguntava se aquilo era arte. (...) Gostava de ter visto mais, acho que foram poucas obras. (Arya, entrevista)

Realmente as turmas estão uma hora, uma hora e meia connosco. Tento sempre encarar essas visitas como o subir de um pequenino degrau, como um abrir de portas para um caminho qualquer que tem que ser feito depois em conjunto com a escola, com os professores, com as famílias, etc. Mas, de facto, eu penso que a aposta é ganha quando sentimos que à nossa frente há um grupo que pelo menos dois ou três preconceitos perdeu-os ali naquela visita. (Lídia, focus group)

15.6.3. Após a visita

São horas de almoçar. Não chove. Como combinado, o almoço é junto do McDonald's de Belém. Seguimos pelo jardim da Praça do Império, passando pela fonte e pelos canteiros floridos com arbustos de topiaria cuidada, até à zona de relva e árvores. Vou atrás com Rajon e as suas canadianas, enquanto a directora de turma acompanha o resto do grupo à frente. A turma divide-se entre os que vão comer hambúrgueres dentro do restaurante e os que trouxeram almoço de casa e comem nos bancos do jardim. Em redor há muitos turistas e mais grupos escolares que se espalham no espaço amplo de relva. As professoras revezam-se entre tomar conta das turmas e almoçar, porque nenhuma trouxe almoço de casa. Junto-me a um grupo de professoras para almoçarmos rapidamente os hambúrgueres. As professoras conversam sobre a visita, mas falam sobretudo no comportamento dos alunos, comentando sobre os que não estiveram atentos e quais os que tiveram de ser repreendidos. Comentam com desagrado que

ainda têm de ir dar as aulas da tarde. Acabado o almoço vão à loja dos pastéis de Belém. Despeço-me e junto-me à turma nos bancos do jardim.

Entretanto aparece Tari, agradada com a visita, diz que aprendeu muito, mas ao mesmo tempo está preocupada com a agressão à entrada do museu, facto que a impediu de apreciar bem a visita porque ficou nervosa. No entanto, elogia a atitude do educador, que *"conseguiu pegar neles"* e *"foi espectacular"*. Também comenta, irritada, que um aluno *"não tirou uma única vez o boné"*.

Agora no jardim as professoras deixam os alunos livremente, sem controlar a presença ou atitudes dos jovens, que estão informados da hora a que se devem apresentar junto dos autocarros, que estão ali perto. Alguns alunos ficam por ali, outros vão aos pastéis de Belém, outros não se avistam. Reparo que a maioria tem o cuidado de avisar as professoras para onde vai.

À hora marcada os alunos agrupam-se junto dos autocarros. As professoras controlam a entrada e contam as presenças. Não falta ninguém e partimos de regresso à escola. A viagem é bastante menos silenciosa do que a de ida, mas igualmente tranquila. A directora de turma comenta comigo que *"vir com esta turma a uma visita é um descanso, fazem tudo o que lhes digo"*.

Chegados à escola, enquanto os alunos saem dos autocarros, Tari apressa-se a ir comunicar à directora que chegaram. Volta rapidamente ao aglomerado de alunos junto da entrada da escola e avisa em voz alta que quem tem aulas a seguir tem que ir às aulas. Comenta comigo que a directora recomendou fazer queixa ao museu pela falta de condições de segurança.

15.7. Abordagem à Arte Contemporânea

15.7.1. Pelo museu

A coordenadora do Serviço Educativo do Museu Colecção Berardo explica-me que o público especialista que visita o museu consiste numa minoria e que será este o público melhor preparado para aceitar o que o museu oferece, *"Obviamente que o público do museu tem um segmento mínimo de especialistas. Mas tudo o resto não são especialistas de arte, portanto, temos que pensar"*. Por isso, crê que para programar actividades é importante centrar-se nas referências que deve proporcionar às pessoas, *"Por exemplo, se eu for assistir a uma peça de teatro ou a uma peça de dança contemporânea, não tendo as referências, se calhar eu não percebo"*.

Parte do público que visita o museu já reconhece que a pintura não é toda figurativa e que a escultura não é apenas estatuária, conta-me a coordenadora. Mesmo assim, as referências do público sobre arte contemporânea são determinantes para o

modo como cria as actividades e a sua preocupação principal é fazer com que as pessoas entendam que compreender uma obra de arte já não tem a ver apenas com a visão e com a beleza, mas sim com todos os sentidos e outros conceitos diferentes do belo.

O que acontece num museu de arte contemporânea é que as pessoas, de alguma forma, por vezes sentem-se um bocadinho agredidas do ponto de vista sensorial. Naturalmente, há algumas obras que até podem ser mais violentas, mas o contacto que as pessoas têm com a obra e a ideia que têm sobre o que é uma obra, não corresponde. As pessoas vão à espera de encontrar uma pintura, vão à espera de encontrar uma escultura, enfim, hoje já sabemos que a pintura não é toda figurativa, também há a pintura abstracta... Essa fase já foi ultrapassada. Já sabemos que a escultura não está só presa à estatuária, há outro tipo de escultura... Isso penso que já está mais ou menos organizado na cabeça das pessoas. Mas para além disso, começa a haver outro tipo de situações em que as pessoas se sentem ofendidas, porque vêm ao museu para ver uma coisa que associam ao belo e depois não é isso que encontram. Isso é um desafio para quem está a fazer programação. Como é que se vai mudar comportamentos e atitudes? É uma coisa sempre muito complicada e, portanto, no fundo é tentar fazer com que as pessoas consigam olhar para os objectos com uns olhos e com um pensamento diferente daquele que está pré-formatado. Esse é um desafio muito grande porque se as pessoas forem a um museu de arte antiga, tudo aquilo assenta em imagens ou em materiais ou em narrativas que as pessoas dominam, ou pelo menos pensam que dominam. (...) Quando entramos na contemporaneidade essas coisas alteram-se. As pessoas, mesmo ainda hoje, dizem 'vamos ver os quadros'. Quando se calhar podem até não ver nenhum quadro numa exposição de arte contemporânea. São estas situações que, enquanto responsável de uma programação educativa de um museu de arte contemporânea, têm que estar sempre presentes para eu poder criar actividades. (...) No princípio do século XX há uma mudança e, mesmo com o passar dos anos, ainda não estamos muito à vontade. E isso faz com que aquilo que durante muito tempo tinha apenas a ver com um dos nossos sentidos, que era a visão, como no caso da pintura ou da escultura, passasse mais tarde a exigir o uso de outros sentidos. Nós aqui tentamos fazer com que as pessoas percebam que já não é só o olhar delas que é importante, mas há outros sentidos que são igualmente importantes para perceber e olhar para a obra e percebê-la como um todo. (coordenadora, entrevista)

No museu, as exposições dividem-se por três pisos. Subindo as escadas (pisos 1 e 2) é possível visitar a "Coleção Berardo (1900-1960)". Descendo as escadas (pisos 0 e -1), encontram-se as exposições temporárias e descendo mais um andar (pisos -2 e -3) acede-se à "Coleção Berardo (1960-2010)". Ao dividir as exposições em dois pisos distintos, usando o ano de 1960 como referência, o museu assume 1960 como um ano de transição, embora não chegue a referir que se trata da transição da arte moderna para arte contemporânea com estes termos concretos. No entanto, para mim, é o que subentendo.

Talvez seja difícil explicar conceito de "contemporâneo" aos jovens. Lídia optou por dizer, voltando-se para uma aluna, *"esta colega é tua contemporânea"*, o que até me pareceu uma boa estratégia, de fácil entendimento. No entanto, quase todas as obras que Lídia apresentou à turma eram datadas de anos anteriores ao do nascimento destes jovens. Não consegui verificar de que forma os alunos apreenderam o conceito.

"É um privilégio trabalhar com esta coleção, não há outra coleção de arte moderna e contemporânea com a dimensão desta, nem com a importância desta em Portugal", refere Lídia, *"acho que era importantíssimo virem cá mais alunos ao museu, num trabalho contínuo para fazer trabalhos de investigação e de reflexão a partir destas obras, e assim nós termos a outra componente teórica que pode ser explorada muito para além da hora e meia de visita"*. Investigar e reflectir a partir das obras é uma das estratégias de aprendizagem defendida por Lídia. A obra é, então, o ponto de partida e, por isso, segundo Lídia, o trabalho deve ser iniciado no museu, dando aos alunos a oportunidade de contactar com a obra original, e continuado na escola. Por outro lado, a presença do museu na escola permitiria a exploração de técnicas diferentes das tradicionalmente utilizadas pelas professoras nas aulas.

Acho que o primeiro trabalho deve ser feito no museu para um primeiro contacto, para que as pessoas possam saltar dos livros de História da Arte e dos manuais e estarem realmente diante das obras. É uma aula viva. E depois então, vamos explorar conteúdos e conceitos, já não sendo preciso estar no museu, podemos até depois desenvolvê-los na sala de aula. Muitas vezes há professores que também não têm grande aptidão para desenvolver algumas técnicas artísticas com os alunos. Por isso, se calhar era importante irem pessoas do museu à escola, caso contrário eles nunca exploram, nem alguns materiais nem algumas técnicas. Ainda há um ensino, às vezes, muito tradicional em relação às artes, que também é muito castrador. Os professores às vezes surpreendem-se com o que os miúdos fazem depois de uma vinda ao museu, não esperam aquilo deles. (Lídia, entrevista)

Era desejável que as coisas fossem feitas de forma mais entranhada e mais contínua, no sentido mais plástico que existe na escola, ou mais teórico quando estamos a falar numa História de Arte, por exemplo, e o que é que é realmente o dialogar in loco com as obras de arte. Felizmente cada vez mais os serviços educativos têm uma componente prática, as salas de ateliê, explorar materiais, mas acho que há um longo caminho a ser feito (Lídia, focus group)

Lídia considera ainda fundamental que a componente lúdica faça parte da abordagem que o museu faz à arte contemporânea e que a visita não se transforme num conjunto de conteúdos debitados aos alunos. Refere também a importância do apelo ao que é individual em cada aluno.

O museu tem sempre uma vertente lúdica que também não deve ser esquecida. Temos de perceber que os alunos vêm ter aulas aqui mas que estão numa visita de estudo, num misto entre os cativar e entusiasmar mas nunca perdendo o fundamento principal de educadores, e dizer, 'não, isto não é uma mera brincadeira, vocês estão aqui para ser educados, para haver estímulos, para abrirem horizontes'. Portanto, nós temos que ser apelativos nas nossas visitas, nas nossas actividades, não fazer disto tudo algo maçador, como estar a dar conteúdos, conteúdos, conteúdos, sem fazer uma abordagem mais directa, ir à individualidade de cada pessoa do grupo. Pensar como é que eu posso ser uma mais valia para aquela visita, como é que nós devemos prestar atenção. Há aqui muitas componentes para que uma visita resulte, para que este trabalho não seja encarado como qualquer coisa que fique fechado numa ilha e que depois não tenha consequências. Tem que ter, acho que é fundamental que tenha. (Lídia, entrevista)

A visita de grupo que o museu proporciona é, no entanto, limitadora desta abordagem à individualidade. A educadora tem a preocupação de fazer passar o discurso do museu com os objectivos pedagógicos que se encontram previamente determinados num espaço de tempo demasiado curto para aceder a características da individualidade que sirvam aqueles propósitos pedagógicos. Ainda assim, Lídia conta algumas histórias pontuais que são, para si, gratificantes e que vão ao encontro do que defende.

Quando uma pessoa me vem dizer assim: "é incrível, eu nunca pensei gostar de uma obra como esta e depois desta visita passei a olhar para ela com

outros olhos". Há pessoas que me dizem: "faltava-me o click para eu sentir a liberdade para criar qualquer coisa, porque sinto que tenho ali um bichinho mas nunca ninguém me dá motivos para que eu sinta essa liberdade e eu senti-o nesta visita." Há tempos escreveu-me um aluno a agradecer-me a visita que teve e que isso o fez mudar de vida e ir estudar para Londres. Estas histórias fazem-nos perceber que realmente vale a pena e que a nossa conversa não morreu ali. É gratificante. (Lídia, entrevista)

15.7.2. Pela escola

A abordagem à arte contemporânea que Tari tem feito nas suas aulas durante o seu percurso profissional permite abarcar referências dos alunos. No entanto, assume que vai buscar muitas das suas próprias referências, nomeadamente de viagens que fez na Europa e do que aprendeu em História da Arte quando deu aulas ao secundário noutra escola e teve que estudar para ensinar. Não esconde a importância que atribui à técnica, mais do que ao conceito ou a outra referência.

"Eu às vezes tenho tanta vontade de transmitir ideias que eu tenho e tento que eles percebam. Eu tenho alunos que passam o tempo a fazer perguntas (...). Tento explicar-lhes e aplicar as coisas na realidade, mas para eles é tudo muito confuso, dizem 'parece que são desenhos feitos à toa'. (...) Por exemplo, eu estou a dar as concordâncias e mostrei um quadro do Frank Stella, cheio de curvas, linhas concordantes, tangências. Para eles são linhas à toa. Depois comecei a explicar-lhes que podemos não perceber a época em que isto foi feito, podemos não saber nada do artista, mas podemos perceber a nível de composição, de cores, texturas, e o que é que nos faz chamar a atenção ou não. Portanto, não é à toa. (Tari, entrevista)

Tari reconhece que os alunos têm hoje vivências e uma forma de estar bastante diferente da nossa quando tínhamos a idade deles. No entanto, vê isso como um constrangimento, pois considera os alunos *"muito limitados"* porque vêem a arte como *"uma coisa estranha"*. Considera que a arte é uma forma de expressão de sentimentos. Diz que os alunos não gostam de arte porque não a compreendem, mas afirma que *"as coisas têm vindo a mudar graças à internet"*, o que lhe tem permitido fazer pesquisas directamente nas aulas quando surgem perguntas dos alunos e poder dar-lhes outros pontos de vista.

Eles percebem que a imagem é muito importante hoje em dia. Quando eu falo de arte comparo, por exemplo, com a maneira como nos vestimos ou a maneira como nos apresentamos a alguém. Mostro-lhes a Lady Gaga

vestida de carne e eles perguntam logo onde é que está a arte naquilo. Mas é uma forma de expressão. Digo-lhes que é como eles escreverem um texto em língua portuguesa. Se eles escrevem um texto para transmitir um sentimento, ou para dizer a alguém o que se passou ali, ou como no facebook, email, seja o que for, a arte é igual. É uma forma de transmissão de sentimentos. Não deixa de ser uma visão diferente da vida. Eu tento dar-lhes a volta por aí. (Tari, entrevista)

Ao usar a Lady Gaga como referência, Tari está a tentar entrar também no mundo das referências dos alunos. No entanto, reconhece que esta abordagem também não resulta para todos: *"Há turmas em que aquilo é para a galhofa. Às vezes até desisto de mostrar powerpoints porque eles não percebem (...) ou não estão interessados, é tudo para a brincadeira".*

Conta também que tenta integrar o *graffiti* nas referências que lhes transmite, embora com cautela. Os alunos gostam e até foi possível fazer um projecto na escola.

Para eles é o graffiti é que é giro. Costumo mostrar alguma coisa, não muito. Só se for um bom graffitti. Um bom graffitti é aquele que tem desenhos como deve ser, passíveis de serem legíveis. Pusemos um aluno nosso a fazer um graffitti, e não achámos piada nenhuma, mas pronto, ficou lá na escola. O miúdo quis fazer e por um lado achámos bem que ele fizesse, porque as paredes da escola precisavam de uma certa pintura. Gostávamos que houvesse ali um mural um bocadinho mais atractivo para a escola e pedimos ao miúdo, porque ele era mesmo muito bom a fazer graffitis. Mostrou-nos o projecto e depois fez uma coisa completamente diferente e nós ficámos chateadas com ele na altura. O que é certo é que os miúdos adoraram. Tanto que ainda lá o mantêm, a parede é respeitada. (Tari, entrevista)

Tari é cuidadosa nesta crítica, pelo que depreendo que tenta não ser apenas fiel às suas referências, deixando espaço para referências diferentes. Assume com algum desconforto que está *"pouco actualizada na arte contemporânea"*. No entanto, visita museus com alguma regularidade, embora ultimamente não, queixando-se também da falta de divulgação.

"Não tenho ido a exposições. Não tenho tido tempo. Vou ao CCB, mas gosto mesmo é de ir à Galeria de Arte Periférica. E também gosto do MUDE, o Museu do Design e da Moda, embora as instalações sejam

horríveis. (...) Acho que o Museu Berardo tem uma colecção muito gira, mas as exposições que vão rodando, não. Gostei da Joana Vasconcelos. Acho que o Museu Berardo tem uma colecção muito gira. Mas eu estou um bocado desactualizada, estou. (...) Eu acho que em Portugal está tudo muito mal divulgado, não sabemos nada do que se passa. Ou se está constantemente dentro do assunto, ou não se sabe nada. (...) Acho que os museus não fazem nada com as escolas, temos que ser nós a ir ter com eles." (Tari, entrevista)

Tari salvaguarda a Gulbenkian e o Museu Colecção Berardo, dizendo que são os únicos museus que enviam folhetos do Serviço Educativo para a sua escola. Tem visitado museus de arte sempre que viaja noutros países: "*Há qualquer coisa de mágico lá fora*". No entanto, a real falta de informação de que se queixa não deixa de constituir uma barreira entre o público e a arte contemporânea. Mesmo a formação que o Museu Colecção Berardo proporciona para docentes, as visitas preparatórias, Tari desconhecia.

Lídia: nós temos visitas de preparação para professores. Qualquer professor que venha aqui com uma turma pode vir, antes de vir com a turma, sozinho. E tem uma visita só para ele, para preparar a visita. Sabem quantas é que nós fazemos por ano? Umas duas.

Tari: Eu não sabia disso.

(Focus group)

A Avaliação Externa de Escola apontou algumas falhas ao nível da formação do professorado, identificando que "a formação dos profissionais do Agrupamento tem sido escassa, pois também não foram feitas acções por iniciativa interna" (Avaliação Externa de Escola).

Tari explica-me que utiliza também o manual escolar para mostrar arte contemporânea aos alunos e fazer uma ponte entre as obras e a realidade quotidiana. Tari mostra-me o manual e vai apontando para algumas imagens.

Tari: Tudo o que seja para explicar aos alunos, é aqui que eu encontro. É um óptimo manual, mesmo. E eu aprendo imenso. Por exemplo, este aqui do módulo-padrão, utilizei muitas destas imagens para dar a matéria. Por exemplo, cá está, a aplicação na televisão. O engraçado é isto, coisas da vida real. E isto é bom, porque eu a partir daqui é que começo a entender coisas que têm uma certa ligação.

Eu: Antes de fazeres assim como é que fazias?

Tari: Não falava do assunto.

Eu: Não falavas em arte contemporânea nas aulas?

Tari: Não. Agora é que eu começo a falar.

Eu: Mas era um assunto para ti desconfortável?

Tari: Não. Desconhecia. O mestrado e a Sociedade Nacional de Belas Artes é que vieram abrir um bocadinho os meus horizontes. (...) Quando começamos a contactar com outros colegas artistas, ou por exemplo nós próprios a sermos artistas, é que nos começamos a aperceber de que as coisas têm uma certa relação. Porque eu só me ligava ao design (...) Tudo muito técnico, muito direccionado. E quando olhava para a arte contemporânea... Eu gostava mas não percebia.

(Tari, entrevista)

O Programa de Educação Visual permitia, até 2012, que os conteúdos pudessem ser leccionados sem qualquer referência à arte contemporânea. Como tal, ao não mencionar a arte contemporânea nas aulas, Tari não estava a proceder a nenhuma incorrecção. A partir de 2012, com a implementação das Metas Curriculares,⁴⁶ a abordagem à arte contemporânea passou a ser obrigatória, mas apenas no 9º ano de escolaridade e da seguinte forma:

Compreender e distinguir a arte contemporânea no âmbito da expressão (tom provocativo e crítico, experiências físicas e emocionais fortes, ausência de regras pré-estabelecidas); Aplicar conceitos de obra de arte abstrata e figurativa, em criações plásticas bi e/ou tridimensionais (pintura, escultura, arte pública, instalação e site-specific, arte da terra (landart), performance/arte do corpo: ação, movimento e presença física). (Metas Curriculares de Educação Visual, 2012)

Arya conta como por vezes a postura das professoras pode ser negativa para a forma de encarar a arte contemporânea:

Já me aconteceu ir a uma visita de estudo com a minha professora de Matemática e ela participava positivamente, ela dizia, 'lembram-se que demos isto no 1º período, está relacionado com isto'. Agora, por exemplo, se eu viesse aqui a este museu com o meu professor de Filosofia... Eu lembro-me de uma vez numa aula estarmos todos a falar e ele disse, 'não compreendo como é que acham latas de comida arte'. (Arya, focus group)

⁴⁶ As Metas Curriculares foram impostas a partir de 2012 pelo Ministério da Educação e Ciência e têm sido alvo de críticas por diversas associações de docentes.

15.8. As aulas de Educação Visual

Segundo o Regulamento Interno, a escola possui uma "sala especializada" para Educação Visual. Significa que Tari dá aulas sempre na mesma sala e que a sala serve todas as turmas da escola que têm esta disciplina.

A sala é espaçosa, tem cerca de 80m² e lugar para 28 alunos sentados dois a dois, em três filas ordenadas de mesas voltadas para o quadro branco. As mesas medem 120x60cm, são altas, como os estiradores do ensino do desenho clássico e para cada mesa há dois bancos giratórios que permitem regular a altura e possibilitam uma melhor mobilidade. Não obstante, essa mobilidade é controlada pela professora, que tenta manter a ordem na sala. "*Vira-te para a frente*", é uma das frases da professora que registei com mais frequência, embora diga respeito a apenas dois alunos da turma. A parede do lado esquerdo é ocupada por janelas que conferem luz natural ao ambiente, mas as luzes eléctricas de tecto estão sempre acesas, permitindo maior acuidade visual. Do lado direito e na parede do fundo há armários para guardar as capas dos trabalhos dos alunos e alguns materiais. Apenas as professoras têm a chave dos armários. Cada aluno é responsável pela gestão da sua capa, uma pasta de arquivo com elásticos, em formato A3, comprada no início de cada ano escolar ou reutilizada do ano anterior. A sala dispõe de uma arrecadação para guardar materiais, adquiridos pela escola para actividades específicas como exposições ou bailes de finalistas, ou perdidos e recolhidos pelas professoras quando não conseguem encontrar a quem pertence. A arrecadação guarda ainda trabalhos de anos anteriores que não foram reclamados pelos alunos. A sala dispõe ainda de uma bancada comprida com um lavatório, junto ao qual há um copo com pincéis, dois garrafões de plástico vazios, um pano, um rolo de papel higiénico, detergente e sabão. O fundo da sala tem algum espaço disponível para a execução de trabalhos de maior envergadura.

Como de costume, os alunos esperam à porta pela professora. Tari chega, abre a porta e fica do lado de dentro a controlar quem entra. É a aula seguinte à visita de estudo. Helena, a aluna que gosta de Rebecca Dautremer, vem ter comigo e mostra-me o seu diário gráfico. Folheio-o e elogio-a pelos lindos desenhos. Rajon continua de canadianas a recuperar. A turma está a acabar um trabalho antes de iniciar outro que terá relação com a exposição do museu. O trabalho que os alunos executam é um saco de papel. A construção do saco foi dirigida, todos têm as mesmas medidas. É suposto que cada um decore o saco com uma ilustração e um logotipo. Os alunos podem escolher o logotipo a aplicar e não devem criar um, devem utilizar um já existente. Tari, de pé, ao lado da sua secretária, mostra no projector sacos já concluídos, feitos no ano passado por outros alunos. Explica que este é o nível que espera.

Estou sentada na última fila, do lado direito da sala. Observo todos os alunos, mas de costas para mim. Os alunos chineses, nas últimas filas do lado esquerdo e do

meio, conversam entre si, em tom baixo. Apenas um deles parece ter à sua frente uma folha de papel e um lápis, os outros não têm material. Tari lamenta não poderem já iniciar o trabalho relacionado com a visita, mas explica que é necessário acabar aquele primeiro. Pergunta à turma o que achou da visita. Rajon é o primeiro a responder e diz que achou que a visita foi *"bastante interessante"*, principalmente *"aquela sala dos mortos suíços"*, embora não tenha apreciado *"as regras impostas ao início"*. Diz que teve pena de não terem falado de uma obra, *"aquela mulher toda nua"*, diz a sorrir, e a turma inteira ri-se. Tari diz com ar sério que não se lembra dessa obra e explica que na próxima aula devem trazer as fotografias que tiraram às obras que lhes interessaram para se juntar tudo no computador e imprimir algumas folhas a cores. Pergunta *"gostaram, não foi?"*. Alguns dizem que sim, outros acenam com a cabeça que sim, outros não respondem. Tari relembra que tragam as fotografias. Por agora, o assunto da visita fica assim encerrado e Tari vai à mesa de cada um dos alunos verificar de que ajuda precisam. Responde a todas as dúvidas e ajuda todos os que lhe pedem. As dúvidas que surgem são técnicas – *"que cor ponho aqui?"*, *"como é que dobro esta parte?"*, *"fica bem?"*, *"está bem assim?"*. Ajuda também os que acha que necessitam de orientação, mesmo que não a peçam, discutindo apenas questões técnicas.

O ambiente da aula é tranquilo. Os alunos conversam uns com os outros e vão trabalhando ao mesmo tempo. João tem estado atento à professora, não tem ninguém ao seu lado. Na primeira vez que se volta para trás para conversar com os colegas chineses, Tari repreende-o. Silencioso, vira-se para a frente e continua a trabalhar. Arya está concentrada a trabalhar. Diana também. Rajon está sentado na primeira fila, como de costume, numa secretária mais baixa. Embora tenha uma pasta A3, uma régua e bloco de desenho e o saco por pintar sobre a mesa, não está a trabalhar. Volta-se com frequência para trás e Tari repreende-o sempre que vê. A dado momento, está debruçado sobre os braços em cima da mesa. Passado um bocado levanta a cabeça e olha para trás para falar com João. De repente Tari dirige-se à mesa de Rajon e pergunta-lhe onde está o estudo da cor. *"Não sei"*. *"Perdeste?"*. *"Acho que sim"*. Tari lança-lhe um olhar furioso. Pega na pasta e procura a folha que Rajon diz que perdeu. Encontra sem grande esforço. *"Obrigado, stôra"*.⁴⁷ *"Agora trabalha"*.

Tari trata os alunos por tu e pelo seu nome próprio. Explica que sempre assim o fez, mesmo noutras escolas. Defende que tratá-los desta forma cria mais proximidade e uma maior afectividade, acrescentando que *"nesta escola estes miúdos precisam, há muitos que não vêem os pais o dia todo, precisam de se sentirem mais próximos de uma pessoa adulta que lhes mostre algum afecto"*.

Os alunos perguntam constantemente a Tari se o trabalho está a ficar bem. Tari vai respondendo *"põe ao contrário"*, *"gosto de tudo muito cheio"*, *"faz mais curvas"*,

⁴⁷ *Stôra* é o nome pelo qual os alunos tratam as professoras entre o 5º e o 12º ano de escolaridade.

"coloca mais cor"... Arya e Diana sentem que as opiniões da professora condicionam o trabalho que os alunos acabam por fazer.

A professora vai mais pelo gosto dela, às vezes é assim, e diz "eu mudava aqui porque acho que não fica bem". E nós mudamos por causa da nota. (Diana, entrevista)

O gosto de cada pessoa difere e não pode ser avaliado, e por causa disso às vezes a professora dá o 4 e não dá o 5. (Arya, entrevista)

Dos seis chineses que não estão a trabalhar, quatro conversam entre eles e com João, que está voltado para trás. Outro tem a cabeça deitada sobre os braços. Outro mexe no telemóvel. O uso de telemóvel é proibido nas salas de aula, mas Tari justifica-se com a passividade destes alunos. Por vezes é necessário subverter as regras.

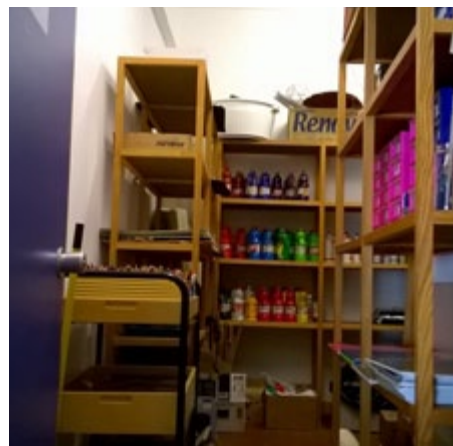
Chegou uma certa altura em que nós decidimos não tirar [os telemóveis] porque a passividade era tanta, tanta, tanta... Houve uma colega que chegou mesmo a dizer que era tortura que sentia ali. Tortura psicológica autêntica. E nisso eu dou-lhe razão. (Tari, entrevista)

Acabados os primeiros 45 minutos de aula soa a campainha e os alunos chineses saem da sala porque têm treinos. A aula fica mais vazia e mais silenciosa. João volta-se para Rajon, que continua virado para trás, procurando com quem conversar. Tari manda-o trabalhar e ele responde "estou coxo". João ri-se, não consegue concentrar-se no trabalho. Rajon acabou por não fazer nada durante os 90 minutos da aula. "Não fazes nada nas minhas aulas!", repreende Tari. "Tem razão, stôra, desculpe".

"Vamos arrumar!" grita a professora. "Dêem-me os trabalhos, se faz favor, coloquem o nome atrás!". Ouvem-se os bancos a arrastar. Os alunos levantam-se e conversam já sem se importarem com o tom de voz que utilizam. Arrumam os materiais e entregam os trabalhos à professora, que entretanto vai guardando os materiais da escola na arrecadação. "Limpem as mesas!". Alguns vão deitar o lixo ao caixote. "Têm de limpar as mesas!".

Uns dias depois voltei novamente à escola para observar a aula em que vão iniciar o trabalho relacionado com a visita de estudo. Ainda na sala de professores, Tari diz-me que imprimiu em duas folhas A4 onze fotografias que os alunos lhe enviaram por email. Preparou um powerpoint com as fotografias e cada um deverá escolher quatro obras da colecção com as quais pretende trabalhar.

Ao entrarem na sala, vejo que os alunos trazem de casa o trabalho dos sacos já feito. "Tive de os mandar acabar em casa, não podia dar mais aulas para isto".



As aulas de Educação Visual



Dois alunos vão buscar as capas ao armário para as distribuir. "*Ó stôra, não era eu hoje?*", pergunta Rajon. "*Tu estás de castigo.*" Tari conta-me que as professoras se queixam que ele "*está insuportável*" e que o Conselho de Turma decidiu que a partir de agora "*à mínima coisa temos de o mandar para a rua*".

São muito frequentes os casos em que o professor dá ordem de saída temporária da sala, por 10 minutos (tempo previsto no Regulamento Interno). No entanto, esta medida não tem sido monitorizada, de forma a avaliar a sua eficácia. Se o motivo é muito grave o aluno é levado à direcção, que poderá chamar o encarregado de educação e, eventualmente, abrir um procedimento disciplinar. (Avaliação Externa de Escola)

Tari quer explicar o trabalho que vão fazer, mas tem de interromper várias vezes para mandar calar, quer o Rajon quer o João. Faz circular as folhas impressas e mostra através do projector exemplos de trabalhos de anos anteriores que tinham o mesmo tipo de enunciado. "*Vão fazer uma obra de arte inspirada nas obras que viram. Há ou não há liberdade? Há, porque vocês vão fazer uma apropriação*". Agora os alunos estão todos atentos. Os alunos chineses não compareceram. Voltaram para a China, embora Tari e eu só tenhamos sabido a partir do momento em que a informação se tornou oficial, algumas semanas depois. "*Observem esta imagem*", continua Tari, "*foi inspirada em quatro imagens, digam-me lá como*". Rajon e Arya intervêm, chamando a atenção para detalhes formais das quatro imagens que foram reproduzidos no trabalho do aluno. Diana não responde a nenhuma das perguntas que a professora lança. Tari pretende que a apropriação que os alunos farão das obras do museu é uma apropriação ao nível da forma visual. A sua explicação começa a centrar-se em detalhes técnicos e a maioria dos alunos acabam por dispersar a atenção, conversando uns com os outros em tom baixo ou iniciando o estudo para o trabalho final.

Têm à sua frente folhas A4 brancas ou blocos A5 de folhas brancas lisas e trabalham com lápis de grafite e borracha. Rajon aproveita para fazer os trabalhos de Inglês que não fez em casa. Embora Rajon não mostre intenção de esconder que está a trabalhar para outra disciplina, Tari não se apercebe, diz que vai mostrar as obras do museu que outra turma escolheu porque não são as mesmas que escolheu esta turma. Este facto capta novamente a atenção dos alunos, que se mostram interessados em ver o que vai aparecer. Acabam por queixar-se que não viram aquelas obras.

Tari deixa o *powerpoint* em *looping* e circula agora pelas mesas dos alunos para esclarecer dúvidas e ajudá-los a tomar decisões sobre o trabalho. As imagens mudam a cada 5 segundos, o que creio ser insuficiente para olhar e reflectir sobre cada imagem. Tari vai ao encontro de Rajon, que está voltado para trás a conversar com João, e explica-lhe, de forma tranquila e paciente, que ele não pode ter aquele comportamento. O

resto dos alunos continua a trabalhar e o comportamento de Rajon não parece perturbar o decorrer da aula, embora os alunos trabalhem e conversem ao mesmo tempo.

Tari continua a ajudar todos, incluindo aqueles com quem ralha. Rajon e Mónica estão a fazer os trabalhos de Inglês. Tari apercebe-se e ralha com os dois.

Rajon concentra-se na folha de papel em branco. Cerca de um minuto depois, olha para trás e começa a conversar com João e com outro colega. A folha ficou em branco. A aula termina com Tari a dizer "*Olhem, amigos, vamos arrumar?*".

Na aula seguinte, Tari apresenta fotocópias com imagens das obras do museu, a preto e branco, para que os alunos recortem a que mais lhes interessa e a coleem nos seus diários gráficos. Apresenta-lhes também um livro chamado "Técnicas Mistas" para "*consultarem e retirarem ideias*". Explica como podem fazer texturas de papel, e exemplifica com uma folha de papel *kraft*, que rasga e amachuca, sugerindo que podem colá-la e criar uma forma texturada. Alguns alunos observam com interesse. Sugere ainda que podem comprar uma tela para fazer pintura ou colagens. "*Quanto é que custa uma tela?*", pergunta um aluno. Tari responde que não sabe, mas que acha que não é caro nas lojas dos chineses e também não é obrigatório e só compra quem quiser. Dá exemplos de outros materiais que podem usar, como troncos, areia...

Tari dá alguma liberdade aos alunos para poderem fazer as suas criações artísticas. Deixa-os utilizar vários materiais diferentes do comum e sugere coisas que nunca viram. Sabe que a disponibilidade financeira dos alunos é reduzida e por isso é incapaz de tornar obrigatória a compra de certos materiais que podem ser mais dispendiosos.

A abordagem que Tari tem feito da arte contemporânea até agora, no caso desta unidade de trabalho ligada à visita ao museu, situa-se dentro do âmbito da forma visual e da técnica. Embora as directrizes para o trabalho dos alunos sejam as mesmas, os resultados vão ser bastante diferentes, o que significa que há um certo apelo à liberdade individual que se expressará do ponto de vista da estética e da técnica. Significa ainda que, ao escolherem técnicas e referências diferentes, cada aluno terá um ritmo de trabalho próprio, aliado também à sua motivação, pelo que creio que será difícil impor um prazo igual para todos. Para já, o prazo está em aberto.

Como de costume, Tari acompanha os alunos individualmente. Arya trabalha no seu projecto e Diana também. Rajon conversa com João e com outro colega. É raro não estar voltado para trás e Tari repreende-o várias vezes. Numa delas diz "*Faz o teu trabalho*", ao que ele responde "*Mas eu não sei o que é para fazer*". "*Não faltaste a nenhuma aula, ouviste como os outros*", diz Tari, ao mesmo tempo que se dirige para ele e explica-lhe, individualmente, o que é para fazer.

Levanto-me do meu lugar e dirijo-me a Arya. Rajon volta-se para trás e conversa com João e com outro colega sobre programas de televisão e jogos de computador. O livro "Técnicas Mistas" vai sendo consultado e passado de mesa em mesa. Arya conta-

-me que vai fazer a figura de uma mulher, baseada numa obra do museu, *"porque representa a morte"*, por isso vai desenhar umas asas e um machado curvo. Como fundo vai utilizar a obra "Hagamatana" de Frank Stella. Nenhuma das obras fez parte da visita. Pergunto-lhe o que tem a obra de Stella a ver com a morte. *"Simboliza o paraíso"*, responde. Diz que não acredita nessas coisas, trata-se apenas de uma representação *"para que não seja tão dramático"*. Compreendo que a apropriação das obras do museu por parte dos alunos, pelo menos de Arya, vai além da forma e da técnica, centrando-se também no conceito. Arya acha que este trabalho é muito interessante, *"talvez o mais interessante até agora porque temos liberdade. Não temos liberdade total, mas isso eu também não gostava porque assim não sabia o que fazer"*. Joana, que está ao seu lado, também gosta deste trabalho *"porque fomos ao museu, aprendemos tudo [faz um gesto de que "tudo" está entre aspas] sobre os artistas e agora é como se fizessemos nós uma obra de arte"*.

Diana, por sua vez, faz experiências com cores e diz-me desanimada, *"está horrível"*. Comento que não está, mas que ela pode fazer sempre outras experiências até chegar a um resultado de que goste mais. Creio que é sempre importante optar pelo reforço positivo aos alunos. É uma situação que também vejo com frequência nas atitudes de Tari e que também já mo tinha expressado.

Estou sempre a dar um reforço positivo, do género 'não, não, isso até é engraçado, olha, não tens jeito passas a ter. Vais conseguir e, se perceberes, vais ver que vais gostar'. Tento ir por aí. (Tari, entrevista)

Rajon é chamado à atenção por mais algumas vezes. Há vários alunos que passam a aula a conversar em tom baixo, mas a diferença é que conseguem ir trabalhando ao mesmo tempo, por isso Tari não lhes diz nada. Não lhe interessa uma aula completamente silenciosa, mas sim, uma aula na qual se dê mostras de trabalho feito.

Vou até ao lugar do João, que me explica em que obras se baseou. Ia usar cinco, mas *"afinal só posso usar quatro"*. Tari vem ter comigo e mostra-me o trabalho de um aluno, orgulhosa. É o desenho a lápis de uma das obras da coleção que também não fez parte da visita e junto tem um pequeno texto que conta a história de uma linha. *"Eu disse-lhes que tinham de fazer uma história"*, explicou-me. *"Então e a tua história?"*, pergunta Tari ao João, que lhe responde *"Qual história? Não é para fazer nenhuma história! Eles é que são menos criativos e por isso a stôra pediu-lhes uma história!"*. Tari não contesta e manda a turma arrumar porque a aula acabou.

Na aula seguinte, Tari expôs no quadro as folhas impressas com as fotografias das obras do museu dentro de micas de plástico. São folhas A4 com 6 imagens cada e servem para que os alunos possam ir buscar as de que necessitam para desenvolver o trabalho e devolver no fim da aula. Hoje é o dia de Rajon distribuir as capas. Diz-me

satisfeito que quem distribui as capas gosta muito *"porque estamos em pé"*. A seguir a distribuir as capas, enquanto todos se sentam, provoca a professora, vai sentar-se ao pé do João e diz a olhar para a professora *"queres ver? A stôra vai gritar"*. João, cúmplice, acrescenta *"vai ter um ataque cardíaco"*. Sorriem e aguardam. Como Tari está ocupada a ver trabalhos com outros alunos, não se apercebe, pelo que Rajon diz em voz alta *"stôra, hoje vou ficar aqui"*. Tari volta-se imediatamente *"Nem penses!"* e dirige-se para eles, que riem. Tari decide colocar o João no lugar habitual do Rajon, no lugar da frente, enquanto Rajon é colocado na última fila, atrás do lugar onde estou sentada. Creio que Tari confia que a minha presença servirá para controlar o comportamento de Rajon. Enquanto vai desenhando e colorindo formas na sua folha A3 e consultando o bloco de estudos prévios, vamos conversando. Diz-me que até está a gostar do que aprendeu com este trabalho, que foi *"retirar o máximo de informação de uma obra de arte"*. Diz que também aprendeu a *"juntar partes de obras diferentes para criar uma coisa nova"* e que isso lhe serve para outras coisas *"por exemplo, se eu fosse cozinheiro podia pensar da mesma forma, retirando o máximo de cada ingrediente para criar um prato novo, isto serve para todas as áreas"*. E acrescenta *"Aprendi a olhar para as coisas de uma forma mais aprofundada, não aceitando apenas aquilo que é superficial à primeira vista"*. Rajon acabou de expressar o sentido que encontrou na visita e no trabalho que Tari lançou à turma. Este conhecimento que Rajon detém não é valorizado pelo sistema de ensino, centrado muito mais na produção, na técnica e no bom comportamento. A seguir, Rajon resolve começar a fazer outro trabalho *"porque aquele estava uma porcaria, tem de ocupar o espaço todo da folha"*. Entretanto, partilha a borracha com João, que está sentado duas mesas à frente. *"Gostamos de fazer passes"*, explica enquanto atiram a borracha um ao outro. Entretanto Tari aproxima-se *"Porque é que estás a desenhar outra coisa? Eu gostei do teu trabalho, só precisava de ser mais completo"*. *"Quero desenhar um robô"*. *"Porquê?"*. *"Porque hoje em dia as pessoas parecem robôs"*. *"Também é verdade"*, diz Tari, e vai-se embora ver outros trabalhos. *"Stôra, não me quer dar uma aula sobre como desenhar robôs?"*. Fica sem resposta e continua a tentar, infeliz com o resultado, *"Isto não parece nada um braço!..."*.

Saber desenhar tem sido uma das ideias que tem subsistido na disciplina de Educação Visual, também porque é uma das vertentes que o programa curricular mais promove. Neste sentido, os alunos que dizem não saber desenhar crêem que nunca poderão ter boas classificações a esta disciplina. Segundo Tari, a posição de pais e colegas por vezes também não ajuda a compreender a Educação Visual de forma integrada e abrangente, *"já recebi encarregados de educação que dizem que a Educação Visual não serve para nada"*. E acrescenta *"uma colega de físico-química dizia mesmo com ar arrogante que a Educação Visual não servia para nada, que devia ser tirada do currículo"*.

A Educação Visual devia acabar. Deveria ser uma disciplina em que os alunos optariam por ter ou por não ter. Turmas de Educação Visual e turmas de música, por exemplo. Se eu pudesse escolher ia para música. (Rajon, entrevista)

Eu gosto da ideia de ser original, de usar cores, de pintar, de desenhar, só que eu própria não tenho muitas capacidades para desenhar e fico um bocado frustrada com o que sai. Quando é aquela parte para inventar e criar já fico mais feliz. Eu não consigo fazer uma linha direita. Eu devia ser mais perfeccionista e tentar fazer trabalhos mais limpos, mas não tem a ver comigo. (Arya, entrevista)

Não gosto de desenhar. Não sou boa a desenhar. Gosto mais de figuras geométricas, porque é fácil e é prático. E quando a professora diz para fazermos à nossa vontade, não gosto. (Diana, entrevista)

Entretanto a aula termina. Foi a última aula do 2º período, talvez daí o esforço de Rajon, tentando minimizar o impacto negativo da falta de produção que vinha mantendo.

A aula que vou observar a seguir é supostamente a aula em que os alunos terminam os trabalhos relacionados com o museu. Estamos no 3º período lectivo e já houve algumas aulas de Educação Visual entre as férias da Páscoa e esta, aulas a que não assisti. Rajon está à porta com os colegas que aguardam pela professora. Enquanto Tari abre a porta, Rajon diz-me com ar confiante "*estou a ser bué bom a EV*". Explica que "*agora é que é*", que nas últimas aulas se tem esforçado muito, "*não é stôra?*". Tari confirma. Rajon hoje quer sentar-se ao meu lado e mostra-me o trabalho. Fez o trabalho com base em formas presentes numa das obras do museu mas não tinha pensado justificar-se. "*Na última aula inventei uma justificação para o que fiz, porque a stôra disse que temos que justificar*". Pergunto-lhe que justificação arranjou. Disse-me que os pontos de interrogação representam as questões que colocamos ao céu quando olhamos para ele, "*porque o céu representa o infinito*", e que "*estes aviões, que teoricamente deveriam ser foguetões, representam a viagem pelo espaço para descobrir as incertezas*". Não deixei de achar interessante a história contada por Rajon, apesar de a ter inventado quando estava a concluir o trabalho. Creio que é importante que os alunos sejam estimulados a fazer uma abordagem conceptual às suas produções artísticas, embora seja mais lógico que essa abordagem seja inicial e não no fim, de modo a impedir que o sentido surja apenas para cumprirem as regras do trabalho. "*Não fiz isto a pensar em nenhuma história*", comenta Diana, explicando que se baseou nas formas de obras do museu.

Todos os alunos da turma estão a trabalhar neste momento e parecem motivados. Usam sobretudo tintas e pincéis. Pintam sobre tela ou sobre papel. Afinal, o tempo de aula não chega para que todos consigam terminar os trabalhos e Tari pede-lhes que os terminem em casa. Tari respeita o ritmo individual dos alunos, embora esteja pressionada com o cumprimento do programa.

O que eu noto é que a formação inicial orienta os professores para a leccionação de conteúdos. E depois surgem as questões que esta tutela actualmente está a imprimir mais, que é o cumprimento de programas. Portanto, acaba por haver aqui uma perda da qualidade da espontaneidade que a criança traz para que chegue a um aluno que vai fazer exame. Sim, mas aquele aluno é o queremos? (directora, entrevista)

Tari está em crer que os alunos aprenderam com este trabalho a usar materiais que desconheciam – como as telas –, a interpretar as obras de arte à sua maneira e a fazerem um trabalho com total liberdade de expressão, embora acrescenta que *"esta turma faz tudo muito arrumado, tenho outras turmas que se libertam mais na expressividade que os materiais podem dar aos trabalhos"*.

Assisti ainda a uma aula na qual os alunos apresentaram os seus trabalhos aos colegas, uma estratégia que Tari encontrou, diz, *"para pô-los a falar dos seus próprios trabalhos"*. No entanto, o resultado é ainda mais enriquecedor, porque todos podem colocar perguntas, incluindo eu própria, e as discussões que acabam por gerar-se entre alunos levam-nos a argumentar a respeito das suas crenças e a defender coisas diferentes. Por exemplo, uma aluna explica que o seu trabalho conta uma história *"muito romântica que toda a gente quer ter"*, na qual uma rapariga e um rapaz se conhecem, *"ela teve que lutar por ele"*, e *"quando ela foi ter com ele, tiveram um filho, ficaram juntos e casaram"*. Arya pergunta porque foi a rapariga a lutar pelo rapaz e não o oposto. *"Porque nós as raparigas é que tentamos procurar a felicidade, nós é que lutamos para ver se resulta ou não"*, responde a colega. Arya diz que também pensa no futuro e, apesar de achar que *"gostava de encontrar alguém"*, imagina-se com filhos e com um emprego, nunca se imagina com outra pessoa, *"muito menos a depender dela"*. Achei curioso como aquelas opiniões poderiam merecer uma intervenção ao nível da pedagogia crítica, embora a professora tivesse optado por deixá-las conversar, ainda que com alguma limitação de tempo porque era necessário retomar as apresentações dos alunos seguintes. A maior parte dos alunos refere-se ao seu trabalho como uma "obra de arte".

Arya comenta comigo que não vai seguir artes. *"Não aprendi muito a nível do desenho"*. No entanto, refere *"Nunca tinha ouvido falar neste conceito de retirar elementos de obras de arte para criar uma obra. Foi o trabalho de que mais gostei"*

porque tivemos muita liberdade". Rajon diz que com este trabalho aprendeu "a cortar cartão, a pintar com guache e o que é o guache". Embora refira que aprendeu questões técnicas, não está muito satisfeito com o resultado final. E ao contrário da sua motivação no início do 3º período, a insuficiente produção levou a que não atingisse o nível 3 a Educação Visual.⁴⁸ Diana explica o proveito que retira da experiência, sobretudo da visita um museu de arte: "Não conhecia. Passei a conhecer e aprendi que há quadros muito interessantes. Precisamos é de alguém que nos explique. Não sei para o que me pode servir isto, mas até gostei".

15.9. Conclusões

As condições de pobreza em que vive grande parte dos alunos da escola impede que as professoras organizem visitas de estudo mais regularmente. Mesmo que a entrada nos museus seja gratuita, o custo do transporte é muito significativo e representa uma despesa que nem todas as famílias podem suportar. A par deste constrangimento, a organização das visitas implica um conjunto de tarefas logísticas e burocráticas que tem demovido a professora de Educação Visual de tomar essa iniciativa, preferindo, e sem reservas, manter-se na posição de professora acompanhante das suas turmas. Nesta escola, as professoras acompanhantes têm a responsabilidade de controlar o comportamento dos alunos, zelar pelo cumprimento do plano da visita e verificar as presenças dos alunos em diversos momentos, enquanto as professoras responsáveis vêem acrescidas as suas tarefas e competências.

Dado o contexto escolar, no qual a pobreza e a desestruturação das famílias influi negativamente nas aprendizagens dos alunos e na indisciplina, a directora mostra interesse em que as aulas decorram de formas diversificadas. Considera que os museus fazem, assim, parte de um conjunto de opções que, tal como os clubes, permitem que os alunos aprendam fora das salas e sem a pressão excessiva das classificações. As visitas longas, de duração superior a um dia, também são vistas de forma positiva, desde que enquadradas nos programas curriculares, e são tanto mais valorizadas pela direcção quanto mais interdisciplinares forem os projectos. Quando a direcção considera que as visitas implicam que as turmas que ficam na escola (por não fazerem parte do projecto) ficam com aprendizagens em falta, é dada às professoras a possibilidade de compensar esses alunos através dos sistema de permuta de aulas. Com a permuta, as professoras que vão com determinadas turmas à visita terão depois que dar as aulas às turmas que ficaram na escola. Assim, as permutas representam um acréscimo do horário de trabalho para as professoras que vão às visitas, podendo demovê-las de organizar visitas longas e também de as acompanhar. Ao mesmo tempo, desde há alguns anos que o Ministério da

⁴⁸ No 3º ciclo os alunos são classificados de 1 a 5. As notas negativas são 1 e 2. As notas positivas são 3, 4 e 5.

Educação e Ciência tem vindo a atribuir às professoras mais horas e mais turmas.

A prática mais comum de visitas de estudo organizadas pela escola é a saída por uma manhã, uma tarde ou um dia inteiro. É contratada uma empresa de transporte seleccionada mediante o orçamento mais baixo. No caso das visitas que ocupam apenas uma parte do dia, tanto alunos como professoras devem cumprir o seu horário de trabalho na escola na restante parte do dia, o que representa um esforço físico substancial, sendo também de considerar que este pode ser outro dos factores que demova a organização de visitas.

Grande parte dos alunos desta turma nunca visitou museus e consideram-nos como espaços de aprendizagem, embora critiquem as regras comportamentais e de controlo que são impostas. A arte contemporânea é vista por estes alunos como algo incompreensível que precisa de ser traduzido por alguém. No entanto, mostram-se disponíveis para as aprendizagens que o Museu Colecção Berardo tem para lhes oferecer.

A disciplina de Educação Visual é vista por alguns professores (de outras áreas), alguns pais e alguns alunos como algo que representa uma perda de tempo e que devia ser abolida do currículo. Nesta escola, o apoio à Educação Visual manifesta-se através da directora, que defende que as áreas artísticas impulsionam a criatividade dos alunos, algo que considera ser essencial para a aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas de uma forma integrada. A directora vê com preocupação o desinvestimento nas áreas artísticas que tem vindo a verificar-se nos últimos anos. Reconhece que a exigência do Ministério da Educação e Ciência sobre os resultados dos alunos a Português e Matemática tem sobrevalorizado estas disciplinas e fomentado a pressão sobre as professoras que as leccionam, ao mesmo tempo que tem contribuído para que sejam descartadas outras aprendizagens importantes, sobretudo tendo em conta o meio sócio-económico da escola, no qual muitas crianças não têm condições em casa para estudar.

A escola apresenta uma certa tendência para separar os alunos que têm boas classificações dos que não as conseguem obter. Neste caso, a turma não espelha a maioria do contexto da escola. Nesta turma não foram registados incidentes disciplinares e no final do ano escolar não houve reprovações. Cinco alunas obtiveram a classificação máxima a várias disciplinas. No entanto, a escola não teve resposta para o grupo dos sete alunos chineses, que acabaram por regressar ao seu país sem terem criado uma relação próxima, nem com a professora nem com os colegas da turma.

A ideia de perfeccionismo e de desenhar correctamente subjaz na forma como os alunos encaram a disciplina de Educação Visual, sentindo alguma frustração quando não conseguem atingir estes objectivos, que eles próprios impõem, não a professora. Ainda assim, liberdade na concepção e execução dos trabalhos pode ser algo com o qual alguns alunos não se sentem muito à vontade, preferindo que a professora imponha directrizes.

Outros alunos acreditam que a liberdade é um factor motivador do bom desempenho em Educação Visual.

A relação da professora com a arte contemporânea tem sido distante, embora nos últimos anos tenha havido uma aproximação devido à formação que tem realizado. Como compreende melhor a arte contemporânea, já se sente mais confortável a abordá-la nas aulas. A formação que as professoras de artes fazem com o Museu Colecção Berardo é praticamente nula, embora não seja por falta de oferta. O museu está ciente de que a maior parte das professoras de artes não têm formação em arte contemporânea, porque a mesma não lhes é proporcionada nas faculdades, e dispôs-se a abrir essa porta, embora as professoras não tenham aderido, neste caso, pela falta de divulgação e não de interesse. Tari coloca o museu num lugar onde se vai aprender, quer os alunos, quer ela própria. É honesta e assume a sua vontade e disponibilidade para aprender. Durante a visita, a directora de turma também adoptou uma postura de aprendizagem, mantendo-se silenciosa e sem ousar arriscar respostas às perguntas da educadora.

A abordagem à arte contemporânea que a professora desenvolve nas aulas prende-se muito com questões relacionada com a forma, a cor, a técnica e os materiais, e menos com o conceito, o artista ou o debate de ideias. Embora a intenção da professora seja a de que os alunos melhorem os trabalhos quando os aconselha, Arya e Diana crêem que por vezes cedem ao que lhes parece ser o gosto subjectivo da professora e não o seu. Tari não exige que os alunos comprem materiais específicos, de modo a não comprometer o orçamento das famílias. Incentiva à reutilização e apela ao uso de materiais diferentes do habitual, como troncos ou areia, que os alunos podem conseguir gratuitamente, abrindo outras possibilidades expressivas. Trabalha pacientemente com cada aluno de forma individual. Tenta chegar a todos no tempo de aula de que dispõe, manifestando preocupação com a manutenção da ordem na sala. Pretende que os alunos produzam o máximo, chamando constantemente a atenção dos que se distraem mais facilmente. Mostra-se amiga de ajudar e gosta dos alunos, mesmo daqueles que repreende com frequência. Esta foi uma das suas turmas preferidas neste ano escolar.

O Museu Colecção Berardo, dissemina o discurso de que possui uma colecção de referência e de qualidade ímpar em Portugal. Com efeito, da colecção fazem parte muitos nomes de artistas citados na maior parte dos livros de história da arte ocidental. À semelhança das outras pessoas que colaboram com o Serviço Educativo do museu, a educadora que acompanhou esta turma tem formação superior e um vínculo precário à instituição.

A abordagem à arte contemporânea é feita, pelo museu, através da divisão da colecção em duas exposições, considerando 1960 como o ano em que se inicia a

contemporaneidade. Dirigindo-se aos jovens, a educadora referiu-se ao conceito de contemporâneo como algo que existe ao mesmo tempo. No entanto, a maior parte das obras da visita tinham data anterior à do nascimento dos jovens. A abordagem à arte contemporânea fica também marcada, neste caso, pela chamada de atenção que a educadora fez sobre a procura de outras ideias diferentes do belo, por parte dos artistas, e pelas várias referências à importância da participação dos visitantes em interacção com a obra.

O museu critica a forma como muitas professoras consideram as visitas como espaços de entretenimento, preferindo as professoras e turmas que se encontram disponíveis para o discurso do museu. Dizem compreender que a classe docente está pouco motivada porque está sobrecarregada de trabalho, mas mesmo assim, defendem a necessidade de as professoras visitarem o museu antes de lá levarem as turmas. Tanto a coordenadora como a educadora crêem que haveria maior benefício para os jovens se as professoras não tivessem tanta preocupação com a ligação da visita ao currículo escolar. Mesmo para a directora da escola, seria positivo conseguir suavizar essa ligação. No entanto, para as professoras pode ser difícil ter uma visão mais aberta, uma vez que a planificação da visita deve, segundo as regras da escola, fundamentar as actividades em função do currículo. Inicialmente, Tari havia encontrado um motivo para a visita ao museu que era uma matéria específica do currículo, a *pop art*. Contudo, alterou esta forma de encarar a visita para algo que pudesse alargar as perspectivas dos alunos sobre arte contemporânea, reconhecendo que foi uma aprendizagem também para ela própria.

Não é do interesse do Serviço Educativo estabelecer uma relação mais próxima com a curadoria, razão pela qual não devemos esperar visitar o museu e compreender uma exposição de arte contemporânea sem a ajuda de uma pessoa do próprio Serviço Educativo que traduza o conteúdo exposto numa linguagem adequada a não-especialistas.

Para o museu, os jovens devem comportar-se de forma ordeira, comportamento que a professora que os acompanha deve ajudar a controlar. Foi o caso da visita desta turma, na qual a educadora definiu um percurso e protagonizou o discurso, abordando sobretudo as ideias dos artistas veiculadas àquelas obras específicas, deixando claro que a procura pela beleza é um conceito que está ultrapassado na linguagem artística contemporânea. Embora a educadora tenha conduzido o percurso e o discurso consoante aquilo que foi achando que eram as necessidades da turma, durante a visita as oportunidades de participação que foram proporcionadas aos alunos limitaram-se à resposta a perguntas com vista ao encontro de uma resposta correcta e à elaboração de um mapa conceptual do qual o museu não ficou com nenhum registo. A apropriação da escola por parte do museu foi, neste caso, nula. Embora a educadora tenha manifestado disponibilidade para ajudar na realização do trabalho que a professora orientaria a seguir à visita, não houve mais contactos com esse propósito. O encontro entre as pessoas

envolvidas na relação entre a escola e o museu terminou no fim da visita.

Tanto a coordenadora como a educadora vêem na deslocação do museu à escola uma das formas possíveis para resolver alguns dos constrangimentos que se deparam nas relações entre escola e museu.

A avaliação das actividades do Serviço Educativo não é feita porque não foi encontrado ainda o modelo que espelhe opiniões e aprendizagens efectivas, embora a coordenadora reconheça a sua importância, nomeadamente do ponto de vista formativo. A opção por não fazer uma avaliação baseada em questionários mostra abertura para a liberdade de respostas que poderia obter. Mesmo sem avaliação, o Serviço Educativo trabalha de forma dedicada e faz o melhor que pode e que sabe, com as condições que tem.

Parte dos alunos desta turma viu na visita a abertura de uma janela para um mundo desconhecido que passou a estar, em parte, decodificado, embora de acordo com o discurso do museu. Para outra parte, a visita serviu como pretexto de passeio e apresentou divergências em relação ao modo como o museu anulou as suas subjectividades.

O trabalho realizado pela turma na disciplina de Educação Visual a seguir à visita teve como principal objectivo de aprendizagem o domínio da técnica e da forma visual. Embora a professora tivesse tentado também uma aproximação à conceptualização, a metodologia que utilizou não o permitiu. A apropriação do museu por parte da escola baseou-se em detalhes formais e técnicos das obras de arte expostas, embora alguns alunos tenham expressado outras aprendizagens durante a visita, aprendizagens essas que acabaram por ser descartadas.

Os discursos e as referências dos jovens também tiveram um lugar limitado nas aulas de Educação Visual. Por um lado, foi a professora quem determinou os trabalhos a realizar, mostrando-se muito segura com o que pretendia. Por outro lado, a professora foi flexível ao ritmo individual de cada aluno e à preferência dos alunos na selecção das obras, mesmo que estas não tivessem feito parte da visita. No entanto, os interesses que os alunos foram manifestando sobre assuntos que normalmente não são tratados na escola não tiveram espaço para serem abordados. Trata-se também da forma como a escola se organiza, que mereceu o reparo da comissão de avaliação externa:

Os alunos não participaram na elaboração dos documentos orientadores do Agrupamento e só esporadicamente são ouvidos para darem sugestões (caso dos alunos que participam em clubes e projectos). (...) Os delegados de turma (...) desconhecem a existência dos projectos curriculares de turma. Não são promovidas assembleias de delegados de forma a fomentar a sua participação nos processos de decisão (Avaliação Externa de Escola).

Se os alunos não participam nos processos de decisão da escola, é natural que também não sejam chamados a discutir as propostas que a professora lança na aula. Pequenos detalhes como o vidro fosco nas janelas da sala de professores ajudam a consolidar a barreira entre docentes e alunos.

Pelo menos em dois momentos, um na escola (quando Arya ressalva que a sua felicidade em adulta, tal como a imagina agora, não depende do casamento com outra pessoa) e outro no museu (quando Diana mostra relutância em aceitar que da colecção de arte não façam parte obras de artistas de países não ocidentais), o alunado foi crítico em relação ao que é aceite como norma e verdade, o que abre, tanto à escola como ao museu, outras possibilidades de actuação.

Nesta escola e neste museu trabalham pessoas dedicadas que se implicam naquilo que acreditam ser a melhor forma de proporcionar aos alunos aprendizagens valiosas, com base nos programas que sustentam as suas actividades e pelos quais têm a obrigação de se reger. Os jovens, por seu turno, dividem as suas opiniões, quer sobre a importância dos conteúdos que lhes querem ensinar, quer sobre as estratégias utilizadas para esse fim.

16. Estudo de caso #2

Trabalhar e aprender com técnica, rigor e disciplina

Turma: do 7º ano.

Escola: Colégio dos Plátanos (Rinchoa, concelho de Sintra).

Museu: Museu Coleção Berardo (Belém, Lisboa).

Entrevistas: Ana - professora de Educação Visual; Leonor, Madalena, Cláudia e Pedro - quatro jovens da turma; Manuela - educadora de museu; coordenadora do Serviço Educativo do museu; director da escola.

Observações: escola; museu; visita ao museu; 4 aulas de Educação Visual.

Documentos: Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno da escola, Programa curricular de Educação Visual, *website* do museu, Programa do Serviço Educativo 2012-2013, artigos de imprensa, reportagens de televisão.

Data: de 3 de Novembro de 2012 (primeiros contactos) a 8 de Maio de 2013 (última aula observada).

16.1. Introdução

O Colégio dos Plátanos é uma escola privada que recebe alunos a partir dos 3 anos de idade até ao 9º ano de escolaridade. Situa-se numa zona suburbana e localiza-se numa rua que praticamente divide um grande aglomerado urbano e uma área de moradias. Apesar de existirem escolas públicas na sua proximidade, o colégio assume-se como uma instituição educativa isolada dos problemas de insegurança aliados à frágil qualidade de vida da zona. Muitas das famílias fazem um esforço significativo para pagar as mensalidades, mas os alunos atingem excelentes resultados nos exames nacionais. O encaminhamento para um bom comportamento cívico e o trabalho em prol do bom aproveitamento escolar são dois dos grandes objectivos do do colégio. A maior parte dos alunos já visitou museus de arte, pelo menos uma vez, sobretudo em viagens ao estrangeiro.

O Museu Coleção Berardo situa-se em Belém, uma das zonas turísticas de excelência da cidade de Lisboa, lado a lado com outros museus e monumentos. Contém uma colecção privada de arte moderna e contemporânea e foi o 50º museu mais visitado do mundo em 2010. O edifício revestido a pedra clara destaca-se na paisagem urbana, que tem o Rio Tejo como pano de fundo. A oferta do Serviço Educativo está disponível na internet e é enviada para as escolas, que seleccionam as actividades mais adequadas às suas turmas.

A turma da Madalena, da Leonor, do Pedro e da Cláudia é composta por excelentes alunos que respeitam as regras de bom comportamento, quer na escola, quer no museu. Embora não questionem as regras, estes quatro jovens crêem que os museus poderiam ser espaços mais lúdicos onde fosse mais divertido aprender. Vários alunos da

turma já foram ao Museu Colecção Berardo com as suas famílias. Ana, a professora de Educação Visual, faz o possível para cumprir rigorosamente o programa e zelar pelo bom funcionamento da aula, que, no entender da direcção, passa pelo cumprimento das regras da escola por parte dos alunos. Ana tem uma boa relação com a turma.

A visita ao Museu Colecção Berardo, orientada por Manuela, colaboradora do Serviço Educativo, decorreu num ambiente de diálogo. A experiência da visita e do trabalho realizado posteriormente em aula teve resultados diferentes em Cláudia, Madalena, Leonor ou Pedro. Embora as suas opiniões sejam unânimes em relação ao facto de terem encontrado pontos de interesse na visita, nem todos aceitaram o discurso do museu como inquestionável.

Neste estudo de caso há algumas repetições em relação ao estudo de caso anterior. Tratando-se do mesmo museu, em alguns capítulos faço referência às páginas que abordam os assuntos que são importantes para a compreensão deste caso.

16.2. Primeiros contactos

16.2.1. Com o director da escola

O primeiro contacto que estabeleci foi com o director, uma vez que não conhecia nenhuma professora de Educação Visual que trabalhasse num colégio privado. Estive muito tempo relutante em contactar a professora por via do director, que poderia eventualmente levá-la a participar sem motivação na investigação. Contudo, arrisquei.

Agendei uma reunião com o director na secretaria do colégio. No dia marcado, cheguei um pouco antes da hora de entrada dos alunos. Muitas crianças do 1º ciclo⁴⁹ brincavam e corriam no pátio aberto e pontualmente marcado por frondosos plátanos. Vi o director ao longe, envergando fato e gravata e cumprimentando os adultos que com ele se iam cruzando, fossem pais, avós, professoras ou funcionárias. Tem 61 anos de idade e fundou o Colégio dos Plátanos há 29 anos atrás, sendo director desde então. Licenciou-se em Estudos Anglo-Americanos e fez o curso de Psicologia Educacional do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Fez o mestrado em Administração, Acompanhamento e Regulação da Educação da Universidade Lusófona e uma pós-graduação em Teaching English as a Foreign Language na Universidade de Bristol. É professor há 37 anos foi chefe de gabinete de Línguas da Academia da Força Aérea.

À hora marcada o director recebeu-me no seu gabinete, localizado no primeiro andar do edifício principal. O gabinete, muito arrumado e decorado de forma clássica, revestido a madeira de cor escura e alcatifa no soalho, não convida à informalidade nem à criação de uma rápida empatia. Funciona de porta fechada. No entanto, por ser de

⁴⁹ Com idades aproximadamente entre os 6 e os 9 anos.

pequena dimensão e ter duas janelas grandes através das quais vemos, em primeiro lugar, a copa das árvores do pátio, creio que será certamente acolhedor para trabalhar. Para além disso, o director mostrou-se afável e disponível, pelo que consegui expor-lhe as minhas ideias, para as quais mostrou a máxima abertura.

Inicialmente a minha previsão era de que uma turma visitasse o Museu do Chiado, mas o director encarou a proposta com alguma preocupação relativamente ao estacionamento dos autocarros, por não haver espaço. Mostrei compreensão para o problema, mas acrescentei que isso se podia resolver perguntando ao museu por sugestões, que certamente as teria. O director concordou.

Comentei que as respostas que procurava para a minha investigação estavam relacionadas com a divergência que normalmente existe entre os interesses dos jovens e o que, tanto as escolas como os museus, lhes pretendem ensinar no âmbito da educação artística. Explicou-me que ali no colégio era no 7º ano que os alunos manifestavam atitudes mais individualistas para se fazerem notar e era o ano em que os comportamentos tinham que ser mais trabalhados. Acrescentou que a professora Ana era a responsável pelas turmas de 7º ano e que também estava a fazer um doutoramento na área dos museus. Curiosa, manifestei logo interesse em trabalhar com uma professora que também era investigadora numa área semelhante, até porque isso minimizava os meus receios iniciais. Certamente que a professora, como investigadora, reconheceria a importância do conhecimento obtido através dos processos de investigação e mais facilmente acederia a colaborar. O director ficou de falar com a professora, que me contactaria assim que fosse possível. Uns meses mais tarde realizei a entrevista com ele, também no seu gabinete. Autorizou-me a recolher imagens do espaço do colégio, sem qualquer restrição, desde que tivesse em conta a protecção da identidade dos alunos.

16.2.2. Com a professora de Educação Visual

Ao fim da tarde do mesmo dia da reunião com o director, a professora Ana ligou-me, dizendo que o director tinha falado com ela. Pareceu-me um pouco fria, não fiquei muito à vontade. Expliquei-lhe o trabalho que pretendia realizar, enquanto ela ouvia e ia dizendo "*hum...*" e "*sim...*", e disse que lhe enviaria um email com tudo mais detalhado, mas que gostaria de falar com ela pessoalmente. Respondeu-me que agora era complicado porque tinha a semana muito cheia mas que tinha um bocadinho às quartas-feiras de manhã, embora não na seguinte. Expliquei-lhe que eu também não podia na quarta seguinte, porque ia assistir a uma conferência na Gulbenkian. Ana também ia. Achei curioso, comentei que nos iríamos cruzar por lá, ao que respondeu "*pois, mas nem nos conhecemos...*". Não fiquei à vontade e acedi a encontrarmo-nos na quarta-feira da semana seguinte. Quando desliguei o telefone fiquei a pensar que acontecera o que eu

temia. Entrar pela direcção e não pela professora parecia ter criado um clima de frieza e de uma espécie de obrigação de trabalhar em conjunto. Não queria sentir que estava a impor nada. Esperaria pelo dia em que nos encontrássemos, pois, por norma, as conversas presenciais resultam melhor do que ao telefone.

Duas horas mais tarde, Ana liga-me de novo. Tinha lido o meu *email* e sugeriu que nos encontrássemos na conferência, num dos intervalos. Acedi prontamente, aliás, fiquei bastante satisfeita e até me pareceu mais simpática.

No dia da conferência, a primeira comunicação foi sobre Serviço Educativo na "Documenta 13".⁵⁰ Fiquei verdadeiramente entusiasmada com o facto de a Gulbenkian, uma instituição cultural de peso, abrir portas a narrativas do âmbito da museologia crítica e da pedagogia crítica. No intervalo liguei à Ana, que estava no bar de apoio ao auditório. Fui ter com ela. Cumprimentámo-nos e fomos para o jardim exterior, onde nos sentámos num dos bancos de cimento, tão característicos da arquitectura brutalista da Gulbenkian. Expliquei-lhe que não estava muito à vontade, queria que ela soubesse que tinha tentado evitar entrar pela direcção, mas que não tinha conseguido e que isso me constrangia, porque não gostaria que ela se sentisse obrigada a colaborar. Respondeu-me que não, que gostava do assunto dos museus e que tinha encontrado interesse no meu projecto. Depois falámos sobre o colégio e sobre o mestrado que fez. Como o intervalo foi curto, combinámos ir almoçar as duas.

Fomos a um restaurante muito informal ali perto, de mesas e cadeiras todas brancas, com um agradável ambiente de luz. Tornei a expor as minhas ideias sobre o que pretendia fazer no colégio e na visita ao museu, sempre dando abertura para que Ana alterasse alguma coisa. Concordou sempre com tudo, embora tivesse acautelado que teria que falar primeiro com o director de turma para ver se tudo o que estava na proposta se poderia concretizar. Compreendi que Ana tem uma postura crítica relativamente à relação dos museus com os públicos, como por exemplo a distância que os museus criam entre o saber elitista e os visitantes, ou as propostas que fazem às escolas, que considera demasiado tradicionais. Fiquei a gostar dela.

Uns dias mais tarde, fizemos a entrevista na sala de professores da escola, local escolhido por Ana. No dia marcado, recebeu-me à entrada do colégio e levou-me até à sala de professores, por um caminho que me pareceu um pouco labiríntico. A sala de professores é um espaço bastante exíguo, comparativamente aos que conheço noutras escolas. Sentámo-nos a uma mesa, a única que permitia que duas pessoas conversassem sentadas frente-a-frente. De início não estava mais ninguém, mas durante a entrevista entraram duas colegas de Ana, que acederam ao nosso pedido para falarem num tom de voz baixo, de modo a não interferir na gravação, que decorreu sem incidentes.

⁵⁰ *Documenta* é uma exposição de arte moderna e contemporânea que tem lugar a cada 5 anos em Kassel, na Alemanha, e dura 100 dias.

Ana tem 41 anos e é professora há 12 no ensino superior. Dá aulas no colégio há 4 anos, a recibos verdes. Licenciou-se em Design de Equipamento e Espaço e fez dois mestrados, um em Museologia e outro em Ensino de Artes Visuais. Refere que aprendeu muito com colegas nos primeiros anos de ensino e que deu aulas sempre em escolas públicas, antes de ir para o colégio. No colégio tem quatro turmas, cada uma com 28 ou 29 alunos, sendo que uma turma do 9º ano é um pouco mais reduzida. Tem acompanhado algumas turmas de uns anos para os outros. Realizou parte da sua escolaridade – do 8º ao 12º ano – numa escola de ensino artístico especializado, a Escola Secundária de António Arroio.⁵¹ Actualmente, realiza diversas acções de formação, sendo algumas delas relacionadas com museus.

Uns dias depois voltámos a reunir num café perto do colégio. Ana não me parecia nada entusiasmada com a visita ao Museu do Chiado e perguntou-me se não poderia ser outro museu. Expliquei-lhe como tinha decorrido o meu processo de selecção das escolas e dos museus e que até inicialmente era para ser Serralves em vez do Chiado. Muito dificilmente o colégio autorizaria uma visita a Serralves, disse-me, porque isso duraria um dia inteiro e não deveria haver permissão para os alunos *"faltarem às aulas todo o dia"*. Compreendeu e aceitou o que lhe expliquei, mas teria preferido o Museu Berardo, porque *"tem espaço"* e os alunos *"precisam de sair para espaços amplos"*. Além disso, parecia-lhe que a colecção do Museu do Chiado não tinha muita escultura e interessava-lhe adequar a visita a um módulo específico do programa. Compreendi os seus argumentos. Sentia-me desconfortável que o Museu do Chiado não lhe agradasse. Como a sua motivação não era muita, propus-lhe ser eu a fazer o primeiro contacto com o museu, até porque conheço a coordenadora e podia ser mais fácil encontrar uma solução, quer para o estacionamento dos autocarros, quer para conhecer que tipo de escultura o museu tinha em exposição. Ana acedeu.

Voltámos a contactar por email no dia seguinte. O Museu do Chiado iria inaugurar uma nova exposição com pintura e escultura, de 1850 a 1975. Os autocarros não podem atravessar aquela rua, têm de estacionar no Cais do Sodré e os alunos sobem uma rua a pé. Ana concordou com tudo, o que me tranquilizou bastante.

Acertámos a data de realização da visita, 20 de Fevereiro, dia em que Ana tem aulas com a turma. No entanto, um imprevisto alterou todos os planos. Já estava marcada uma visita da turma ao Museu da Electricidade no dia 19 de Fevereiro, que Ana desconhecia. Para não haver saída da escola dois dias seguidos, o conselho de turma decidiu que a turma iria ao Museu Colecção Berardo no dia 19, em vez do Museu do Chiado, já que a localização dos dois museus – Berardo e Electricidade – é muito próxima.

⁵¹ Existem apenas duas escolas de ensino artístico especializado vocacionado para as artes visuais em Portugal. A Escola António Arroio é uma delas e fica em Lisboa, a outra localiza-se no Porto.

Com pena, não pude deixar de concordar com o que Ana me contava e disse-lhe que iria continuar a seguir o caso na mesma, pois também já tinha criado algumas expectativas e logo encontraria outra turma para visitar o Museu do Chiado. Ainda assim, uns dias mais tarde, Ana informou-me que o conselho de turma acabou por achar que eram museus a mais para um dia só, que os alunos iriam dispersar a atenção na última visita. Decidiram que a turma faria a visita ao Museu da Electricidade no dia 19 e ao Museu Colecção Berardo no dia 27, praticamente uma semana depois.

O colégio dispõe de autocarros próprios, que utiliza para transportar alguns alunos diariamente entre as suas casas e o colégio – os que escolhem esse serviço, que é pago – e também para as visitas de estudo.

Ana contactou o Museu Colecção Berardo e marcou a visita "A Primeira Vez num Museu de Arte Contemporânea", porque pretendia uma abordagem geral. Referiu ao Serviço Educativo que lhe interessava uma abordagem mais ligada às obras de escultura.

Foi o director de turma que me ligou uns dias depois para dar o aval final à minha proposta. Inicialmente concordou que os alunos a entrevistar pudessem ser escolhidos por colegas da turma, mas mais tarde informou-me que seria ele a seleccioná-los. Colocou reservas na recolha de imagens – Ana viria a confirmar-me que *"alguns pais são mesmo muito insistentes"* com dúvidas e problemas que colocam perante *"coisas que para nós são simples"* – mas concordou que eu tirasse fotografias sem que se reconhecesse o rosto dos alunos. Na visita poderia tirar fotografias à vontade porque os pais iriam ser informados antes, só se houvesse algum que não concordasse. Como vou observar a próxima aula de Ana, diz que vai tentar lá estar para me apresentar à turma.

16.2.3. Com a turma

Cheguei à escola 15 minutos antes do toque de entrada a seguir ao primeiro intervalo da manhã. Dirijo-me ao portão do colégio e oiço Ana chamar por mim. Também ia entrar e fomos as duas juntas, enquanto conversávamos sobre uma formação que ia haver e que nos podia interessar. No nosso percurso até à sala de professores, consigo ver ao longe os alunos do 3º ciclo (depreendo pela sua estatura). Estão no campo de jogos colectivos, que tem uma rede a separá-lo das restantes zonas de recreio da escola. Os rapazes jogam futebol, enquanto as raparigas estão juntas e conversam sentadas no muro do campo, junto à rede. Não têm mochilas, muitos nem têm casacos. Cada turma tem uma sala atribuída, onde deixa os seus pertences, e quem muda de sala são as professoras. Os alunos vêem nisso duas vantagens, a de não terem de carregar as pesadas mochilas com todo o material necessário, nos intervalos, e a de cada um ocupar o seu lugar, que é sempre o mesmo em todas as disciplinas.

Entramos no edifício através de uma porta de vidro. Mais uma vez, o caminho até

à sala de professores parece-me labiríntico. Para Ana, obviamente, não. Quando entramos na sala de professores, volto a ter a sensação da exiguidade daquele espaço. Cinco professoras dividem-se entre o trabalho individual e a conversa com as colegas.

Depois do toque de entrada, dirigimo-nos à sala da turma. Ana tem duas turmas de 7º ano e escolheu aquela porque é a que tem aulas na "*sala maior*", enquanto na outra "*é difícil circular*". O caminho até à sala é feito através de uma porta deslizante de metal verde, situada numa das paredes do corredor, aberta para o exterior. Está frio. Subimos uma escada. Uma das vigilantes encontra-se à porta da sala a controlar os alunos, que entram antes das professoras. Ana e eu entramos na sala, que está arrumada. As mesas estão dispostas em filas individuais voltadas para o quadro branco.

Para além de Ana, a turma tem mais 10 professoras. São 26 alunos, 10 raparigas e 16 rapazes, que deixam o colégio a horas diferentes, quando os pais ou as mães, depois das aulas, os vêm buscar ou quando o autocarro do colégio os leva para casa. Da turma fazem parte Leonor, Madalena, Cláudia e Pedro. Estes quatro jovens entraram para o colégio há 3 anos atrás, tal como todos os outros alunos da turma. "*Fizemos testes para entrar. Éramos 200 e entrámos 28.*", conta Leonor. Pertencem ao quadro de honra da escola,⁵² o que significa que têm das classificações mais elevadas da escola e as mais elevadas da turma. Leonor, Cláudia e Pedro têm 12 anos, Madalena tem 13. Já visitaram museus de arte pelo menos uma vez.

Pedro tem pais chineses e nasceu em Portugal. Fala um português sem sotaque. Passa 8 horas e meia por dia na escola e é o autocarro que o leva a casa. É um rapaz tímido e contido nas suas intervenções. "*Em Portugal não vou a muitos museus*", refere, "*a maior parte dos museus que conheço são na China. Vou lá normalmente de férias no verão, a Shangai e a Pequim*". Madalena é a aluna com as classificações mais altas da turma, tem média de 5 valores. Passa 9 horas por dia na escola e crê que num museu se pode aprender de "*maneiras mais divertidas e interactivas*", mesmo que isso implique não tocar nas peças. "*Não podemos tocar, mas quando chegamos lá, podemos ver de outra maneira*". Leonor é extrovertida e sorridente. Apresenta um discurso crítico em relação ao lugar em que as mulheres são colocadas na sociedade, tema sobre o qual gostaria de organizar uma exposição. "*As mulheres também fizeram coisas muito importantes para o desenvolvimento da nossa história e da nossa sociedade e não foram simples mulheres que ficaram em casa a tomar conta dos filhos e a fazer a comida*", refere Leonor, que valoriza "*as mulheres que lutaram para serem felizes e para conseguirem sentir-se realizadas*". O dia-a-dia de Leonor é passado no colégio, durante

⁵² O Regulamento Interno do colégio prevê o seguinte: "No 2º e 3º Ciclo, no final de cada período escolar, a atribuição do Quadro de Honra pretende proporcionar um incentivo para o processo educativo dos alunos e para o desenvolvimento de atitudes positivas que estes devem ter em relação ao colégio e não deve constituir uma forma de discriminação. No quadro de honra são reconhecidos os alunos que, além do anteriormente descrito revelem excelentes resultados escolares e produzam trabalhos académicos ou realizem atividades de excelente qualidade no domínio curricular." (p.47)

11 horas seguidas. Já viajou bastante e tem o hábito de visitar museus no estrangeiro. Cláudia já mudou várias vezes de escola e desde que está neste colégio, onde passa 10 horas por dia, a turma nunca foi a um museu de arte. Explica que *"não é preciso ser artista para fazer uma obra de arte"*, justificando que os museus expõem *"artistas que são conhecidos e outros que não são conhecidos"*. E acrescenta, *"Eu gosto de arte. A minha mãe pinta e eu gosto das pinturas dela"*.

Ana diz à turma quem sou e o que pretendo fazer ali na sala durante algumas aulas. Entretanto chega o director de turma, que resumiu a minha proposta e explicou que eu iria fazer uma recolha de imagens dos trabalhos dos alunos e que não iria fotografar os seus rostos. Enquanto o director de turma fala, os alunos mantêm-se atentos. Acrescento dois ou três detalhes ao que disse e os alunos continuam atentos e em silêncio. Como não colocam qualquer questão, a explicação torna-se breve e rapidamente o director de turma sai, enquanto Ana inicia a sua aula. A turma é bastante silenciosa. Os alunos são capazes de se manterem quietos e em silêncio durante quase uma hora, enquanto Ana dá a aula e vai colocando algumas perguntas, às quais respondem de forma ordeira. Este cenário de ordem e silêncio acaba por me inibir de tirar fotografias, pois qualquer movimento que eu faça vai captar as atenções e é suposto que eu mantenha alguma discrição. A minha primeira sensação relativamente aos alunos, ainda antes de os entrevistar, foi a que registei no meu caderno de campo: "Eles são um muro". Afinal, não eram. No entanto, não consegui criar uma relação tão empática com os que não foram entrevistados, porque o controlo disciplinar da turma acabou por me retrair também na iniciativa de ir falando com eles durante as aulas.

16.2.4. Com a coordenadora do Serviço Educativo do museu

Como o Museu Coleção Berardo foi o mesmo museu do estudo de caso anterior, remeto o contacto que estabeleci com a coordenadora do Serviço Educativo para esse capítulo (ver cap. 15.2.4). A entrevista que realizei com a coordenadora foi apenas uma, que serviu o propósito dois casos, uma vez que as perguntas de investigação são as mesmas.

16.2.5. Com a educadora do museu

Tal como no estudo de caso anterior, também neste a coordenadora procurou pela disponibilidade da educadora para ser entrevistada depois da visita. Manuela é arquitecta e foi professora de artes durante um ano lectivo. Fez uma pós-graduação em design urbano e hoje está a fazer o mestrado em filosofia. Começou por trabalhar no museu como assistente de exposição e só mais tarde como colaboradora do Serviço Educativo. O seu trabalho é pago consoante o número de visitas que faz.

Conheci Manuela apenas no início da visita com a turma, dirigi-me a ela logo antes de se apresentar à turma, explicando que era eu quem a iria entrevistar. É

simpática, prestável e disponibilizou-se imediatamente para a entrevista que ocorreria uns dias depois. A entrevista ocorreu na sala de *workshops* do Serviço Educativo, a mesma sala onde havia entrevistado Lídia, sua colega. O ambiente da entrevista foi tranquilo, naquele espaço onde normalmente decorrem actividades de aprendizagem para crianças e jovens.

Quanto à profissão que exerce, Manuela diz nunca ter reflectido muito sobre o nome que identifica o que faz, mas reconhece que a ausência de um termo específico é também uma forma de precariedade.

A nomenclatura também é uma forma de precariedade, porque nós também ficamos no papel de, 'ok, o que é que faço', professora não sou bem, monitora também não... Ficamos um pouco nessa indecisão e também para o outro, mais para o outro, que é, 'quem é que ela é?' (...) Já me aconteceu alguns professores perguntarem depois sobre a minha formação, 'afinal o que é que faz?', ficam muito admirados por nós sermos licenciados (...) Há muito essa ideia de que o monitor ou o guia, como lhe queiram chamar, a formação dele ainda está a ser, não é um profissional. (Manuela, focus group)

16.3. A escola

O Colégio dos Plátanos situa-se na Rinchoa, uma das zonas mais povoadas do concelho de Sintra. Tal como expliquei no estudo de caso anterior, a vila de Sintra foi classificada pela UNESCO como Património Mundial. Monumentos como o Palácio da Pena, o Palácio da Vila, a Quinta de Monserrate ou a Quinta da Regaleira conferem a Sintra características únicas, para além da fresca atmosfera oferecida pelo parque natural que envolve toda a zona histórica. No entanto, saindo da vila de Sintra, no mesmo concelho encontram-se realidades sócio-culturais muito diferentes, desde as zonas rurais à construção desordenada que foi dando resposta ao aumento de população, mesmo sem as infra-estruturas de apoio necessárias ao número de habitantes. A zona onde se localiza o Colégio dos Plátanos estabelece uma fronteira entre uma área de moradias com pequenos terrenos arborizados e uma outra área que carece de um elaborado planeamento urbanístico, com edifícios que vão apresentando uma densidade populacional cada vez maior até à zona da estação de comboios. Tal não significa que o colégio sirva só a população da zona envolvente, pois há muitos alunos que moram a mais de 5km.

No Colégio dos Plátanos encontram-se matriculados 674 alunos, desde a infantil ao 3º ciclo. O colégio recebe alunos desde os 3 anos de idade que, na maior parte dos casos,

vão transitando de ciclo em ciclo até ao 9º ano. Trata-se de uma escola privada que os alunos frequentam mediante o pagamento de uma mensalidade. No entanto, é um colégio com "paralelismo pedagógico", o que significa que, por um lado, segue o currículo nacional definido pelo Ministério da Educação e Ciência e, por outro lado, o mesmo ministério concede ao colégio apoios financeiros. No Projecto Educativo pode ler-se:

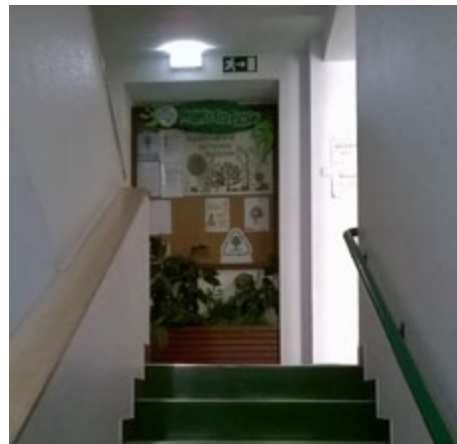
O Colégio encontra-se situado numa zona sub-urbana densamente povoada. O problema de ordenamento urbano em conjunto com o crescimento populacional acelerado contribuiu para o enorme problema de trânsito que é, atualmente, uma preocupação de todos os que vivem e trabalham no concelho de Sintra. O concelho enfrenta outros problemas, característicos de "uma zona dormitório", como a falta de segurança, a violência, a poluição, a falta de espaços verdes, a ausência de atividades e espaços de ocupação de tempos livres, o consumismo, o abandono escolar, o alcoolismo ou a toxicodependência... Perante todos estes aspetos dramáticos, o Colégio é sem dúvida um espaço privilegiado, onde a segurança de todos os que o frequentam é uma certeza e preocupação, onde os espaços verdes e abertos proporcionam zonas de convívio agradáveis, em que os alunos têm atividades para ocupação dos tempos livres e onde outros problemas acima referidos passam longe. (Projecto Educativo, p. 12)

Esta descrição é certamente sentida como real por parte de algumas famílias, que mesmo tendo em redor escolas públicas isentas do pagamento de mensalidades, procedem a um esforço financeiro considerável para inscrever e manter as crianças e jovens no colégio. É o que refere uma reportagem de televisão do canal Sic Notícias, que identificou que um terço das famílias paga as mensalidades com dificuldade, acrescentando que "60% dos pais são licenciados e pertencem à classe média, média-baixa" (Sic Notícias, 2012). Na mesma reportagem o director refere que admira os pais que se privam de outras coisas "para dar aos filhos a melhor educação", acrescentando que sente "a responsabilidade do sacrifício individual que os pais fazem", e entendendo que "a excelência em educação, basicamente, é tentar que os alunos sejam bons alunos, sejam pessoas válidas civicamente e que tenham todos os princípios que nós acreditamos que devem ser transmitidos, não só em termos científicos, mas também em termos educacionais". Em entrevista comigo, o director confirma o contexto sócio-económico das famílias dos alunos.

A maior parte dos pais dos alunos do Colégio são licenciados, sobretudo os pais dos alunos mais novos. As profissões dos pais são variadas, vão desde as que não exigem grande escolaridade até às que exigem. Temos pais que são professores no ensino superior.



Colégio dos Plátanos - espaços interiores comuns



O contexto sócio-económico é fraco, porque aquilo que eu sinto é que cada vez que estremece a economia do país, os pais retraem-se. Nos últimos anos a situação agravou-se bastante. (director, entrevista)

Ainda assim, haverá uma parte das famílias que não se enquadra neste contexto. À hora de entrada no colégio o movimento de carros é considerável. Vários veículos em fila, alguns de marcas conotadas com o mercado de luxo, vão-se encostando junto do portão para que os jovens alunos saiam, com o apoio do segurança do colégio, e se dirijam às suas salas de aula. O colégio dispõe de uma zona de estacionamento privado adjacente ao portão, mas o número reduzido de lugares disponíveis é seguramente insuficiente para o número de pessoas que ali trabalha, menos ainda para as famílias que vão deixar os alunos. O director tem um lugar reservado, ao lado do portão, assinalado com uma tabuleta.

Numa fachada visível do exterior, uma tela impressa anuncia que o colégio está no "1º lugar do ranking nacional das escolas básicas". É desta forma que o colégio se faz anunciar à comunidade envolvente e foi também este o motivo que levou à realização da reportagem de televisão referida, na qual o director comentou que "trabalhamos, passo a expressão, desalmadamente, em favor dos nossos alunos, portanto, os resultados aparecem". O colégio tem 250 alunos em lista de espera, uma vez que pode haver alunos que o deixem voluntariamente, ou outros que vejam recusada a sua matrícula, como prevê o Regulamento Interno. O colégio poderá recusar a matrícula aos alunos que "tenham tido ao longo do ano letivo um percurso insatisfatório a nível de aproveitamento e comportamento" ou aos alunos "cujo Encarregado de Educação não cumpra o disposto no Projeto Educativo do colégio e que não partilhe da sua filosofia educativa" (Regulamento Interno, p.9).

Na mesma reportagem, o director afirma ainda que "quanto maior é a união dos pais com a escola, melhores são os resultados". No entanto, crê que muitas famílias não são exemplares no acompanhamento que dão aos alunos.

No fundo, o que aconteceu nos últimos 30 anos é que os pais demitiram-se de ser pais e passaram a pedir à escola que fizesse, para além daquilo que a escola tem de fazer, que é ensinar e fazer evoluir os alunos como pessoas, que fizesse o trabalho de os educar. (...) em relação a tudo aquilo que é a educação cívica, o respeito pelos outros, a minha experiência como director do colégio, já lá vão 30 anos, é que muitos pais demitem-se completamente e exigem à escola que faça aquilo que a escola não deve fazer. Deve fazê-lo em complemento com os pais, mas sobretudo são os pais que o devem fazer. (director, entrevista)

O contacto com as famílias é feito pelos directores de turma. No caso da turma que irei acompanhar, é um professor. É o director de turma que zela pelo funcionamento das aulas de acordo com as orientações educativas do director do colégio. O Projecto Educativo estabelece que "A Comunidade escolar tem como elemento nuclear os alunos", colocando a tónica nos "seus interesses, os seus anseios, as suas expectativas, os seus problemas" (p.4). No entanto, ainda que as famílias possam dar a sua opinião sobre o funcionamento da escola, é ao director que cabem as decisões.

A nossa organização baseia-se sobretudo numa ideia. É curioso porque isto parece quase autocrático, mas não é assim. Este é o meu colégio. Tenho um projecto educativo e não posso estar em todo o lado. Logo, tenho uma estrutura que tem um director em cada grau de ensino. (...) Cada um desses directores tem por obrigação ser os meus olhos e ouvidos. É a minha voz junto dos colegas com quem trabalha. (...) Eu todas as semanas reúno-me com os directores de turma para saber o que se passou durante a semana, como por exemplo os atendimentos dos pais, problemas que tenhamos tido, problemas disciplinares, que visitas de estudo é que temos... De forma a que cada vez mais eles possam ser a minha voz. Ou pelo menos que tenham atitudes semelhantes àquelas que eu teria para manter uma uniformidade pedagógica, se é que isso é possível. Espero que os directores de turma sejam realmente a charneira, como eu costumo dizer, entre a escola e a casa. Portanto, têm de contactar os pais, têm de dar respostas aos pais e têm de procurar adequar as visões que os pais têm em relação à turma e isto aqui é melhor eu esclarecer. Não é que o director de turma ou a turma fiquem ao sabor daquilo que os pais querem, porque obviamente há áreas em que os pais não podem entrar. No entanto, podem e devem intrrometer-se em tudo aquilo que são serviços. Quanto melhor for o serviço que prestarmos, penso eu, mais satisfeitos estão os pais. O lugar onde realmente não podem entrar, embora possam opinar e são sempre bem recebidos, mas não podem entrar em termos de decisão, é na parte pedagógica. Existe um projecto e os pais devem conhecê-lo, apesar de infelizmente nós termos como por experiência que raros são os pais que lêem os papéis que nós mandamos. Mas nós mandamos o projecto e eles vão adequando. Claro que há sempre pais que não concordam com isto ou com aquilo, mas em última análise é o Colégio que decide. (director, entrevista)

O edifício que alberga o colégio foi antes um casino. A sua arquitectura apresenta

algumas quebras de continuidade nos percursos, o que denota que, a partir do edifício principal, projectado por Leal da Câmara, foi sofrendo ampliações para dar resposta à quantidade crescente de alunos. Mesmo carecendo de uniformidade arquitectónica, alberga 26 turmas e possui ginásio, biblioteca, refeitório, auditório e cinco zonas de recreio: infantil, pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo. A zona de recreio do 3º ciclo é o campo de jogos com chão de cimento, duas balizas com rede, tabelas de basquetebol com cestos de rede e linhas marcadas no chão.

À entrada está hasteada a bandeira de Eco-Escola. O Projecto Educativo estabelece o programa a desenvolver no triénio, de título "Ecologia - Solução de Futuro", ao qual dedica algumas páginas, com vista a "preparar os alunos para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais" (p.6).

O chão dos corredores interiores e das salas é verde claro, em pavimento plástico. As portas das salas de aula são de madeira escura e todas têm uma abertura em vidro ao nível dos olhos de um adulto. Os rodapés, os degraus das escadas e os corrimãos estão pintados a verde escuro, numa aproximação ao verde do logotipo do colégio. Creio ser uma tentativa de manter uma imagem coerente.

A sala de professores localiza-se dentro do edifício principal. É uma sala pequena e cheia. Terá cerca de 28m², e é semelhante a um escritório. Saltam à vista papéis, dossiers, estantes e secretárias. Uma janela ocupa toda a parede do fundo, sob a qual estão duas mesas encostadas lado a lado. Uma outra mesa rectangular permite que as professoras se sentem em redor. Mais duas mesas cheias de papéis, pilhas de folhas (impressas, usadas) que parecem não ser mexidas há tempo. A sala ainda consegue conter um armário arquivador para ficheiros, duas estantes de metal branco, uma na parede e outra no meio da sala, repletas de dossiers, arquivadores de cartão cheios de papéis e livros de ponto cor de laranja iguais aos das escolas públicas. Encostados à parede, um armário de metal com caixotes de cartão, usados, em cima, e um computador numa mesinha branca com prateleira amovível para o teclado. Placards na parede, um relógio e mais uma estante cheia de papéis e dossiers. Na parede oposta também há placards com informações sobre formação e eventos relacionados com associações de professores, reuniões, visitas de estudo, o horário do gabinete psico-pedagógico e alguns trabalhos de alunos. Esta sala serve todos os docentes do 3º ciclo, embora não trabalhem todos no mesmo horário.⁵³

O espaço do colégio é reduzido, pelo menos no que respeita à sala de professores, ao bar e à zona de recreio que se localiza junto do portão da entrada, na qual brincam e correm 218 crianças⁵⁴ nos intervalos das aulas. Cada turma tem aulas sempre na mesma sala, independentemente da disciplina. A sala onde a turma tem

⁵³ Reconhecendo que o espaço é limitado, em 2015 o colégio iniciou obras de remodelação que contemplam um novo espaço, mais amplo, para os docentes.

⁵⁴ Número de alunos do 1º ciclo, segundo o Projecto Educativo.

Educação Visual não é muito espaçosa para a prática desta disciplina, tem mesas pequenas e não tem lavatório, o que pode condicionar trabalhos específicos. Por outro lado, o colégio possui um ginásio relativamente espaçoso, um refeitório dividido em várias zonas consoante as faixas etárias e um confortável auditório com 200 lugares.

16.4. O museu

Refiro novamente que o Museu Colecção Berardo é o mesmo museu do estudo de caso anterior, para o qual remeto as considerações sobre este museu (ver cap. 15.4), que partiram, quer das observações, quer das entrevistas com a coordenadora do Serviço Educativo, quer com uma das educadoras. Acrescentarei aqui apenas referências relevantes que foram feitas pela educadora que, neste caso, dinamizou a visita a esta turma.

Manuela explica que as actividades que o Serviço Educativo prepara para escolas é realizada, primeiro, de forma individual e que não há uma formatação do discurso, mas que o trabalho de equipa acaba por ter lugar.

Aqui no museu há algum trabalho de equipa. Nas visitas, cada um de nós tem um discurso próprio, não há um discurso global. Há depois um trabalho de equipa porque cada um vai apresentar visitas temáticas, ou oficinas, e aí sim, há um trabalho mais de grupo. Muitas vezes trabalhamos em conjunto com outras pessoas, para propor. Depois há o trabalho de grupo no sentido em que eu proponho e alguém vai fazer essa minha visita e há uma interacção e opiniões. A questão do grupo passa mais pelo âmbito do fazer do que propriamente pelo âmbito da reflexão, é mais no fazer. (Manuela, entrevista)

O empenho de Manuela é notório, sobretudo tendo em conta que o seu vínculo ao museu é precário e que não consegue viver só do trabalho que ali realiza. Para além da dinamização de visitas, propõe actividades por iniciativa própria. Fora do museu, desdobra-se em actividades. Trabalha em projectos de arquitectura, faz traduções, colabora com uma equipa de investigação e dá aulas de História e Teoria da Arte numa associação. E ainda tem o mestrado que está a completar.

O trabalho muitas vezes pode ser feito aqui, mas grande parte é feito fora do museu, porque para preparar as visitas normalmente estamos em casa. Geralmente pedem-nos propostas, por exemplo, agora é preciso pensar no próximo ano, para as férias do Carnaval, da Páscoa, etc. Quando nos pedem, propomos. Outras vezes auto-propomos. (Manuela, entrevista)

O trabalho de concepção das visitas e actividades é sempre pago, desde que aceite pela coordenadora, independentemente da sua concretização. No entanto, mesmo após a afixação da escala de trabalho semanal, por vezes há visitas que são desmarcadas pelas escolas, o que significa uma redução da remuneração inicialmente prevista para cada educadora.

É claro que é aborrecido, porque quando vemos a nossa escala de trabalho semanal, vemos mais ou menos o bolo que vai ser essa semana. É aborrecido quando vemos que afinal já não vamos ter aquele dinheiro, que já não vai ser tanto. Mas depois permite outras coisas, permite estar disponível para outros projectos. Tem um lado bom e um lado mau. (...) Uma situação mais estável, para a minha personalidade, só se fosse estabilidade financeira. Eu dou-me bem a movimentar-me em vários sítios. (Manuela, entrevista)

Manuela tem uma ideia aberta sobre as escolas e as professoras. Considera que é importante não estigmatizar uma turma pela escola de onde vem. Pela sua experiência, a diferença é marcada por quem acompanha a turma.

O que eu tenho notado é que os alunos mais interessados são aqueles que têm o professor também interessado. Quando o professor não é tão interessado, ou está a olhar para o telemóvel, ou vai sozinho ver outra sala, os alunos podem até comportar-se muito bem mas não estão interessados, não querem estar ali. Quando o professor é interessado e também participa ou incentiva os alunos a participar, os alunos também estão interessados em aprender e em perceber. (Manuela, entrevista)

O comportamento dos alunos é um reflexo da atitude das professoras, conclui Manuela, que por vezes solicita ajuda para o controlar.

Já me aconteceu fazer uma visita em que tinha as duas professoras a mandar mensagens pelo telemóvel. Eu às vezes ficava a olhar para elas, às vezes precisava de ajuda porque eles estavam a ter um comportamento que, quer dizer, eu para os alunos não sou autoridade. Eu ficava a olhar, para ver se as professoras percebiam. Não sei se é um escape, mas alguns professores não sei se sentem isto como um escape do tipo 'está aqui alguém para tomar conta deles, agora vou descansar'. Porque às vezes há turmas muito complicadas de gerir, se nós em hora e meia saímos dali

esgotados, imagino um professor que está um ano inteiro com eles. Mas noto que quando o professor está interessado ou mostra motivação, os alunos também aderem. (Manuela, entrevista)

Considera que as professoras são muitas vezes as primeiras a estigmatizar os alunos que levam ao museu e que tal não deveria acontecer, mesmo que os alunos não possuam o conhecimento que Manuela crê que poderiam ter.

A ideia das visitas é muito essa, é centrar no aluno e dizer, 'ok, que bagagem é que tu tens? Então vamos lá ver com essa tua bagagem o que é que consegues entender aqui nesta obra'. (Manuela, focus group)

Ainda assim, regista que muitas vezes as professoras se surpreendem com a capacidade dos alunos, quando estes ultrapassam as expectativas, que são baixas.

Já apanhei uma professora de miúdos do Técnico-Profissional, eles tinham 18 anos, mas ainda estavam no secundário. E a professora disse 'Olhe, com eles não vale muito a pena. É só assim para eles verem, não precisa de puxar muito por eles'. E eles até eram interessados. Não tinham aquele conhecimento, mas o que diziam, até se fosse estimulado de outra forma, conseguiam chegar lá sozinhos. E já apanhei um ou outro professor com esta atitude com os alunos. Geralmente não gosto desta atitude, acho muito desagradável. (...) Já me aconteceu estar com uma turma de 6º ano, a professora era de Matemática. E numa hora e meia só consegui estar em duas salas com eles. A professora até ficou admirada porque não sabia que eles tinham aquela capacidade de pensar e de reflectir [risos]. Eles estavam ali, eu puxava por eles. Às vezes os professores, porque têm que cumprir metas e regras, se calhar esquecem-se do estímulo, da reflexão, da área criativa. (Manuela, entrevista)

Manuela crê que o Museu Colecção Berardo tem bastante procura por parte das escolas porque a entrada é gratuita, mas reconhece que há museus que dificultam o acesso das escolas ao seu espaço e acervo.

Eu acho que neste museu há uma boa relação com as escolas. Nós somos um dos museus mais visitados pelas escolas. Um dos motivos é a questão financeira, porque este museu não cobra as visitas às escolas. (...) Acho que outra questão é o facto de haver ainda uma ideia elitizante do museu.

Há determinados museus, não o Berardo, não tenho essa ideia, mas há determinados museus ainda em Portugal, em Lisboa, que ainda mantêm essa ideia muito elitizante e não querem chegar ainda a esses novos e futuros públicos. (Manuela, entrevista)

Manuela vê de forma positiva a ligação do museu às escolas. Considera que ainda há museus que vêm na ida às escolas uma despromoção e que crêem que o acesso deve ser limitado.

É isso, é o museu ir à escola e não ter vergonha, não baixa o status de elite por ir à escola. Ainda há muito aquela ideia de aura que só alguns é que lá podem chegar. Então na Arte Contemporânea, às vezes ainda é pior. (Manuela, entrevista)

16.5. Preparação da visita e expectativas

16.5.1. Pelo museu

A forma como o museu prepara as visitas não difere consoante a escola que vai receber, excepto de for solicitada uma visita ou actividade específica. Por esta razão, e uma vez que Ana escolheu uma das actividades disponíveis, remeto para o estudo de caso anterior as informações mais relevantes (ver cap. 15.5.1), das quais sintetizo aqui em seguida algumas ideias essenciais. Referirei também algumas das considerações tecidas por Manuela sobre as actividades do museu.

O Serviço Educativo do museu é o responsável pela elaboração de actividades, que são propostas pelas educadoras e aprovadas pela coordenadora. Normalmente, quem propõe a actividade é a mesma pessoa que a vai dinamizar, salvo se houver sobreposições de horário.

A coordenadora apresenta as linhas gerais com as quais as educadoras devem trabalhar como directrizes, não como formatação dos discurso, e valoriza a formação académica diversificada da equipa, o que permite um enriquecimento de visões sobre a colecção.

Manuela recorda a actividade que crê ter sido a mais invulgar:

A actividade mais invulgar foi talvez com o Vik Muniz, em que os miúdos trabalharam com comida e perceberem que com comida também podemos fazer arte. Podemos desenhar, podemos pintar com comida. Eu acho que essa foi assim, para os miúdos, a mais... diferente. Ainda me

lembro de os miúdos estarem a desenhar com o mel e com o chocolate. As gomas estavam ali, depois era eu 'vocês não podem comer essas gomas, isso já estive no chão' [risos]. Esta actividade com comida era aqui que fazíamos [na sala de workshops, fora da exposição]. (Manuela, entrevista)

Explica ainda as limitações que tem na utilização de materiais dentro do espaço da exposição, algo que necessita ter em conta quando propõe actividades.

Dentro da exposição podemos estar com os miúdos a desenhar, a pintar, a recortar... Pintar é sempre com riscadores, nada que tenha água e nada que tenha comida. Tudo o resto podemos fazer. (...) A limitação é mais ao nível das regras do museu, nada de líquidos nem de comida. (Manuela, entrevista)

Para a marcação das visitas o museu solicita apenas informações genéricas, como o nome da escola, o ano de escolaridade e o título da visita ou actividade, o que, para Manuela, é insuficiente.

A informação que é normal chegar a nós, que vamos fazer a visita, é uma escala com o plano de trabalho para aquela semana, que diz qual é a escola e qual é o ano. Há professores que pedem especificamente determinados artistas ou um determinado tema. Isso é-nos dito também. Quando é uma visita geral, vem a dizer o ano, a escola e qual é o tipo de actividade, se é uma visita normal, geral, ou se é uma visita com um tema, ou se é um jogo, etc. Por um lado seria bom receber mais informação sobre os alunos que recebemos, porque muitas vezes é numa hora e meia que nós estamos a perceber que tipo de grupo é que temos. (Manuela, entrevista)

As actividades que o museu proporciona às escolas são variadas e estão disponíveis no *website*, bem como as regras de funcionamento de uma visita e o comportamento que espera dos visitantes.

16.5.2. Pela escola

O Projecto Educativo refere-se às visitas de estudo como "projectos de enriquecimento curricular", com o objectivo de "motivar os alunos em torno de interesses de natureza científica, cultural, tecnológica, artística, recreativa e desportiva." (p.18). Contudo, ao elencar um conjunto destas actividades que são para o colégio "apostas de continuidade", não é referida nenhuma que pressuponha especificamente

uma visita a um museu, embora tal possa eventualmente acontecer na "Visita de estudo ao Reino Unido", para os alunos do 9º ano e de carácter facultativo, e nas "Visitas de estudo de encerramento do Ano Lectivo" (Anexo 6). Ana também demonstra alguma resistência às visitas a museus em contexto escolar, sobretudo pelo pouco tempo curricular que passa com cada turma.

Não costumo fazer muitas visitas a museus. Já fiz algumas visitas com outras disciplinas, já acompanhei os miúdos, nunca me pareceu objectivamente importante. Mesmo quando estava no ensino público, vejo-me sempre com muita dificuldade de tempo, é muito pouco tempo para eles poderem realizar algo, o tempo curricular, o tempo que estou com eles. (...) Já houve várias vezes em que estávamos a dar um conteúdo e estava uma exposição aqui ou ali e eu dizia 'tentem ir'. Acredito que os museus também podem fornecer um tempo de aprendizagem bom. (Ana, entrevista)

Já o Regulamento Interno estabelece um conjunto de regras sobre visitas de estudo, entre as quais as seguintes: "As visitas de estudo ocorrem durante o ano letivo integradas nos conteúdos e/ou atividades a desenvolver no Projeto Curricular de Grupo/Turma."; "O custo das visitas de estudo efetuadas será debitado juntamente com a mensalidade." (p.77). Por um lado, a escola assume que tem de haver uma fundamentação para a realização da visita, que, de alguma forma, apresenta uma certa liberdade. Não obstante, o director explica que as visitas "*inserir-se sobretudo num programa que os professores têm que dar da forma mais cativante possível*", o que pode levar a que a professora assumia uma ligação fechada ao currículo escolar. Quanto ao pagamento, não é a professora que recolhe a verba necessária para o transporte. Apesar de o Regulamento ser omissivo em relação à obrigatoriedade de participação nas visitas, Ana não coloca, à partida, a possibilidade de alguém não ir por questões financeiras.

O director conta como nos últimos anos a recessão económica tem condicionado a realização de visitas de estudo:

Desde há dois anos a esta parte, quase três, nós temos estado a acompanhar a situação do país. Portanto, as indicações que eu dei foi para tentarmos reduzir, dentro do possível, as saídas para fora do concelho de Sintra. Dentro do concelho de Sintra, a menos que tenhamos que pagar alguma coisa, as saídas são todas gratuitas para os pais. O que eu quero evitar é que no final do mês os pais tenham despesas não expectáveis, nomeadamente visitas de estudo, materiais utilizados, etc. Por isso é que nós procurámos reduzir. (director, entrevista)

O director também explica que a escola tem um papel fundamental no que respeita a mostrar aos alunos coisas que eles não conhecem, embora não substitua o papel das suas famílias.

Daí irem aos museus, sendo certo depois o outro lado, que é o de enriquecimento pessoal das crianças. É como lhe digo, raros são os pais que proporcionam essa experiências aos alunos. Nós aí sabemos que temos uma missão importante. Para além de que, obviamente, é diferente ir com o pai ou a mãe visitar Serralves, ou ir com a escola. (director, entrevista)

Quanto à possibilidade de realização de visitas que se prolonguem por mais de um dia, o director não a exclui, desde que quem as organiza as fundamente através de um plano e que não prejudique outras disciplinas.

Se fossem 3 a 5 dias iríamos mandar para um período não lectivo. Porquê? Porque 3 a 5 dias dos alunos sem aulas iam ter um peso enorme. É, aliás, também uma das razões pelas quais nós limitamos o número de visitas. (...) depois há disciplinas que se atrasam. Não é que isto não tenha solução, porque nós arranjamos sempre solução, nomeadamente trocas de aulas com os colegas que estão mais avançados. Isso acontece até nos finais dos períodos para termos o programa cumprido. (director, entrevista)

O director não valoriza muito a interdisciplinaridade das propostas de visitas de estudo. "O que a minha experiência me diz é que normalmente sobressai sempre a disciplina que está mais ligada a essa visita", argumenta, "eu acho que acaba por haver sempre um professor com uma disciplina que se sobrepõe às outras. Eventualmente o que teve a ideia, ou sobretudo o que está ligado à temática do museu." Ana confirma que há controlo nas saídas da escola. E quando se organizam, é importante que envolvam várias disciplinas.

Quando há uma visita, há um encargo e há o facto de eles não irem às aulas. Se começarmos a pensar numa visita por período, é negativo. Não podemos fazer tantas visitas. Porque os pais não podem ter o encargo, porque apesar de ser um colégio pago, também há aqui pais com dificuldades financeiras. (...) já aconteceu noutros momentos, no mesmo dia juntarem-se duas visitas ou mais para rentabilizar o dia, rentabilizar a saída, rentabilizar as disciplinas. (Ana, entrevista)

Ana é uma frequentadora assídua de museus, visita-os em contexto familiar, quer em Portugal, quer noutros países. Questiona os discursos dos museus e crê que estes não conseguiram ainda cativar a curiosidade dos jovens.

Os alunos não questionam. Para eles está tudo bem. A questão é que só o apresentar da obra não lhes suscita curiosidade. Como é que se faz, não sei, suscitar a curiosidade para serem eles a obter mais informação pela curiosidade, é por vezes difícil. Claro que, depois, há os adultos. Eu própria já experienciei essa frustração de querer mais informação sobre as obras expostas e não ter ali nada, apenas aquela legenda que às vezes é um bocado estupidificante de tão redundante para uma real contextualização e explicitação. (Ana, entrevista)

Uma das razões que apresenta é o facto de a curadoria estar longe da acção do Serviço Educativo, algo com o qual não concorda, argumentando que a curadoria não deveria ser considerada como algo isolado, por ser por vezes indecifrável.

A curadoria é vista como uma obra. Quando se fala em curadoria, aquilo é em si uma obra. Desculpa, mas aquilo supostamente deveria ser um discurso. É um discurso e aí também entramos noutra campo. É a linguagem do museu. (...) O museu é para o povo ou não é para o povo? É para todos. É democrático ou não? Ou é para continuar a ser só para aquelas elites burguesas cultas? Ou exclusiva para os estudiosos?! Que tipo de museu realmente queremos?! (Ana, entrevista)

Conta também que no caso de ter que preparar uma visita vai ao museu antes de levar os alunos e que as visitas guiadas podem ser limitadoras.

Já fiz algumas visitas sem guia e para isso tenho de conhecer as peças na totalidade. (...) Vou normalmente a locais onde já estive. Quando não estive, tenho que ir antes para preparar a visita, de uma forma tranquila, não imposta. A visita guiada, a mim, aborrece-me um bocado, porque não há ali grandes oportunidades de debater um bocadinho o assunto. E aquilo quase que parece que nos estão a impor o que o expert diz. Não há tanta possibilidade de escolha de debate. (Ana, entrevista)

E reconhece que as regras dos museus são demasiado limitadoras.

Considero que os museus em Portugal continuam ainda a restringir muito o comportamento. Não come, não corre, não isto, não, não, não, não... Não deixam os miúdos muito à vontade. (...) A recepção ao museu é muito complicada. Às vezes não têm serviços educativos e às vezes os monitores que andam a tomar conta da segurança são extremamente agressivos para as pessoas e ao fim ao cabo o público acaba por perder a vontade, 'realmente isto é uma seca vir. Não se pode fazer nada', é o que os miúdos dizem. (Ana, entrevista)

De cada vez que organiza uma visita de estudo, Ana deve informar o conselho de turma no início de cada ano lectivo, quando se prepara a programação e respectiva calendarização. Além disso, apresenta também uma planificação simples com indicações sobre a data, hora, local, turmas envolvidas, tema, síntese e o pedido de transporte, que é o autocarro do colégio. Na aula de Educação Visual antes da visita, Ana apresentou à turma um *powerpoint* sobre escultura, que é o tema que lhe interessa desenvolver. No capítulo referente à disciplina de Educação Visual irei relatar mais detalhadamente a forma como decorreu esta aula, incluindo citações e observações de pormenores que creio serem importantes para a compreensão, quer do funcionamento da disciplina, quer sobre a forma como a professora aborda a arte, a contemporânea e não só. Para já, refiro apenas que Ana foi apresentando imagens de esculturas de artistas da história da arte ocidental, também com o propósito de construir uma ponte entre as obras e parte do quotidiano dos alunos, dando exemplos. Não apresentou as imagens de forma cronológica. Por esta ordem, apresentou obras de Calder, que ligou ao conceito de arte cinética, de Picasso, explicando a influência da arte africana, a *Vénus de Willendorf*, como marca pré-histórica, esculturas na ponta da grafite do lápis, como micro-escultura, a *Vénus de Milo*, *A Noiva* e *Marilyn* de Joana Vasconcelos, chamando a atenção para o papel da mulher na sociedade, Giacometti e Duchamp, pela ruptura, Ron Mueck, pelo choque que provoca, e Christo, pela interactividade.

Ana aproveita para dar a conhecer as regras do museu. "*Não devem tocar para não deteriorar*". "*Nem tirar fotografias com flash*". E acrescenta que "*foi descoberto no Egipto que que aquilo era tudo pintado e hoje é tudo bege, é como vocês deixarem uma revista muito tempo dentro do carro*". Um aluno conta que deixou um desenho dentro do carro que ficou amarelo em lugar do vermelho.

Ana pretende que os alunos observem obras de escultura no museu, sobretudo o *mobile* de Alexander Calder, porque nas aulas seguintes irão construir um *mobile* com sólidos em cartolina. Diz à turma que vai entregar a cada um uma ficha em fotocópia para, no museu, escolherem uma obra e fazerem a ficha técnica (Anexo 7). "*A informação que não está no museu, podem ir buscá-la à internet*", e acrescenta, "*no*

final, o porquê, o que sentiram, o que vos fez à alma e ao coração. A obra é para sentir e para pensar".

Leonor, Madalena, Cláudia e Pedro contaram-me que expectativas têm sobre o que vão ver no Museu Colecção Berardo.

Cláudia: Acho que vamos ver esculturas e pinturas, assim mais abstractas. Não sei, acho que não vai haver tema. Talvez haja um guia que explique a obra, quem a fez... Isso é muito importante.

Pedro: Acho que vamos ver obras de arte por todo o lado. Esculturas e outras obras.

Madalena: Vamos visualizar algumas obras e esculturas e aprender um pouco sobre quem as fez ou sobre o que é que representam. Às vezes é mais importante saber porque é que foi feita ou por quem é que foi feita, do que simplesmente olhar para ela e tentar perceber, porque há vários pontos de vista.

Pedro: É muito importante saber quem fez a obra, os materiais, e porque fez.

Leonor: Porque apesar de nós irmos com a professora de EV, ela sabe muito sobre estes assuntos, mas talvez uma pessoa do museu esteja mais bem informada. (Leonor, Madalena, Cláudia e Pedro, entrevista)

Ainda sobre expectativas, explicam-me de que forma o museu espera um determinado comportamento por parte dos visitantes. *"Não se pode mexer, tirar fotografias com flash...", "Se calhar não se pode falar", "Falar, pode, não se pode gritar, acho eu", "Eu acho que é um sítio onde as pessoas têm que estar com alguma atenção", "E não vamos ser só nós no museu, vão estar lá mais pessoas que provavelmente não vão gostar de ser incomodadas", "Podemos observar", "Se calhar existem lá algumas obras que podemos interagir com elas", "Mas só o facto de podermos visualizá-las e estarmos mesmo a ver já é muito bom".*

Consideram que um museu é um lugar de aprendizagem. *"Um museu é onde as pessoas reúnem várias coisas de um certo tema que achem importante", "onde nos tempos livres podemos ir para saber um bocadinho mais", "onde vamos com a família e aproveitamos para passar um pouco dos nossos tempos livres, onde acabamos por aprender sempre coisas novas" e "onde podemos ir visitar para saber mais sobre um assunto e onde podemos aprender às vezes de maneiras mais divertidas e interactivas".* Reconhecem que *"há museus que não têm actividades muito apelativas. Apelativo podia ser qualquer coisa, por exemplo um jogo".* Os comentários que proferiram relativamente às imagens que lhes apresentei (Anexo 8) denotam que a sua noção de museu

compreende um espaço com regras de comportamento apertadas. A ideia de não se poder tocar em nada está muito presente e os visitantes devem adoptar uma postura reservada, não só por fazer parte das regras do museu, mas também para não prejudicar os outros visitantes, por uma questão de "respeito". Quanto à realização de actividades, admitem que possam ter lugar, embora devam estar o mais possível ligadas ao tema do museu. Por exemplo, um museu de música poderá permitir ouvir música, um museu de electricidade poderá permitir mexer em equipamentos eléctricos, num museu de moda poderá haver um desfile. Supõem que podem ser utilizados materiais de expressão plástica, embora mostrem que deve haver restrições quanto ao espaço onde se trabalha nestas actividades, que devem ocorrer longe das obras e nunca, por exemplo, ocupando uma parede. A figura de alguém que explica está também presente na ideia que estes jovens têm de museu, bem como a autoridade de personagens que controlam os movimentos dos visitantes através de expressões como "não mexam" ou "não podem fazer isso".

Se houvesse talvez actividades mais lúdicas para os jovens... (...) Também depende um pouco dos profissionais que lá trabalham (...) Se os guias, por exemplo, nos fizerem sentir mais à vontade, se nos fizerem perguntas, nem precisamos de fazer jogos, basta que eles também sejam mais brincalhões e que nos levem a aprender de uma forma mais divertida, que acaba por ser mais apelativo. (Leonor, entrevista)

16.6. A visita

A visita decorrerá durante a aula de Educação Visual, antes do almoço. Os alunos entraram no colégio, como de costume, às 8:45h da manhã e tiveram outra disciplina. A seguir à visita, voltarão para o colégio para almoçar. Comem a refeição do colégio ou outra que terão trazido de casa, conforme a modalidade pela qual as famílias optaram. Mas todos no mesmo refeitório e com hora marcada. São duas as turmas que vão ao museu, os dois sétimos anos que a escola tem. Ana é professora das duas turmas, mas apenas poderá acompanhar uma delas dentro do museu. A outra será acompanhada pelo director de turma.

O Regulamento Interno da escola estabelece que "Durante as visitas os alunos acompanharão as observações e explicações do professor ou do guia, quando o houver, e participarão nas actividades que lhe forem propostas." (p.77). Neste sentido, é dever dos alunos que estejam atentos e que participem. De acordo com o mesmo Regulamento, "Terão de ser cumpridas todas as indicações do professor responsável." (p.77). Como professora responsável, será Ana a estabelecer as indicações a cumprir pelos alunos. Tendo em conta a postura dos alunos que observei na aula, creio que Ana não terá qualquer preocupação com o controlo do comportamento da turma.

16.6.1. O percurso até ao museu

O ponto de encontro é na sala de aula. Os alunos estão sentados no seu lugar, quando Ana e eu chegamos à sala, e conversam uns com os outros. Ana diz-lhes que é importante cumprir o horário para chegarem a tempo da hora do almoço. Aguardamos que o director de turma chegue à sala para encaminhar os alunos para o autocarro, que já deve estar lá fora pronto a partir. Assim que chega o director de turma e lhes dá ordem para saírem da sala, os alunos levantam-se. Todos deixam as mochilas na sala. Alguns deixam também os casacos, porque apesar de ser Fevereiro não está muito frio. Os alunos seguem em fila mais ou menos organizada até ao portão, onde está uma funcionária da secretaria com umas folhas de papel na mão, que os encaminha para os respectivos autocarros, um para cada turma. Ao entrar no autocarro, alguns alunos cumprimentam o motorista e tratam-no pelo seu nome, certamente já o conhecem, porque é funcionário do colégio e faz o transporte entre a casa e a escola.

A viagem decorre de forma tranquila, não é hora de se acumular trânsito no percurso. Assim que o autocarro pára para deixar o grupo, Ana comenta comigo que está preocupada com as horas a que os alunos vão chegar para o almoço. Pede aos alunos que se despachem a sair e que se juntem todos na entrada do CCB. Ana distribui as fichas e comenta comigo *"tenho de lhes dar alguma coisa para fazer, senão não prestam atenção nenhuma à visita"*. As turmas seguem agora até à entrada no museu. Os alunos parecem bem dispostos.

16.6.2. Dentro do museu

Enquanto o director de turma vai ao balcão da recepção para dizer que a turma chegou, Ana diz aos alunos para se encostarem, em fila, à parede até que os chamem. Imediatamente, cumprem.

Manuela e outra colaboradora do Serviço Educativo vêm receber as turmas e pedem que se dividam em dois grupos. Separam-se por turmas. Explica que podem deixar os casacos no bengaleiro, mas Ana interrompe, dizendo que não pode ser, que não há tempo, por causa da hora do almoço. Manuela começa por apresentar-se e referir-se às regras do museu, dizendo que *"não se pode tocar"*, *"não se pode fotografar com flash"*, explicando que *"o flash é uma luz muito agressiva"*, e é necessário respeitar *"a linha que separa"* as obras dos visitantes, que não se podem aproximar, sendo que *"é só em algumas obras"*. Pergunta se sabem o que vão ver, se já ali estiveram e do que se lembram. Vários alunos já visitaram o museu e uma menina explica uma das obras da qual se lembra, referindo-se a ela pela forma e pela cor. Manuela reconhece a obra. Pergunta se sabem o que é arte moderna e contemporânea. Não respondem. *"Nós somos modernos ou contemporâneos? Quem diz contemporâneos põe o braço no ar"*. Dois acham que somos contemporâneos e a maioria acha que somos modernos.

Manuela explica que a arte moderna vai, aproximadamente, de 1900 a 1950, sendo que a arte contemporânea vai de 1960 a 2013, "*mais ou menos*". Pergunta em que ano nasceram, ao que respondem sem hesitar, para argumentar que as datas em que nasceram nada têm de "moderno". E diz que "*a arte que vamos ver vai estar associada àquilo que está mais próximo de nós*", acrescentando que "*não vamos ver a arte moderna, mas sim, a arte contem...*" e espera que os alunos completem "*...porânea*", dizem eles.

Manuela pede ao grupo que se aproxime da obra "Black Spray", o *mobile* de Alexander Calder situado no meio da escada em caracol que dá acesso à exposição. Os alunos espalham-se em redor da obra, olham-na de cima a baixo e fotografam-na. Manuela pede que primeiro a oiçam e que tirem fotografias depois. Acatam, mantendo-se atentos ao que vai dizendo. "*Dá-nos a ideia de uma árvore*", sugere. Ana colocou-se atrás do grupo, um pouco distanciada, embora também tomando atenção à explicação de Manuela e observando o *mobile*.

Por um lado seria bom receber mais informação sobre os alunos que recebemos, porque muitas vezes é numa hora e meia que nós estamos a perceber que tipo de grupo é que temos. Começa ali logo na entrada. E muitas vezes começamos com um determinado discurso e depois percebemos que temos de desconstruir ainda mais, partir ali pedra. E depois se calhar chegamos à meia hora em que o discurso já está adequado àquele grupo. (Manuela, entrevista)

Manuela solicita que nos desloquemos ao piso inferior. Seguimos em grupo descendo as escadas. À entrada da exposição, a obra "Hagamatana" de Frank Stella prende a atenção de alguns alunos, que tiram fotografias, mas o percurso que Manuela determinou não pressupõe ali nenhuma paragem, uma vez que a professora havia solicitado uma abordagem a peças de escultura. Os alunos seguem-na até à obra "One and Three Plants" de Joseph Kosuth, uma peça composta por uma planta, uma fotografia dessa mesma planta e uma definição da palavra planta. Pede que se sentem. Ana mantém-se de pé. "*É uma escultura de um cacto ou é um cacto verdadeiro?*", pergunta Manuela. Não respondem. "*O que é que vos parece?*". Dizem que parece uma escultura. Cerca de metade empunha o telemóvel. Alguns fotografam, outros filmam, outros escrevem mensagens. Manuela adverte os alunos que estão a filmar a visita, dizendo que apenas podem filmar partes e não a visita toda. Alguns baixam o telemóvel. Enquanto Manuela fala sobre obra, Ana vai para o pé de dois alunos que estavam a conversar e que se calaram imediatamente. "*Esta obra divide-se em quantas partes?*", pergunta Manuela. Alguns arriscam respostas, mas Manuela chama a atenção, "*olhem*

bem", e prossegue dizendo quais são as três partes da obra. Vai fazendo perguntas e alguns alunos vão respondendo. Com frequência, sugere que completem as suas frases, fazendo pausas: "*Há aqui uma indecisão, que é... se o cacto... é um ser... vivo. Certo?*". Manuela reconhece que a forma como aborda os grupos tem semelhanças à profissão de docente.

*Eu acho que se calhar somos um professor breve, de uma hora e meia.
Acho que é mais por aí. (Manuela, entrevista)*

Passadas algumas perguntas e respostas, os alunos conseguem responder a Manuela que a ideia que temos de algo é composto "*pela palavra*", "*pela imagem virtual*" e "*pelo objecto real*". "*Muito bem!*", elogia. Ana comenta comigo, com curiosidade, que nesta obra a fotografia foi feita ali mesmo no museu. Manuela explica o termo "*arte conceptual*", dizendo que "*vem de conceito e está ligada à definição da palavra*". "*Têm alguma dúvida?*". Ninguém responde.

Não é arte? Isso foi o que achei do cacto (...). O cacto, tiraram uma foto a um cacto e é o que a gente diz 'isso também eu fazia'. (Madalena, entrevista)

Manuela pede que a sigam até à obra seguinte. Alguns alunos ficam para trás para tirar fotografias. Manuela repreende-os delicadamente "*vá lá, já acabou o tempo para as fotografias, vamos embora*". Ana dá uma ajuda "*meninos, agora vêm com os vossos pais*".

Junto da obra "Vertical Gradient on the Long Length", de Larry Bell, Manuela pede que se sentem novamente. "*A escultura brinca conosco*", diz. Leonor comenta "*É estranho*". Manuela pergunta porque é aquela obra é uma escultura. "*Não está pintado*", diz um aluno, "*é em 3D*", acrescenta outro. Dois alunos conversam e riem. Ana interrompe Manuela para os chamar à atenção. Leonor contou mais tarde:

*Há muitos alunos que encaram a visita de estudo como 'fixe vou faltar a Matemática'. (...) E acho que, mesmo a pensar dessa forma, até quando estão na visita acabam por não aproveitar, seja de Educação Visual, seja de outra disciplina qualquer, acabam por não aproveitar nem tirar partido.
(Leonor, focus group)*

A minha máquina fotográfica cai ao chão e, aparentemente, está danificada. Enquanto tento solucionar o problema de forma a poder continuar a fazer registos fotográficos, perco a explicação de Manuela e as intervenções dos alunos...

A senhora explicou muito cada obra, (...) como a do vidro, foi muito tempo. (Cláudia, entrevista)

Seguimos e Manuela pára diante da obra "Wrap Around the World Man", de Nam June Paik, e pergunta "vocês têm internet desde que idade?". "Desde que nascemos". "Eu tive internet aos 20 anos", diz Manuela. Nos rostos dos alunos sobressaem expressões de espanto. Manuela explica o título da obra fazendo uma alusão ao wrap do McDonald's, um crepe enrolado "que tem frango lá dentro. Neste caso, está lá o mundo dentro". Leonor vem ter comigo e pergunta-me onde está a legenda da obra. Olho em redor, mas também não consigo encontrar. Seguimos para a próxima peça.

Estamos em frente a uma obra de Alberto Carneiro. Manuela sugere que se dividam em grupos de 4 ou 5. "Muitas vezes o título ajuda a compreender a obra. Esta chama-se 'Trajecto de um corpo'". E pede aos alunos que "tentem perceber qual é a relação do trajecto de um corpo com as imagens". Solicita que debatam em pequenos grupos e depois cada grupo explica à turma o que debateu. Diz para se sentarem. "Perceberam o que é para fazer?", pergunta. "Não", dizem alguns. Manuela explica de novo, "perceber o que este título vos diz com as imagens que aqui estão, tendo em conta que o corpo do autor também está na fotografia". Alguns continuam sem perceber. "Pensem porque é que há duas imagens a cores e o resto é a preto e branco. Tentem relacionar o que vêem com o vosso dia-a-dia". Creio que agora compreenderam, porque se voltam uns para os outros e comentam as imagens em voz baixa. Atento num grupo de quatro meninas que conversam. "Afinal o que é que é para fazer? Isto é um monte de imagens!". "Oh, nem estás a olhar!". "Estou sim, estou a tentar pensar". Ana mantém-se em silêncio olhando para o grupo. A maior parte parece empenhada em construir um sentido a partir das imagens. Entretanto, Manuela dá por terminado o tempo e solicita a um dos grupos que apresente o resultado da discussão, salientando que "no grupo podem não ter todos a mesma opinião". Ana dirige-se a um aluno desse grupo, "Rodrigo, levante-se e fale". Rodrigo levanta-se e diz em voz baixa "há sempre uma pedra, se calhar é a evolução, mas não percebi bem". Manuela repete o que disse Rodrigo, mas num tom de voz mais elevado. Rodrigo continua "o trajecto que o corpo vai fazendo ao longo do tempo". Manuela dá a palavra também aos outros grupos e vai dizendo "sim", "muito bem" e "mais". Mostra interesse no que dizem os alunos, fazendo perguntas sobre o que dizem para retirar a máxima compreensão. Solicita que falem mais alto e vai pedindo silêncio aos que conversam paralelamente. "Porque acham que ele está nu?", pergunta. "Porque na idade da pedra usava-se tanga", diz um aluno. Alguns riem-se baixinho. Leonor intervém, "talvez a pedra esteja a ir com ele durante o caminho". Outros alunos vão dizendo outras coisas, "a pedra é sempre a mesma, mas o resto não conseguimos perceber bem", "a pedra tem sempre um buraco", "as fotografias a cores

são as mais recentes", "apesar de o mundo estar muito desenvolvido a pedra não se move sozinha", "faz lembrar o filme do naufrago", "naufrágio, percurso de vida", "o facto de ele estar nu é a liberdade, se calhar"... Depois de ouvir as intervenções, Manuela pergunta *"e o que acham que é o trajecto de um corpo?"*. *"Não sabemos"*, responde uma aluna. *"Não sabem? Ok"*. Leonor quer acrescentar qualquer coisa, mas Manuela diz-lhe para esperar e faz mais duas perguntas. Parece que o grupo não chega onde pretende, então Manuela remata *"eu vou dar-vos aqui a perspectiva do artista, grande parte de vocês está muito perto da ideia que o artista queria transmitir"*. Neste caso, Manuela faz parecer que o objectivo do debate era chegar à resposta certa. Assim, o esforço dos alunos em compreender a obra segundo as suas próprias referências terá sido anulado. Todo o debate em pequenos grupos e as intervenções que se atreveram a fazer não foram ao encontro do discurso do museu. Neste episódio em particular, a apropriação das narrativas individuais dos alunos por parte do museu não existiu. Ainda assim, Manuela recupera a referência do filme do naufrago que Leonor foi buscar, para explicar a ideia do artista. Neste momento, cinco rapazes e quatro raparigas estão ausentes da explicação de Manuela, porque olham para outras coisas que não são aquela obra e dois deles dão sinais de impaciência através da expressão corporal.

Mesmo no final não percebi muito bem aquilo, a das fotografias. Achei um bocado estranho. Quer dizer, as outras, depois da explicação, ok, percebe-se o que é, mas a das fotografias... não percebi. (Pedro, entrevista)

Eu acho que a obra das fotografias do Alberto Carneiro era uma obra mais interessante, tinha mais história por trás. (Madalena, entrevista)

Manuela dirige o grupo para a última obra do percurso. É do artista Bill Viola e intitula-se "Il Vapore". Manuela sobe o degrau, na obra, para mostrar como se interage com aquela peça, que explica ser de "vídeo-arte", que define como a utilização da imagem em vídeo *"para transmitir uma ideia"*. Explica ainda a importância do observador fazer parte da obra. Pede a alguém que se voluntarie para entrar na obra. Vários alunos disponibilizam-se e Manuela escolhe um rapaz, que se levanta e se aproxima, aguardando instruções. *"Faço o quê?"*, pergunta. *"Ficas assim"*, e coloca-o no local adequado, segundo o artista. Manuela sugere que se espalhem mais em redor da obra e Ana ajuda nesta tarefa, *"venham mais para aqui"*. Nesta obra, Manuela não faz perguntas, explica o sentido da obra, talvez por economia de tempo. No final, diz que quem quiser pode ir experimentar. *"Quando viermos com os nossos pais também podemos fazer isto?"*, pergunta Leonor. *"Podem, e ainda têm uma vantagem, como já cá estiveram podem ser vocês a explicar a obra"*.

Ana chama a atenção da turma, lembrando a última aula, na qual explicou que a partir de certo momento os artistas passaram a querer que os espectadores também participassem. Acrescenta que os alunos podem ir ali ao fim de semana, porque *"é tão bom vir para aqui passear"*.

Uma obra que não fez parte do percurso chamou a atenção de alguns alunos. Tratou-se de uma curiosidade que tiveram mas que não teve eco no que Manuela havia planeado.

Cláudia: E aquele que não tinha nada escrito na tela? Esse era tipo completamente estúpido.

Madalena: Não, não era não. Para ti era estúpido. Era como se fosse um vazio. E tinha um letreiro ao lado que dizia 'esta imagem é toda branca porque depende do que o observador veja'.

Leonor: Devem ter comprado a tela e posto na parede.

Cláudia: Estava lá escrito na legenda que eles pintaram de branco.

Madalena: Também podes dizer 'ah, eu já pensei nisso' mas não foste tu que fizeste.

Pedro: Oh, eu também comprava a tela e punha ali. (Cláudia, Madalena, Leonor e Pedro, entrevista)

Manuela selecciona sempre as obras que vai abordar em cada uma das visitas. No entanto, nem sempre consegue cumprir o que havia estipulado, quer pela quantidade de visitantes do momento, quer pela posição ocupada pelos colegas que estão a trabalhar.

Somos nós que seleccionamos as obras de cada visita. Cada um tem os seus artistas de eleição, aqueles de que gosta mais, aqueles de quem se sente mais à vontade para falar. O que acontece depois é que na altura, quando estamos no espaço é que percebemos se podemos ir àquele artista ou não. Já me aconteceu estar num espaço em que costumo falar de determinada obra, mas não podia lá ir, então fui para uma obra da qual falei uma ou duas vezes. Muitas vezes temos imensas escolas ao mesmo tempo. Temos que ser flexíveis, não podemos ser cabeças duras [risos]. Não posso falar pelos meus colegas, mas acho que cada um escolhe os artistas ou os movimentos com que se sente mais à vontade. (Manuela, entrevista)

Manuela encaminha agora o grupo para uma zona de actividades e pede aos alunos que se espalhem em redor de uma bancada quadrada onde está uma folha de papel cenário e um copo de plástico com algumas canetas de cores. Explica que vamos

fazer um "mapa de ideias" e, por três vezes, pede aos alunos para se calarem. Ao fim da terceira vez, a turma faz silêncio absoluto. Manuela explica que devem, um de cada vez, escrever uma palavra que associam a arte contemporânea. Cada um vai escrevendo uma palavra e vai passando a folha para o colega do lado. Ninguém se nega a escrever algo e todos se mantêm à volta da bancada, mesmo já tendo passado a sua vez. Ana vai ter com um grupo de quatro rapazes que já estão a conversar e separa-os dois a dois. No papel surgem palavras como "liberdade", "movimento", "passado", "futuro", "natureza", "planta", "dia-a-dia", "arte conceptual", "pedras", "robô", "escultura", "tempo"... Alguns conversam e de vez em quando ouve-se um "chui", dito pelos colegas. Manuela pergunta se já todos fizeram e para lhe passarem a folha e a caneta. "*Vamos agora fazer silêncio, quero agora silêncio, se faz favor*", adverte. Explica que a ideia do mapa é criar ligações entre as palavras escritas. Dá exemplos e risca. A seguir, os alunos vão dando sugestões de ligações possíveis e Manuela vai riscando conforme lhe vão dizendo. Talvez, uma vez mais, por economia de tempo não pede aos alunos que façam eles as ligações. Os alunos vão dispersando a atenção. Ana separa um dos rapazes do grupo e repreende-o pelo comportamento, dizendo que vai levar recado na caderneta.

Passado este incidente, Ana pergunta se gostaram. Três meninas respondem que sim, mas não parecem muito entusiasmadas. Podem estar cansadas. Ana despede-se de Manuela e agradece, encaminhando o grupo para a saída do museu.

As opiniões sobre a visita, por parte dos alunos, foram variadas.

Reparei que não vimos a obra de nenhuma mulher artista. Talvez no museu houvesse obras de mulheres, mas uma pessoa fica sempre a pensar 'mas porque é que escolheram só estas obras que foram os homens que fizeram', não é que eu tenha nada contra homens, muito pelo contrário, às vezes é um pouco injusto, porque estamos todos habituados a ouvir que os homens são os melhores a trabalhar, os melhores pintores, os melhores chefes de cozinha, os melhores na política, os melhores em tudo, mas também acho que é um pouco por as mulheres não se mostrarem tanto nem terem tanto desejo de se mostrarem. E há até aquelas mulheres que já se conformam com o facto de não se mostrarem aos outros, não mostram também que as mulheres têm talentos e direitos e para além de se conformarem ainda criticam aquelas que tentam sobressair, que tentam mostrar o seu ponto de vista e também fazer alguma frente às outras pessoas. (Leonor, entrevista)

Eu achei que a visita foi interessante, só que eu acho que podíamos ter visto mais coisas. A senhora explicou muito cada obra. (...) Aprendi que as

peessoas têm opiniões diferentes. Podemos estar a ver a mesma coisa e várias pessoas terem opiniões diferentes. (Cláudia)

Só vimos 6 obras... (...) aprendi que tudo o que é assim menos comum não deixa de ter outro ponto de vista. (Pedro, entrevista)

Eu gostei, já lá tinha ido, mas já foi há algum tempo. Ok, não vimos muitas coisas mas aquilo que vimos acho que saímos de lá com outra ideia das obras e como é que podemos pensar sobre cada uma, se bem que isso é uma opção de cada pessoa. Acho que também seria interessante nós termos ficado, ou mais tempo a ver mais coisas, ou então reduzir um pouco o tamanho da explicação de cada obra para também termos oportunidade de ver outras coisas. Mas foi engraçado. (Leonor, entrevista)

Ana diz que "estes miúdos são do click, e querem tudo instantaneamente", "é a tal geração do click, que reclama mas não reflecte". Manuela acabou por, mais tarde, durante o *focus group* evidenciar a necessidade de existir um contacto prévio entre o museu e a escola, para que fosse possível dar uma melhor resposta às visitas escolares.

Manuela: (...) era bom que os professores, e já aconteceu um ou outro, virem ao museu preparar a visita e saber o tipo de visita que vão fazer. Eu acho que tornaria isso, não digo uma coisa obrigatória, mas um requisito extremamente importante para que os alunos depois pudessem vir com o professor. Por exemplo, nós temos uma visita que é Como é que os Artistas Interpretam a Filosofia e tive uma professora que quis vir cá antes para perceber o conteúdo da visita para perceber se aqueles alunos estariam ou não preparados para aquele tipo de visita. (...) ela foi percebendo o tipo de grupo que era e também conseguimos preparar a visita específica para aquele tipo de grupo. O que acontece muitas vezes é quando os grupos vêm cá o tratamento ser um pouco geral porque nós não sabemos muito bem especificamente as suas características e podemos não nos centrar em determinados temas. Portanto, acho que isso poderia ser algo, se calhar, importante para esta dinâmica do museu e da escola, esta ponte entre o museu e a escola, que é sempre o professor.

Eu: Acho que o professor não sabe que tem essa possibilidade aberta.

Manuela: Exactamente, exacto, exacto.

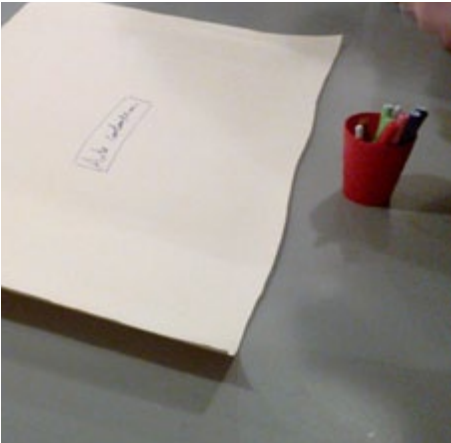
Tari [professora de artes, participante no estudo de caso 1]: Eu não sabia.

Ana: Bem, nem todos os museus têm isso. (focus group)

A visita da escola ao Museu Coleção Berardo



A visita da escola ao Museu Coleção Berardo



16.6.3. Após a visita

À saída do museu, o grupo segue para os autocarros, que já se encontram à espera na zona de entrada do CCB. Neste momento são 12:45h e Ana está bastante preocupada com a hora de chegada ao colégio, diz que não pode passar das 13:30h, até porque os alunos têm aula. Explica-me que, nestas circunstâncias, os alunos têm tolerância na aula seguinte, mas mesmo assim mostra ansiedade em chegar porque ela própria vai dar uma aula às 13:30h e terá de almoçar em dez minutos.

16.7. Abordagem à Arte Contemporânea

16.7.1. Pelo museu

A abordagem à arte contemporânea por parte do museu tem eco nas palavras da coordenadora do Serviço Educativo, expressas no estudo de caso anterior (ver cap. 15.7.1). Em linhas gerais, de acordo com as suas ideias, denota-se uma tendência para a compreensão de que grande parte das pessoas que visitam o museu não são um público especialista. Por isso, um dos trabalhos do Serviço Educativo é proporcionar às escolas experiências de abertura ao mundo da arte contemporânea, insistindo no facto de as ideias dos artistas contemporâneos serem mais importantes do que a procura pelo belo, bem como na utilização de linguagem menos sofisticada do que a da história da arte para explicar determinados conceitos, assim como dar a conhecer linguagens artísticas diferentes da pintura ou explorar todos sentidos para além da visão.

Manuela, que fez a visita a esta turma, explica que as directrizes da coordenadora não invalidam os discursos individuais, "*cada um de nós tem um discurso próprio, não há um discurso global*". Nesta visita em particular, a abordagem à arte contemporânea acabou por ser a transmissão do discurso do museu através de uma base dialógica. Manuela explica que aborda os grupos de forma a que cheguem a determinadas conclusões, quase sem se aperceberem do percurso que fizeram. Quando falávamos sobre o termo "monitor" que é utilizado pelo Serviço Educativo para designar as pessoas que ali colaboram para fazer visitas, Manuela questionava o termo, embora tal não constitua uma preocupação para si própria, ou para o trabalho que desenvolve.

Para definir o que faço no museu, gosto mais do termo 'orientação', em vez de 'monitorização'. Guia, não é tanto, não se está ali a guiar. Monitorizar também não sei muito bem o que é, acho que 'orientação' é mais no sentido de haver um diálogo entre, neste caso, entre o observador e a obra, e fazer com que o observador tente chegar lá. Portanto orientar... orientar é um bocado como uma dialéctica platónica, em que

Sócrates fazia as perguntas, as pessoas respondiam, e ele depois através da pergunta ia fazendo com que as pessoas chegassem lá sem se aperceberem. Portanto, monitor... não sei, nunca pensei se seria um termo com que me identificasse ou não, mas gosto mais de dizer visitas orientadas. (Manuela, entrevista)

Embora não tenha formação em pedagogia, Manuela reconhece que talvez um dia sinta a falta dessa área do conhecimento.

A nível pedagógico nunca fiz formação. Acho que ter-me-ia feito falta se calhar mais nas questões da psicologia, questões da psicologia do grupo. Mas no sentido de transmitir o conhecimento, não sinto essa falta, o que não quer dizer que não venha a sentir mais tarde. (Manuela, entrevista)

O museu divide a sua colecção em duas partes, de forma a que a arte contemporânea se situe, cronologicamente, de 1960 em diante. Além de haver uma divisão física entre as peças da colecção no museu segundo este critério, foi também com a data de 1960 que Manuela explicou ao grupo onde começava a arte contemporânea, que, segundo as suas palavras, se estende até ao presente. Situou os alunos no tempo cronológico que iria abordar, ao perguntar-lhes em que ano nasceram, chamando a atenção para o facto de muitas das obras de arte contemporânea serem anteriores a essa data. Manuela reconhece, no entanto, que a definição de arte contemporânea não é consensual e explica a sua noção do termo, dizendo que se trata da arte que responde às questões da sua época, indiciando que uma obra com 200 anos possa ser considerada contemporânea, pelo menos na época em que foi produzida.

Através da Arte Contemporânea nós conseguimos perceber muito o passado. Vejo a Arte Contemporânea como um abrir da história, em que se consegue fazer um desdobramento e então percebe-se o que está para trás. O que é a Arte Contemporânea, é uma boa pergunta. Acho que tem a ver com a forma como o artista coloca a questão da sua época, se ele responde ou não às questões prementes da sua época. Isso faz com que seja Arte Contemporânea, seja contemporânea agora, ou seja contemporânea na altura em que surgiu, no início do século XX. Acho que é mais as respostas que ele dá às questões da sua época. Ou seja, uma obra que, para mim responde às questões que cada época, neste caso, que a nossa época coloca, se calhar, já consigo pô-la como Arte Contemporânea. As perguntas são quase sempre as mesmas [hoje ou há

200 anos atrás], são feitas com palavras diferentes, com roupagens diferentes, mas a questão central é sempre a existência, a relação, o que é a obra de arte, que depois se vai desconstruindo toda no século XX. Depois, no século XXI, acho que os artistas têm um trabalho imenso para conseguir responder ao que é a arte, porque já muitos outros andaram a responder. Por isso, se calhar, é que há hoje uma confusão imensa de várias expressões e de várias possibilidades de resposta. (Manuela, entrevista)

16.7.2. Pela escola

Ana conta como ter frequentado a Escola António Arroio influenciou a sua forma de encarar a arte contemporânea, já que também teve colegas que hoje são artistas contemporâneos e com quem conversa sobre o tema. Uma das questões presentes nessas conversas é sobre o que pode ou não ser considerado arte hoje.

Portanto, a minha definição, aquilo que eu acho é que a Arte Contemporânea é a arte que está dentro deste período à volta de 50 anos, 60, menos até, às vezes, porque também a evolução agora tem sido tão mais acelerada. Tenho algumas questões sobre a Arte Contemporânea, até porque tenho muitos amigos que foram meus colegas da Escola António Arroio que hoje são artistas, e que acabam por ser artistas contemporâneos. A Joana Vasconcelos foi minha colega na António Arroio, se bem que não temos neste momento nenhum tipo de relação. Gosto das peças dela. Mas de vez em quando surgem peças, mesmo de amigos meus, como o Francisco Queirós, por vezes mais ambíguas e que se tornam difíceis de aceitar como Arte. Acho muito mais interessantes as peças dele de desenho do que as peças em que ele utilizou, principalmente, as projecções. Há alguma dificuldade em aceitar aquilo como arte. Ao fim ao cabo eles próprios também colocam essa dúvida. (Ana, entrevista)

Recuperando parte da aula de preparação para a visita de estudo, Ana fez várias referências a peças contemporâneas, embora não tenha especificado se se tratava de "arte contemporânea" ou outra. As imagens que apresentou aos alunos, sobre o tema "escultura", não seguiram uma ordem cronológica, o que possibilitou que Ana tivesse um discurso com base nas ideias dos artistas, nas formas e nos materiais, sem identificar nenhum movimento artístico. Uma referência específica à contemporaneidade foi a

seguinte, "*a arte permite interactividade*".

Ana considera que o contexto escolar onde trabalha lhe permite abordar a arte contemporânea de uma forma mais livre, sem condicionar muito a da forma de pensar dos alunos. Estes, têm a oportunidade de visitar museus e exposições e, consequentemente, liberdade para compreender os temas e os artistas em visitas em família.

Quando lhes falo [aos alunos] de algum tipo de obra nas aulas, e tento fazê-lo mesmo que não esteja a dar uma unidade sobre arte, sempre que tenho hipótese dou-lhes nomes de artistas, nomes de peças, nomes de lugares e digo-lhes 'vão procurar mais informação à internet'. Não vão todos, tenho a certeza, mas há muitos que vão e que ficam com aquele registo, aquela referência. E se está a acontecer uma exposição, eu digo 'olhem, tentem ir ver com os vossos pais se conseguem dar uma voltinha ao CCB'. Noto que aqui há mais esse ir ao museu, ou a outros sítios passear, do que nas escolas públicas. Eu falava de sítios comuns, que nas escolas públicas eles nem sequer sabiam que existiam. (Ana, entrevista)

No contexto da arte contemporânea, Ana explica que por vezes as obras não são fáceis de compreender. Por isso tenta "*ligar as coisas sempre ao quotidiano, muito por base de analogias, para eles começarem a pensar*", com o objectivo de levar os alunos para além do comentário sobre se gostam ou não das obras.

Preocupa-me esta questão de quando nós vemos as coisas e não as compreendemos, a única coisa que conseguimos dizer é 'gosto' ou 'não gosto'. E isso não pode ser assim tão linear. Porque o 'gosto' é derivado das nossas referências sejam elas culturais, de casa e família, de políticas sociais e económicas, há aqui uma grande conjugação, mesmo até da parte de quem produz as obras. E às vezes fazem com que surjam peças que são uma reflexão da sociedade nessa altura, ou uma contestação, às vezes é mesmo para chocar as pessoas. Mesmo em publicidade há essa manipulação pelo choque, para chamar a atenção das pessoas para algum facto. (Ana, entrevista)

Ana também aborda a arte contemporânea por via do manual escolar. No entanto, critica a forma como os manuais em geral se restringem à "*legenda estupidificante*", lamentando que poderiam enveredar também pelo contexto social e cultural, ou pela geografia, ou pelos acontecimentos que levaram à realização da obra, referindo que isso seria "*muito mais interessante para a compreensão da obra na totalidade*".

16.8. As aulas de Educação Visual

A sala de aulas da turma tem acesso por uma zona exterior. A porta é de alumínio e vidro e aparenta uma certa fragilidade. Os alunos entram sempre em primeiro lugar, mal toca para a entrada. Uma funcionária abre-lhes a porta, controla as entradas e mantém-se à porta até chegar a professora. Entramos. O chão da sala tem um revestimento vinílico verde claro, igual ao dos corredores do colégio. As mesas são brancas, individuais, e as cadeiras são verdes, à conta exacta do número de alunos. A minha sensação inicial ao entrar é que o espaço disponível condiciona os trabalhos que ali se desenvolvem. A dimensão das mesas não permite a utilização de folhas maiores do que o A3 e a dimensão da sala não possibilita grande mobilidade. Recordo que esta é a "sala maior" das duas turmas, como dizia Ana. Tem 64m². Não dispõe de arrecadação nem de lavatório, obrigando os alunos a irem buscar água à casa de banho mais próxima, num recipiente de plástico, utilizado colectivamente. De vez em quando, alguém se oferece para ir mudar a água. Creio que com estas condições, talvez os alunos possam sentir limitações, embora Ana não coloque reservas em relação àquilo de que dispõe, excepto à água, "*é um problema esta sala sem água*". Também me explica que no colégio há uma sala que pode usar quando quiser porque está vazia. Foi lá que fez com os alunos uma escultura em papel machê. Conta-me ainda que essa sala também não tem lavatório, mas fica ao lado das casas de banho, o que facilita. Ana opta por não recorrer mais a essa sala porque "*isso implica levar as mochilas todas para lá, o que não é prático e atrasa o início da aula*". Por vezes, o impedimento da utilização de materiais mais incomuns está nas famílias dos alunos. Ana conta que quando os alunos trabalharam com *vieux chêne* e lixívia, uma aluna entornou um frasquinho e estragou uma peça de roupa. Os seus pais queixaram-se ao director de turma, dizendo que a professora não podia utilizar aqueles materiais. Apesar de o director de turma ter defendido a professora, Ana optou por não voltar a usar materiais que pudessem sujar demasiado.

A sala onde estamos é irregular, a parede do fundo é inclinada, por isso um dos lados é mais comprido do que o outro. As mesas encontram-se organizadas em cinco filas individuais e as cadeiras voltadas para o quadro branco, sob o qual está um relógio atrasado em 15 minutos. A cada aluno corresponde um lugar fixo. Junto do quadro, a secretária da professora, ao lado da qual um armário de metal serve para guardar livros e caixas individuais de material. Cada aluno tem uma caixa de plástico ou de cartão, identificada com o seu nome, número e turma, que contém canetas de feltro, lápis de cor, guaches, compasso e outros materiais e serve-se dela quando precisa.

Para proceder à observação da aula, opto por sentar-me numa cadeira vazia deixada por uma aluna que hoje faltou. Mas desencostar a cadeira da mesa revela-se um processo complicado. Um aluno explica-me como inclinar a cadeira numa determinada

posição e puxá-la para separá-la da mesa. Já está. Estas mesas e cadeiras não devem pertencer à mesma linha de mobiliário.

No fundo da sala, um conjunto de cabides afixados na parede branca suporta os casacos dos alunos. As mochilas ficam ao lado de cada mesa, tornando mais difícil a circulação da professora pela sala. As mesas têm uma prateleira inferior, mas os 20cm de profundidade são insuficientes para as mochilas. Há um projector voltado para o quadro. Uma das paredes laterais é preenchida com janelas, oferecendo uma agradável luz natural. As mesas dos alunos localizam-se longe das janelas, porque esses são lugares de onde se vê mal o quadro. A outra parede é revestida com *placards* de cortiça pintados de branco, onde estão afixados os aniversários dos alunos, o calendário dos testes e trabalhos de outras disciplinas, como "características da floresta" e "quadras de natal". Fico a saber que neste 2º período, exceptuando as duas primeiras semanas de Janeiro e a última de Março, a turma tem 1 a 5 testes por semana. Em Educação Visual fazem um teste de geometria. Nas paredes também há frases em francês, escritas em folhas brancas com letras grossas desenhadas à mão e pintadas a caneta de feltro: "Je ne sais pas!", "Je n'ai pas fait mes devoirs". Depreendo que Ana não tem qualquer relação com estas frases, das quais sobressai falta de sentido estético, pela ausência de regras de composição, e também pedagógico, pois regem-se pela negativa e pela culpabilização, já que *não saber e não fazer os deveres*, segundo o actual sistema de ensino, são premissas para um mau aproveitamento escolar. E Ana não tem esta postura.

A minha estratégia já desde há uns anos é, eu faço, normalmente, a apresentação do conteúdo, aprofundo, vamos conversando e depois fazemos uma ou mais aplicações práticas em exercícios. Normalmente é isto, ou seja, apresento um powerpoint/prezzi, conversamos, às vezes pequeninos filmes sobre a temática, e eles acham aquilo tudo muito mais motivador, como é óbvio. E depois digo-lhes 'olhem, vão procurar mais, porque há mais... muito mais'. Eu sei que há sempre alguns que vão procurar. (Ana, entrevista)

Ana trata os alunos por você, numa tentativa de "criar distanciamento, porque os alunos abusam". Explicou-me que, por mais que goste dos alunos – e sabe os nomes de todos – nunca se poderá considerar sua amiga, nunca será esse o seu papel, e que é algo que eles, por vezes, não compreendem, "mas depois, acabam por concordar". Na aula que teve lugar antes da visita ao museu, os alunos tinham sobre as suas mesas uma folha branca e um estojo. Ana prepara-se para dar o que chama "apresentação do conteúdo". Preparou um *powerpoint* com imagens de esculturas e trouxe o seu computador, como aliás faz sempre, preparada para questões que os alunos coloquem.

Trago o meu computador porque tenho lá tudo, se eu precisar de mais alguma coisa... Improviso muito. Tenho aquele powerpoint, sei que vou falar de determinado assunto, mas acabo sempre por me esticar e eles também fazem perguntas que eu não estou à espera e começamos a conversar. E eu empolgo-me imenso! (Ana, entrevista)

Este entusiasmo também é muitas vezes sentido pelos alunos que, como conta Ana, gostam de ter a disciplina de Educação Visual e desejariam ter aulas mais prolongadas.

Queríamos sempre mais. E eles também, quando acaba a aula é muito frequente eles dizerem 'já acabou?'. Portanto presumo que também é ali um tempo/espço bem passado. (Ana, entrevista)

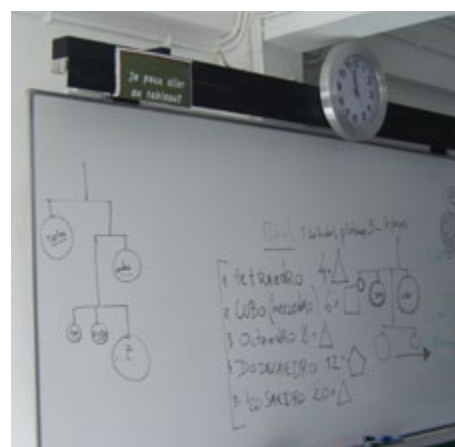
Ana explica à turma que "uma obra normalmente não é útil, porque não nos podemos sentar" ou utilizá-la de outra forma, "mas na contemporaneidade a arte permite interactividade". Explica que no manual da disciplina há imagens que se podem consultar. Diz o número da página e a maior parte abre o livro na mesma página. Ana vê interesse no uso do manual, que é obrigatório, por opção do colégio. No entanto, não o utiliza sempre nem aprecia os manuais que propõem actividades aos docentes.

Receitas, não. Este manual, eu uso e não uso. Ele está lá sempre para um apoio. Os alunos são obrigados a comprar porque é o colégio que toma conta de todas as compras de manuais. Em princípio, porque os pais podem dizer que não, mas por norma, o colégio compra tudo e eles chegam cá e têm tudo. Portanto, não há faltas de material [risos]. Normalmente têm o livro dentro da sala de aula, ou com eles. Não o sigo rigorosamente. Uso às vezes, mas às vezes também posso passar um conteúdo inteiro sem usar. Eles têm sempre curiosidade de ir ver, vejo-os sempre com o livro, à procura. Eles levam o livro para casa e trazem para as aulas. Ao fim e ao cabo, já estão habituados a trazer os livros das disciplinas todas, é um hábito deles. O manual é útil, para eles poderem esclarecer, aprofundar segundo as suas vontades e desejos. Para mim, não faz sentido chegar à aula e estar só a seguir o livro, é uma segunda opção ou visão sobre os conteúdos. (...) O manual, por exemplo, a nível de geometria, tem uma linguagem mais técnica, e eu explico na aula, passo a passo. Eu digo-lhes 'tenham atenção, vão seguindo o livro também, para quando tiverem dúvidas em casa para estudarem para o teste, não estranharem e conseguirem fazer exercícios de geometria'. (Ana, entrevista)

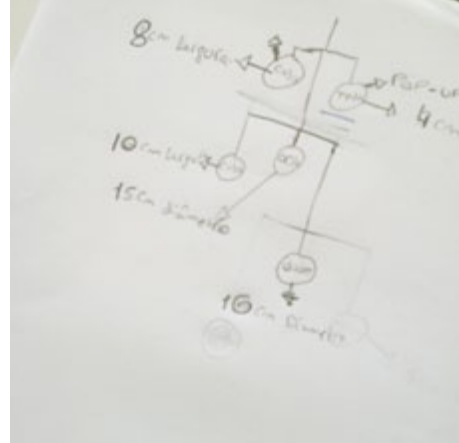
O facto de, como conta Ana, o colégio se encarregar das compras do material, leva a que os alunos tenham sempre na escola o que é necessário. As despesas com o material são cobradas em duas vezes por cada ano escolar, juntamente com as mensalidades. Recordo que, enquanto docente, era um problema quando os alunos não levavam material. Frequentemente, tinha de recorrer a fichas de trabalho que já levava fotocopiadas e para resolução das quais bastava um lápis de grafite. Caso contrário, a desocupação transformava-se facilmente em indisciplina.

De pé junto do quadro e voltada para os alunos, com o *powerpoint* projectado, referindo-se ao artista Alexander Calder, Ana passa a explicar o que significa "cinético" porque os alunos dizem que não sabem. Mostra também uma escultura de Picasso e explica que foi um artista "influenciado pela arte africana". Acrescenta que desde a pré-história que "os homens queriam deixar a sua marca". Apresenta mais algumas imagens de escultura e fala na escala e dos conceitos de "macro", referindo-se a um mobile de Calder, e de "micro", referindo-se a um "escultor que esculpiu pontas de lápis". Vai sempre acompanhando as suas explicações com imagens que ilustram o que diz. "Um prédio pode ser considerado uma escultura?", pergunta um aluno. "Às vezes, mas é uma obra de engenharia", e dá o exemplo das pirâmides do Egipto. Conta que houve obras que foram saqueadas e que isso está relacionado com questões de poder. Explica também que na pintura "não era o povo que era retratado, eram os nobres, que modificavam os seus defeitos". Mostra ainda a *Vénus de Milo* e *A Noiva* de Joana Vasconcelos, e diz "nunca podemos ficar indiferentes perante uma obra. Gosto, não gosto, não é suficiente. É preciso reflectir". E fala no papel da mulher na sociedade e no sapato *Marilyn* de Joana Vasconcelos. Três alunos olham uns para os outros e riem de forma discreta. Em geral, a turma parece atenta. Fixo-me no conjunto de referências que Ana deu à turma que, aprofundadas, constituiriam temas da pedagogia crítica. Sobre o papel da mulher na sociedade, Leonor é bastante sensível a este assunto, já que, questionada sobre que tema elegeria se organizasse uma exposição num museu, refere precisamente este.

Se eu organizasse uma exposição, o tema poderia ser as mulheres na sociedade. Não gosto de machismo e só há pouco tempo é que as mulheres começaram a ter direitos que têm hoje em dia, o direito ao voto, o direito à liberdade de expressão, o direito ao trabalho e acho que era importante também as pessoas verem que as mulheres também fizeram coisas muito importantes para o desenvolvimento da nossa história e que não foram simples mulheres que ficaram em casa a tomar conta dos filhos e a fazer a comida. Mulheres que lutaram para serem felizes e para conseguirem sentir-se realizadas. (Leonor, entrevista)



As aulas de Educação Visual



Ana escreve no quadro: "Material: pedra". E explica que *"a pedra também não é assim tão durável porque a Vénus de Milo não tem braços"*. E escreve: "opaco ou transparente", "estático ou dinâmico". Vai explicando estes conceitos mostrando imagens de esculturas como exemplo. Nem todos estão atentos, mas não fazem barulho. Ana continua *"Há pessoas que trabalham para os artistas, mas sempre de acordo com as indicações do criador"*. Mostra uma obra de Giacometti, dizendo que a arte foi sempre quebrando barreiras. *"Há sempre alguém que diz 'isto é uma obra, isto não é'. Isto também acontece, alguns têm sorte, outros não"*, e apresenta um *ready-made* de Duchamp. *"Duchamp queria contestar os cânones impostos por uma comissão de sábios"*. *"Ainda hoje há artistas polémicos, a arte é para nos por a pensar"*. Mostra uma obra de Ron Mueck, explicando que o mesmo artista tem uma obra que é a representação de um bebé acabado de nascer, mas *"não quis pôr aqui"* porque poderia chocar, e uma de Christo, contando que *"temos de passar entre a obra"*. Nesta abordagem, Ana questiona o papel de quem define o que é ou não é arte e apresenta exemplos de arte que choca e de arte com a qual se interage. Os alunos não comentam e mantêm-se em silêncio. No lugar onde estou sentada, ao lado da secretária da professora, permite-me estar voltada de frente para eles. Parecem atentos à professora. Consigo ver os pés de cerca de metade dos alunos e apercebo-me que, por debaixo das mesas, a maioria balança as pernas de forma enérgica. Sem certezas, creio que mostram sinais de impaciência.

Ana escreve no quadro "Calder". Explica que Calder *"trabalha o equilíbrio e os pesos"* e exemplifica com uma borracha e uma caneta como procurar o ponto de equilíbrio. Pede que lhe digam exemplos de *mobiles*. Respondem em tom baixo, timidamente. *"Estores"*, diz um aluno. *"Estores, não, andam para cima e para baixo"*. *"Espanta-espíritos"*, diz outro. "Ah!", responde Ana e acena que sim com a cabeça. Raras vezes os alunos conversam uns com os outros.

Ana explica que cada um tem de fazer um *mobile* com três sólidos platónicos, no mínimo, que têm de ser trabalhados com colagens, com pop-ups, com ilusões de óptica, ou outras ideias. Mostra uma obra de Escher. Não conhecem, não se lembram. Mostra ainda sólidos planificados numa folha. Uma aluna diz que não está a perceber o que é o trabalho. *"Eu já vou explicar tudo outra vez"*, diz Ana, paciente. E explica. Pega em sólidos idênticos ao que pretende, feitos por outros alunos em anos anteriores. *"Isto é só ilustrativo de algumas possibilidades"*, diz Ana, para não os limitar. Passam os sólidos de mão em mão. No *powerpoint*, um caleidociclo de Escher. *"Foi a stôra que fez?"*, pergunta um aluno. *"Não, foi o Escher"*, responde séria apontando para a imagem, que está identificada com o nome do autor. Os outros riem-se, de forma contida.

Ana termina a apresentação com o *powerpoint* e a turma toma aquele instante como um momento de descontração. Começa um burburinho e alguns espreguiçam-se.

"Chiu!", diz Ana. Como alguns continuam a falar, outros dizem-lhes "chiu!" com ar zangado. Continuam e Ana diz em voz alta "chiu! Ó meninos!". E calam-se.

Madalena: Se nós estivermos a conversar muito e já tivermos sido avisados, os stôres acabam por marcar faltas ou mandar recados para casa a dizer que nos portámos mal. Não é muito justo termos uma falta de comportamento por causa da conversa, isso é quando somos mal-educados. Se for só por causa da conversa, criámos a falta de conversador.

Cláudia: Todos os meses recebemos a folha com as faltas que tivemos, depois o problema são os nossos pais.

Madalena: Às vezes, se já tivermos muitas, pode baixar a nota e os directores de turma podem-nos pôr de castigo, por exemplo tirar-nos a hora livre. (Madalena e Cláudia, entrevista)

"Vou explicar o que são sólidos platónicos". Ana escreve no quadro "tetraedro 4x [um triângulo]", "cubo (hexaedro) 6x [um quadrado]", "octaedro 8x [um triângulo]", "dodecaedro 12x [um pentágono]", "icosaedro 20x [um triângulo]". Os alunos continuam a passar os sólidos de mão em mão e tomam notas. Ana explica que podem fazer 3 a 7 sólidos, "se quiserem fazer 10, é com vocês, mas temos que conversar porque isso envolve mais trabalho". Desta forma, Ana coloca uma fasquia mais elevada para os alunos mais esforçados ou mais competitivos. Adverte que "todos devem ter que fazer trabalho em casa, para ficar bem feito isto não pode ser feito à pressa". Seguidamente explica que "se decidirem fazer 3 cubos fica sem interesse, mas 3 dodecaedros já está bem, mas devem tentar variar as peças". Ninguém coloca dúvidas, à partida ficaram a perceber o que Ana espera deles.

Ana terminou a explicação e diz que podem levantar trabalhos que fizeram antes, que estão sobre a sua secretária. Gera-se um burburinho que se vai tornando num tom normal de conversa. Alguns alunos estão levantados.

Quando Ana se apercebe de que faltam apenas 5 minutos para terminar a aula, diz que tem de recolher os trabalhos e vai fazendo a chamada, por números, para a entrega. Um a um, levantam-se e entregam uma folha. Toca para a saída e ainda vai no Nº5. Ninguém pergunta se pode sair, nem noto qualquer inquietação. O Regulamento Interno é explícito: "Os alunos devem: Aguardar a ordem de saída da sala de aula dada pelo professor, após o toque; (...) Os alunos não devem: (...) Arrumar o seu material antes da autorização dada pelo professor" (p.75).

Quando Ana dá a ordem de saída, muito rapidamente se esvazia a sala, como não levam as mochilas, é tudo bastante rápido. Ficam 4 raparigas, duas conversando sobre os trabalhos que têm para fazer esta semana, outras duas apresentam os seus diários

gráficos à professora, que os elogia.

No início da aula seguinte, os alunos sentam-se e organizam os seus materiais sobre a mesa. Conversam com naturalidade, sem preocupação, em fazer silêncio. Já passou quase um mês desde a visita e os alunos já iniciaram o trabalho do *mobile*. Fizeram o projecto e agora estão a construir os sólidos. Em vez de me manter sentada a observar, opto por circular em redor das mesas para acompanhar como decorrem os trabalhos e compreender o que pensam os alunos ao realizá-los.

Ana explica como devem utilizar o material com o mínimo de desperdício, contribuindo para a missão do colégio de zelar pelo ambiente e sua sustentabilidade. Na sala há dois caixotes de lixo, um deles só para papel, embora haja papel nos dois. Várias cartolinas coloridas, umas inteiras, outras recortadas, sobrepõem-se no chão, junto do quadro. Cada aluno tem liberdade para se levantar do seu lugar e ir buscar as de que precisa. Alguns também se levantam para pedir aconselhamento à professora, que está de pé, de costas para o quadro, dá sugestões e responde a todas as dúvidas. Ana defende que o seu gosto pessoal não deve influenciar os trabalhos dos alunos. No entanto, os alunos assumem que tendem a ir ao encontro da opinião da professora.

Quando eles chegam têm sempre muito receio e estão sempre à procura de fazer aquilo que acham que eu possa eventualmente gostar, mas estou sempre a dizer-lhes em forma de analogia 'Não. Eu não tenho que gostar desse amarelo, tu é que tens de ver se o amarelo se adequa no teu trabalho'. Falo-lhes muito sobre essa questão do gosto, e principalmente sobre o facto de eles terem referências para tomarem uma posição crítica sobre tudo, não só sobre a arte, sobre mesmo tudo. (Ana, entrevista)

Cláudia: Nós gostamos de uma coisa mas depois temos medo que a professora não goste.

Leonor: Até porque é ela que avalia, portanto também temos que agir um bocadinho em consideração à sua opinião. Nós pensamos, 'ok, ela é licenciada nisto, é professora, percebe mais que nós, talvez a sua sugestão seja até bastante boa', portanto nós às vezes gostamos de aproveitar as ideias.

Madalena: É como a Leonor disse, é professora percebe mais, mas também temos que pensar que as regras também são propostas pela professora, por isso há sempre algo da sua opinião. (Cláudia, Leonor e Madalena, entrevista)

Contudo, quando questionados sobre a possibilidade de fazerem um trabalho de Educação Visual tendo a oportunidade de o enunciar segundo as suas próprias regras, negam que tal pudesse resultar, reconhecendo a opinião da professora como fundamental.

Cláudia: Um trabalho feito com as nossas próprias regras, podia resultar em coisas que não têm nada a ver umas com as outras. Teríamos demasiada liberdade, tem de haver sempre uma limitação.

Madalena: Um trabalho com as nossas regras não seria possível, até porque iria ficar muito mal [risos]. Podia ficar uma coisa um bocado estranha.

Leonor: Como nós não temos muita noção, podia não resultar bem umas medidas com outras, até a construção de algumas figuras...

Pedro: Também ficávamos sem as opiniões da professora. (Cláudia, Madalena, Leonor e Pedro, entrevista)

Ana explica de que forma a tesoura se deve encaixar no papel para que este fique bem cortado. Madalena, Pedro, Leonor e Cláudia são dos alunos mais adiantados, já desenharam as figuras geométricas na cartolina, agora procedem ao recorte e à decoração. A maioria ainda está a fazer marcações a lápis, com a ajuda da régua e do compasso. Levantam-se de vez em quando para irem buscar mais cartolinas. Nos momentos em que praticamente todos estão concentrados no trabalho, o silêncio toma conta do ambiente. Ana passa toda a aula de pé, acompanhando constantemente os alunos, quer deslocando-se às suas mesas quando a chamam, quer respondendo a questões que alguns alunos lhe vão colocar. Ajuda-os sobretudo a dobrar e a controlar o compasso. Nesta fase, o trabalho é estritamente técnico, o que não agrada a todos. *"Não gosto da parte teórica da geometria"*, diz-me uma aluna. Um dos seus colegas diz que até gosta do que está a fazer, mas que não gosta de geometria, prefere trabalhos mais livres. Uma rapariga tem o trabalho bastante adiantado e explica-me que fez uma parte em casa, acrescentando *"mas estou a gostar mais ou menos, porque eu gosto é de desenhar"*. Como começam a conversar uns com os outros, Ana repreende-os pelo barulho. Eu diria que é o som normal de uma aula de Educação Visual, talvez até um pouco menos. Os alunos acatam e calam-se. Ana justifica-se *"vocês quando estão a conversar não estão a trabalhar"*.

Ana contou-me que a Educação Visual no colégio é, por vezes, entendida como uma disciplina de menor importância do que as outras – excepto quando são necessárias decorações para a escola –, razão pela qual tenta manter a ordem na sala e também faz testes.

Eles têm aqui uma grande pressão com o Português e com a Matemática. Isso é ponto assente. (...) tive um feedback de casa no sentido de que a disciplina não interessava e que o aluno estava à vontade para ter negativa. Mesmo no ensino público, sentia-se de vez em quando a

desvalorização da disciplina quando ouvia 'ó colega, então mas vai dar negativa a Educação Visual?'. Não faz sentido. É uma disciplina curricular, tem parâmetros de avaliação, tem tudo! É uma disciplina normal e muito importante na formação global e neste mundo tão visual! É desvalorizada por um lado, porque quando se precisa da disciplina para se fazer alguma acção escolar, 'vamos aos colegas de EV, que fazem um risco e pronto, já está'. É estranho. (Ana, entrevista)

Na opinião dos alunos entrevistados, os testes são aborrecidos, mas acabam por considerá-los um instrumento de avaliação importante que ajuda a colocar a Educação Visual no mesmo patamar de outras disciplinas.

Madalena: Por exemplo, o teste... Nós chegamos lá e temos 'faça um arco abatido, com o vértice de 3cm', vá. É teórico, já sabemos o que temos de fazer, é chegar lá e fazer. É um bocado chato ter que decorar.

Pedro: Não acho que devesse haver um teste. Só se for para não dar a impressão às pessoas que EV faz-se e pronto. Como na Matemática.

Cláudia: Eu acho que deve haver testes. Ajuda a professora a ver que nota nos vai dar, se nós nos aplicámos.

Madalena: Sim, ninguém quer testes, mas também temos de pensar pelo outro lado, se não soubéssemos fazer aquilo... temos de saber e o teste é uma maneira de tu ires estudar aquilo. Nós quando ouvimos 'teste' é logo começar a estudar e ficar a estudar e decorar aquilo tudo. (Madalena, Pedro e Cláudia, entrevista)

Junto dos colegas, e também dos alunos, Ana tem constantemente que se justificar.

Ana: Mesmo neste período, nesta última reunião, vieram-me dizer, 'vê lá que há muita matéria, os teus trabalhos vão calhar em cima dos testes', e eu 'desculpa, eu tenho um currículo também! Há notas!'

Leonor: Sim, os nossos testes são os nosso trabalhos.

Ana: [apontando para Leonor] Estou sempre a dizer isto. E tenho que estar sempre a dizer isto.

[Leonor acena que sim com a cabeça]. (Ana e Leonor, focus group)

Ana refere, com alguma indignação, que "há uma ideia de que em Educação Visual não há negativas", o que certamente desvaloriza a disciplina em relação a outras.

Leonor confirma esta desvalorização "mesmo por parte dos outros professores que comentam, 'então vais ter negativa a Educação Visual? Isso é só... [imita riscar numa folha]". Ana também reconhece que o ambiente da escola é restritivo quanto a abordagens mais livres.

Esta escola é muito arrumadinha, está tudo muito arrumadinho. Eu não sou uma pessoa assim arrumadinha, sou uma pessoa mais solta. (...) Eu já estive em escolas públicas com contextos muito diferentes. Os miúdos, por norma, nas escolas públicas, sentem o espaço da Educação Visual como um espaço mais... liberto. Têm a possibilidade de estar ali um pouco mais à vontade. Gostam de estar nessas disciplinas mais práticas. (...) Estes têm aqui uma grande pressão para 'o aprender', dos pais e de toda a comunidade escolar. (Ana, entrevista)

O director defende a importância das artes no currículo escolar, justificando que as experiências artísticas que os alunos têm fora da escola são insuficientes.

A minha opinião pessoal é que a área artística é tão importante como qualquer outra. Se nós não proporcionarmos aos alunos conhecimento nas variadíssimas áreas, corremos o risco de estar a cercear as potencialidades, de estarmos a cercear até a hipótese de podermos desenvolver algo especial que cada um tem em áreas específicas. O caso da área artística é um exemplo. Eu não só acho que é essencial, como deveria, na minha opinião, abranger várias áreas artísticas e não só aquela que está ligada à parte manual. (...) Quanto à parte artística, eu acho que é realmente fundamental para despertar consciências, para despertar alguma coisa que os alunos tenham que os leve a optar pela área artística. Sobretudo porque depois é tão pouco tempo que eles têm de exposição às áreas artísticas... (...) a maior parte das nossas crianças têm experiências muito pobres. (director, entrevista)

Ana senta-se na sua secretária, começa a chamar pelos que ainda não entregaram a ficha de análise de uma obra de arte e vai tomando nota numa lista. Alguns não fizeram. Uma aluna diz que perdeu a folha, mas fez noutra. Ana valoriza. Um aluno não respondeu a 3 perguntas "porque já não me lembro do que a senhora disse sobre a obra". É a última aula, Ana pede agora para fazerem uma auto-avaliação, traduzida numa classificação de 1 a 5, e vai registando numa folha, sem confirmar ou desmentir o que dizem os alunos. Sete crêem que merecem a nota máxima.

Cerca de um mês depois voltei a observar uma aula apenas para ver o resultado dos *mobiles*, que Ana me havia dito que estavam prontos. Hoje a sala tem uma disposição diferente, os alunos estão a trabalhar com guaches e juntaram-se mesas umas às outras. No quadro encontra-se um esquema que os alunos devem reproduzir em folha A4 e seguir as instruções de pintura a guache. Terão que preencher rectângulos com as cores primárias separadas das cores secundárias. Um recipiente de plástico – uma caixa de gelado – contém a água necessária à lavagem dos pincéis. O espaço de circulação não aumentou com esta disposição, mas os alunos trabalham em grupos de 3 a 6. As mochilas acumulam-se no chão e junto aos cabides, agora menos cheios porque está mais calor e não são precisos casacos tão grossos. Um outro sinal da primavera é a luz que passa pela janela, mais intensa do que da última vez que estive na sala.

Reparo que o "mapa de ideias" que fizeram no museu está agora afixado no *placard* dos trabalhos dos alunos. Pendurados nos candeeiros de tecto, os *mobiles* finalizados dão cor ao ambiente da sala. Creio que estes trabalhos se diferenciam pouco uns dos outros, pois as regras de execução eram sobretudo técnicas e não possibilitavam muita diversidade. O rigor da execução parece-me exemplar. A diferenciação surge pelo tamanho dos sólidos e pelo modo como os alunos trabalharam as superfícies. "*Os melhores estão à entrada*", explica-me Ana. São três, um deles é da Madalena e outro da Leonor.

Os alunos conversam naturalmente e Ana já repreendeu vários. O director de turma entra na sala e mostra-se surpreendido pelo barulho. Repreende a turma e dirige-se a Ana porque tem um assunto a tratar com ela. Pergunto a um dos alunos qual é o objectivo do trabalho. "*Pintar sem se ver as linhas do pincel*", responde. Como os guaches não são da melhor qualidade (recordo que é o colégio que decide que material adquire), para atingir este objectivo os alunos têm de pintar o mesmo espaço por duas ou três vezes, gastando mais tempo, uma vez que é necessário respeitar os tempos de secagem. Este trabalho tem um marcado cariz técnico e de rigor, mas o ambiente é descontraído, sobretudo pela distribuição dos alunos em grupos.

Ana sai da sala e regressa rapidamente. Vem zangada. "*Quem é que foi à casa de banho dos professores lavar magenta?*", pergunta. Um aluno levanta o braço. Ana diz para o grupo onde se encontra este aluno "*vão em grupo lavar a casa de banho e não voltam à dos professores, vão à dos rapazes ou à das raparigas*". Como o aluno que sujou ainda não acabou de pintar, os outros do grupo oferecem-se para ir sozinhos, num gesto de solidariedade que Ana apreciou.

Ana trouxe um livro para circular pela turma. Chama-se "*Global Colour Combinations*". A par da consulta do livro, os alunos continuam a pintar, com a exigência constante de que repitam a pintura, que, segundo Ana, ainda não está bem feita.

Quase no fim da aula, o director de turma entra novamente na sala e pede

explicações a um aluno pela nota negativa a Matemática. Não sei o que aluno respondeu, detive-me a pensar no controlo apertado que a escola mantém sobre estes alunos.

Na última aula que fui observar, a turma continuou a trabalhar com guaches. Ana explica o procedimento para fazerem uma gradação de cores, com preto e com branco. Explica também que a seguir vão fazer o círculo cromático e que vai passar uma folha para seguirem as medidas.

A sala tem novamente uma disposição diferente, desta vez as filas de mesas estão mais distantes umas das outras e uma está encostada às janelas. Quando entrámos na sala, Ana disse à turma que já tinha sabido que houve um problema disciplinar e que por isso os alunos agora estavam mais separados para não conversarem. Distribui folhas. Tem um alguidar com água sobre a sua secretária. Vai ao lugar de cada um dar apoio individual. Seis alunos acabaram de juntar as mesas mas Ana repreende-os e diz que dois deles não podem ficar juntos. Senta-se à secretária e vai chamando individualmente os alunos para avaliar os diários gráficos, mantendo contacto visual com todos os outros. A um dos alunos que está sentado a conversar com outro, Ana diz que, pelas repetições, *"tem falta de conversador"*. De repente, a sala silencia-se. Passado pouco tempo, alguns retomam a conversa e o mesmo aluno torna a ser repreendido por várias vezes. A turma continua a pintar e a levantar-se de vez em quando para lavar os pincéis. Alguns alunos conversam uns com os outros, em tom de voz baixo. O aluno repreendido vai para junto de um colega, onde se mantém de pé e a conversar. Ana torna a repreendê-lo e pede-lhe a caderneta para escrever um recado aos pais. O rapaz mostra alguma preocupação. A caderneta fica sobre a secretária da professora, que continua a avaliar os diários gráficos.

O director de turma entra na sala, precisa da assinatura de Ana nuns papéis. Vê a caderneta em cima da mesa e pede explicações ao aluno, que não responde. Indica ao aluno que a seguir ao almoço virá para a sala trabalhar e que será assim por mais dois dias. O aluno mostra-se nervoso e olha em frente, para a parede.

Faltam cinco minutos para tocar, Ana pede que arrumem, limpem tudo e identifiquem as folhas. Os alunos cumprem e deixam os trabalhos que ainda não estão secos sobre as suas mesas. Soa a campainha para a saída, mas ainda não está tudo arrumado e limpo. *"Stôra, podemos sair?"*, pergunta um aluno. *"Enquanto não se sentarem e se calarem, ninguém sai"*, responde Ana. Passam dez minutos do toque de saída, agora estão sentados e calados. Ana fala para a turma, dizendo que *"é muito cansativo estar sempre a mandar calar e virar para a frente"*. Mas também elogia um aluno, que *"esteve sentado, concentrou-se e conseguiu trabalhar muito bem"*.

Já fora do ambiente da escola, e junto da professora, durante o *focus group*, Leonor referiu que, em benefício das aprendizagens dos jovens, seria importante que a escola não se centrasse apenas nos assuntos estipulados nos currículos. Apelou à

possibilidade de os alunos poderem desfrutar de um papel mais participativo, fazendo também um uso proveitoso das tecnologias.

Eu acho que principalmente por nós agora sermos a geração da tecnologia, devíamos incorporar também isso nas nossas aulas e na nossa aprendizagem. (...) E acho que se nós temos estes recursos disponíveis, porque não usá-los? E às vezes, também nas aulas, fazer debates. Participarmos, deixarmos um bocadinho que não seja o professor a liderar sempre, a tomar conta da aula, mas que ele às vezes nos dê um bocadinho essa responsabilidade de nós sermos capazes de nós próprios sugerirmos temas, debatermos sobre esses assuntos. Porque às vezes há muitos assuntos no dia a dia que nós nunca falamos na escola, coisas que são interessantes mas nós se calhar só pensamos naquilo que é curricular. Aquilo que temos que dar. E às vezes não falamos em aspectos de dia a dia que se discutíssemos entre nós acabávamos por aprender outras coisas sem ser só matérias ou coisas do currículo. (Leonor, focus group)

16.9. Conclusões

O Colégio dos Plátanos assume-se como uma alternativa ao ambiente marcado pelos problemas sociais que se vivem na zona onde está implementado. Trata-se de uma escola privada na qual muitas famílias têm dificuldade em pagar as mensalidades. Uma parte significativa da comunidade valoriza os princípios educativos do colégio, que tem uma considerável lista de espera de potenciais alunos.

A escola manifesta uma característica marcante que é o controlo do comportamento dos alunos. Este controlo disciplinar influi na ideia que os alunos têm de como se devem comportar num museu, algo que crêem ter regras muito pouco flexíveis.

O director é a figura principal desta escola, é a pessoa que toma todas as decisões finais, ainda que possa ouvir partes interessadas. A sua preocupação principal é a prestação de um serviço de qualidade, segundo a sua ideia de educação, que compreende o bom aproveitamento escolar e normas de comportamento cívico. Quando os alunos não cumprem com um bom aproveitamento e comportamento, podem ser convidados a sair do colégio, conforme estabelece o Regulamento Interno. Para além do controlo do comportamento dos alunos, o director defende que o corpo docente também deve ser controlado, entendendo que os que não demonstrem competência devem dar lugar a outros mais cumpridores. Parte dos docentes trabalha em regime precário, embora vá sendo solicitada para se manter em funções de ano para ano.

As aprendizagens dos alunos estão muito estruturadas em função do currículo e do cumprimento dos conteúdos programáticos, sobretudo com as disciplinas de Português e Matemática, às quais os alunos fazem exames nacionais e cujos resultados representam a projecção da escola para o exterior. A educação artística é valorizada pelo director, que a considera fundamental, mas que atribui à falta de tempos lectivos o facto de o colégio não ter mais oferta. Já parte do corpo docente, bem como algumas famílias, considera que a Educação Visual é uma disciplina com um estatuto inferior às restantes. Ana luta constantemente contra este estigma. A relação entre os docentes também é marcada pela exiguidade da sala de professores, que não permite, quer privacidade nas conversas, quer a realização de trabalhos em grupos de docentes, quer ainda a tranquilidade do trabalho individual.

No âmbito da organização de visitas de estudo a museus, muitas vezes são desvalorizados os aspectos pedagógicos que podem ocorrer numa saída da escola, tendo em conta que os alunos "perdem" aulas. O colégio tem propostas para colmatar este constrangimento, apesar de as mesmas poderem passar por um acréscimo do horário de trabalho da professora que organiza a visita. No entanto, o colégio também não atribui às visitas de estudo a museus uma importância fundamental, conforme espelham os documentos orientadores. Neste caso em concreto, a saída da escola ficou marcada pela pressão do horário do regresso, condicionando o programa do dia. Apesar de ser uma frequentadora de museus em contexto de visita familiar, Ana resiste às visitas escolares a museus, pois muitas das vezes estas não cativam os jovens e as regras são demasiado restritivas. Chega a preferir visitar alguns museus sem a colaboração do Serviço Educativo, justificando que os museus, por vezes, restringem o debate de ideias e veiculam um discurso único. Ainda assim, ao organizar uma visita de estudo, Ana tem apenas de informar o conselho de turma, aferindo datas possíveis, e entregar uma planificação simples à direcção.

No colégio, as condições para a prática da Educação Visual estão limitadas à confinamento do espaço de trabalho dos alunos e à falta de condições de lavagem de mãos e de materiais. No entanto, a existência de uma sala na qual a turma tem todas as disciplinas permite, por um lado, alguma personalização do espaço e, por outro lado, que os alunos não gastem tempo a arrumar e a desarrumar as mochilas, nem a andarem carregados durante o dia. O facto de o colégio se responsabilizar pela compra de todos os manuais e materiais dos alunos tem, por um lado, uma componente positiva, que é os alunos disporem sempre de material, que fica guardado na escola. Por outro lado, neste caso específico, a escola nem sempre optou pela compra de materiais de qualidade e também não permitiu que cada aluno fizesse escolhas pessoais. A protecção do ambiente e a sustentabilidade fazem parte do conjunto de missões assumidas pelo colégio e que são operacionalizadas na aula de Educação Visual através do

aproveitamento de material, com vista a um menor desperdício.

Apesar de o enunciado do trabalho de aula relacionado com a visita ao museu não ter sido discutido com os alunos, Ana deu-lhes um acompanhamento muito individualizado, rentabilizando ao máximo o tempo de aula de que dispunha. O controlo do comportamento esteve sempre presente, seguindo o modelo defendido pela escola. O director de turma é também uma figura de autoridade respeitada pelos alunos e contribui para a disseminação dos valores de disciplina defendidos pelo director.

Como estratégias de aprendizagem, Ana nem sempre utiliza o manual escolar, o que reforça a abertura que mostra na forma de encarar os discursos sobre a arte. Enriqueceu o conhecimento dos alunos através da apresentação de exemplos de obras da história da arte ocidental, de várias épocas, e também de trabalhos de alunos feitos em anos anteriores. A turma vê a professora como uma conhecedora da área artística e segue as suas sugestões na execução dos trabalhos. As aulas observadas foram pautadas por uma maior exigência de rigor técnico e por uma menor incidência na expressão criativa e na liberdade de participação dos alunos. No entanto, deixo em aberto a possibilidade de Ana trabalhar outras unidades curriculares diferentes da geometria de forma mais solta, quer no sentido criativo, quer no debate de ideias. O diário gráfico, uma das estratégias de aprendizagem que adoptou, constitui uma ferramenta importante para estas abordagens mais livres, mas nem todos os alunos o cumprem. Uma outra estratégia de valorização de vertentes da arte que vão para além da exploração da técnica, foi a que Ana utilizou quando fez passar um livro pelas mãos dos alunos, para que conhecessem diferentes abordagens e ideias.

As filas individuais de mesas na sala e o controlo constante do silêncio contribui para a ideia de que a aprendizagem é conseguida através do conhecimento individual de discursos e valores de verdade, em detrimento das aprendizagens em grupo e do debate de ideias. A procura pela excelência no aproveitamento defendida pelo director verifica-se em determinadas estratégias docentes, como a que Ana adoptou quando determinou que cada aluno faria entre 3 e 7 sólidos mas se quisesse poderia fazer 10, o que significa que alunos esforçados e competitivos poderiam ser recompensados.

O director refere que existem no colégio três pilares essenciais para o bom aproveitamento dos alunos: o trabalho dos professores, um programa de estimulação cognitiva que os alunos frequentam até aos 6 anos e o gabinete de apoio psico-pedagógico. O director replica as suas convicções através dos coordenadores de ciclo e os alunos têm interiorizada a necessidade de controlarem o seu comportamento e de trabalharem para um bom aproveitamento escolar. Leonor é uma aluna especial. Apesar de cumprir com as expectativas da escola, apresentou necessidades à abordagem de questões de género relacionadas com a pedagogia crítica. Ana também apresentou ideias em aula nesse sentido. No entanto, o tempo ocupado com este assunto foi

limitado, o que significa que nem sempre a escola está preparada para responder de forma individualizada às necessidades dos alunos, também porque a exigência pelo cumprimento dos programas nem sempre permite o espaço e o tempo necessários para que se aborde o pensamento crítico. E Ana tem consciência disso mesmo, mas é algo que este sistema de ensino não lhe permite contrariar.

Também a abordagem com que o museu acolheu a turma nem sempre foi ao encontro das necessidades de Leonor. No entanto, através de uma prática dialógica, Manuela conseguiu colocar os alunos a irem ao encontro do discurso do museu. No Museu Coleção Berardo, a relação entre curadoria e educação é superficial, significando que o discurso da curadoria acaba por ser o que prevalece. Por parte do Serviço Educativo não existe um interesse especial em aprofundar esta relação. Neste sentido, é a curadoria de uma exposição que determina o ponto de partida do Serviço Educativo. Ana discorda desta abordagem, pois defende que a curadoria não deveria ser apenas uma obra, mas sim ter o objectivo de chegar a toda a gente. Para os alunos, a expectativa de visitar um museu também significa ver o maior número de obras possível. Abordar seis obras numa visita, ainda que esta dure cerca de duas horas é, para os alunos, insuficiente. O percurso definido por Manuela não incluiu a abordagem a duas das obras que lhes chamaram a atenção e a condução por esse percurso também não permitiu muito tempo para a recolha de imagens.

O trabalho em grupo solicitado por Manuela em relação à obra de Alberto Carneiro colocou os alunos a pensar e a discutir ideias em grupo. Contudo, a apropriação do discurso dos alunos por parte do museu foi nula, não ficou nenhum registo do que pensaram nem do que disseram, prevalecendo a ideia do artista e do discurso que o museu pretendeu transmitir. Manuela manifestou interesse em compreender o que os alunos diziam, fazendo-lhes perguntas, respondendo a dúvidas e explorando as respostas que lhe deram. Contudo, essas respostas, que indiciam individualidade e subjectividade, foram colocadas em segundo plano para darem lugar ao discurso do museu, fazendo crer que o objectivo do diálogo foi a construção de respostas correctas. O mapa conceptual acabou por ter também um resultado que o museu não registou. A professora, porém, colocou-o na sala de aula da turma, possibilitando uma relação permanente com as ideias que ficaram daquela experiência. A escola exige que as visitas tenham uma relação estreita com o currículo, o que levou Ana a justificar esta visita como estando ligada ao módulo curricular de escultura. Contudo, a afixação do mapa na sala de aula mostra uma atitude aberta a uma abordagem mais abrangente da arte contemporânea, já que o mapa é uma síntese de ideias dos alunos que vão muito para além do tema "escultura".

Manuela tem um trabalho precário, não só na relação juridico-laboral, mas também na ausência de uma designação que represente o que faz, o que não contribui para a consolidação de relações com os públicos. Apesar de não ter formação académica

em educação, defende uma ligação mais profunda entre escolas e museus, referindo a importância de contrariar uma postura elitista que se vive em muitos museus portugueses. Considera que o modo como decorrem as visitas ao museu têm relação directa com a atitude de cada docente, quanto maior é o interesse dos docentes, maior é o interesse dos alunos, ideia da qual Ana também partilha. Manuela considera que os docentes deveriam fazer uma visita prévia ao museu para melhor preparar as visitas em conjunto. Defende que a estigmatização das turmas é algo que as prejudica e tenta não fazer juízos de valor antes de receber os alunos. Ainda que o museu faça a distinção entre arte moderna e contemporânea na data de 1960, Manuela diz que a arte contemporânea é uma resposta a questões de cada época, seja hoje ou há dois séculos atrás. Teve o cuidado de perguntar o ano de nascimento dos alunos, de modo a situá-los no tempo em relação às obras que iriam abordar.

Uma das preocupações do Serviço Educativo é proporcionar às escolas experiências de abertura ao mundo da arte contemporânea, insistindo nas seguintes ideias: valorizar as ideias dos artistas contemporâneos em vez da procura pelo belo; utilizar linguagem menos sofisticada do que a da história da arte para explicar determinados conceitos; dar a conhecer linguagens artísticas diferentes da pintura; explorar todos sentidos para além da visão. Para conseguir trabalhar dentro destas premissas, o museu também espera um determinado comportamento dos seus visitantes, razão pela qual é explícito nas regras, que acabam por ser instrumentos de controlo. Para além de ter intervindo para fazer a ponte com a aula já dada e para incentivar os alunos a regressar ao museu com as suas famílias, Ana teve um papel importante no controlo do comportamento dos alunos durante a visita. Escutar em silêncio e pôr o dedo no ar para responder são práticas adoptadas pelos alunos no colégio, comportamento que foi reproduzido no museu em diversos momentos. A repreensão escrita pontuou o aluno que não cumpriu, enquanto os outros respeitaram todas as chamadas de atenção. Não obstante, riram e conversaram uns com os outros durante a visita, embora de forma discreta.

Os jovens desta escola dão importância à ficha técnica da obra de arte e à razão pela qual a obra foi feita. Tal como na escola, consideram que as regras do museu são para cumprir, sem questionar a sua rigidez, chegando a crer que num museu não se pode falar. Valorizam a experiência de interacção com as obras, embora sejam bastante cuidadosos, certificando-se de que existe permissão para tal. Consideram que ver o original já é uma oportunidade significativa.

Apesar de o Projecto Educativo colocar os alunos no centro e prever o envolvimento dos elementos da comunidade escolar, os jovens não são chamados a intervir nem a tomar decisões nos documentos orientadores do colégio.

A organização desta escola, centrada no controlo do comportamento e na procura

pela excelência no aproveitamento, leva a que as ideias individuais dos alunos não se evidenciem e que as dos docentes se mantenham confinadas aos objectivos do Projecto Educativo. Os alunos não questionam que o trabalho e a dedicação à escola sejam factores fundamentais para um bom aproveitamento escolar, que valorizam. Quanto à disciplina de Educação Visual, preferem trabalhos mais práticos e que apelem mais à expressividade, em detrimento dos testes e do rigor técnico da geometria. Ana desenvolve o seu trabalho com competência, seguindo as condições e imperativos que lhe são colocados pela direcção e pelos documentos orientadores que regem o funcionamento da escola. Dedica-se a cada aluno de forma individualizada, procurando estratégias adequadas a uma aprendizagem da Educação Visual, que é sobretudo técnica, mas também faz algum apelo, ainda que ténue, à expressividade e ao questionamento crítico, embora valorize estas abordagens. Não exige que as suas aulas decorram em silêncio absoluto e tem empatia com os alunos, que gostam dela. No museu, estes alunos reproduziram o comportamento disciplinado que é veiculado pela escola. Madalena, Leonor, Pedro e Cláudia, os alunos da turma que melhor cumprem as expectativas da escola, em momento nenhum deste estudo questionaram essas regras. Manuela levou-os numa viagem pela arte contemporânea que os colocou a pensar sobre as obras e sobre as ideias. O que ficou no museu foi o discurso do próprio museu, mas o que os alunos trouxeram foi uma percepção sobre a arte contemporânea que valoriza a diferenciação de perspectivas. Quer na escola, quer no museu, os jovens abriram um espaço de possibilidades para a adopção de estratégias pedagógicas mais críticas por parte das duas instituições.

17. Estudo de caso #3

Jovens viajados e críticos

Turma: do 8º ano.

Escola: Escola Secundária de Vergílio Ferreira (Telheiras, Lisboa).

Museu: Casa das Histórias Paula Rego (Cascais).

Entrevistas: Francisca - professora de Educação Visual; Isabel, Tiago, Melissa e Inês - quatro jovens da turma; Laura - educadora de museu; directora da escola.

Observações: escola; museu; visita ao museu; 5 aulas de Educação Visual.

Documentos: Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno da escola, Avaliação Externa de Escola, *website* do museu, artigos de imprensa, Programa de actividades do Serviço Educativo "O Ateliê" Jan./Fev.2013 e 2009/2010.

Data: de 18 de Outubro de 2012 (primeiros contactos) a 23 de Abril de 2013 (última aula observada).

17.1. Introdução

A Escola Secundária de Vergílio Ferreira é uma escola pública situada num bairro habitacional de Lisboa com elevada qualidade de vida. A maioria dos residentes tem habilitações ao nível do ensino superior, empregos diferenciados e regular acompanhamento da vida escolar dos seus filhos. O bairro contém espaços ajardinados, parques infantis, comércio, ciclovias, zonas de circulação para peões e estacionamento organizado. Recentemente reabilitada através do programa de modernização das escolas do Ministério da Educação e Ciência, a escola apresenta óptimas condições, quer em espaço, quer em equipamentos. O abandono escolar é quase nulo e o bom aproveitamento é significativo.

A Casa das Histórias Paula Rego situa-se em Cascais, uma zona turística de veraneio, com um plano urbanístico cuidado, eleita por muitos estrangeiros como local privilegiado para férias e residência. A colecção de que dispõe contempla um conjunto de obras da artista com o mesmo nome, portuguesa e residente em Londres. O edifício foi concebido pelo arquitecto Eduardo Souto Moura, reconhecido internacionalmente pelos prémios de arquitectura conquistados.

Vários alunos da turma já conhecem a Casa das Histórias. Francisca é a professora de Educação Visual, que combina a sua função de docente com a prática artística da ilustração. Tiago, Inês, Melissa e Isabel fazem parte desta turma. Já viajaram para diferentes países, em férias, onde visitaram alguns dos museus mais conhecidos da Europa, com as suas famílias. Apesar de mostrarem apreço pelos museus de arte e de história, criticam a severidade das regras existentes, acreditando que a uma maior flexibilidade poderia contribuir para um mais amplo conhecimento e interesse.

17.2. Primeiros contactos

17.2.1. Com a professora de Educação Visual

O contacto de Francisca foi-me facultado através de uma amiga. Eu conhecia-a apenas de nome, porque Francisca é ilustradora, já recebeu prémios internacionais e trabalha para editoras portuguesas e estrangeiras desde há muitos anos.

Enviei-lhe um email com a proposta de trabalho, mas não recebi resposta. Duas semanas depois, por telefone, Francisca pediu-me desculpa e explicou-me que gostou da proposta, estava na disposição de avançarmos, e só não tinha respondido porque não lida muito bem com os computadores. Disse-lhe que respeitaria isso e combinámos que a partir daquele momento contactaríamos preferencialmente por telemóvel. Combinámos para uns dias depois um encontro na sua escola.

No dia marcado, quando cheguei à escola, o porteiro explicou-me o caminho até ao pavilhão das salas de artes, onde se encontra também o gabinete de artes, o local onde Francisca me iria receber. A escola foi toda remodelada e tem um aspecto muito limpo, também porque a cor que predomina é o branco. Encaminho-me para o pavilhão e vou reparando como os espaços da escola estão bem cuidados, dos muros aos canteiros, dos corredores aos alpendres.

Entro no pavilhão e uma senhora de bata branca disponibiliza-se para me levar à sala. Bate à porta e anuncia-me. Cumprimento as duas colegas que lá estavam e aguardo a chegada de Francisca da outra escola onde dá aulas a outras turmas. O horário de Francisca divide-se entre duas escolas que distam 1km entre si integradas no mesmo agrupamento escolar.⁵⁵

O ambiente é tranquilo, não se ouve muito barulho apesar de ser intervalo. Chegada a hora de entrada, as colegas saem e vão dar aulas. Uma delas oferece-se para me mostrar a sala da aula de Desenho que vai iniciar, que é mesmo ali ao lado. Acedo com agrado. Lamenta-se que a turma tem 30 alunos e que é muito difícil conseguir padrões de qualidade. Entro na sala e vejo um conjunto de estiradores brancos, em filas, arrumados, separados individualmente, cobertos com os materiais e trabalhos dos alunos que entretanto vão regressando do intervalo. A sala está organizada, limpa, como há muito tempo não via uma assim... Entretanto, chega Francisca, que passa à porta. A colega chama-a e apresenta-ma. Vamos as duas conversar para o gabinete. Francisca é simpática e muito calma. Tem 51 anos e é professora há 33, começou muito nova a dar aulas de francês com o curso de Língua Francesa da Alliance Française. Só mais tarde passou a ser professora de artes visuais, quando se licenciou em Pintura. É efectiva há 19

⁵⁵ Esta é uma das consequências da recente legislação das escolas agrupadas, que instituiu que, em caso de necessidade do agrupamento, alguns docentes passassem a dar aulas não apenas numa escola, mas em todas as escolas do agrupamento. Os horários destes docentes prevêm tempo destinado à deslocação entre cada escola, embora esse tempo de deslocação não seja contabilizado como tempo de trabalho.

anos e dá aulas nesta escola há 15.

Francisca explicou-me que lhe agradou a proposta de visitar a Casa das Histórias com a turma de 8º ano, pois adora Paula Rego e vai lá todos os anos com os alunos do secundário. Com os do básico não, "*são muito pequenos, é mais difícil controlá-los*". Bem sei como por vezes é difícil, mas Francisca está disposta a arriscar. Diz-me que terá de organizar um transporte, ao contrário do que habitualmente faz com as turmas de secundário, que vão de comboio.

O interesse de Francisca em que estes alunos do 8º ano visitem a exposição tem a ver com o trabalho de desenho expressivo que estão a realizar e nos quais é suposto, segundo a professora, que se denote uma evolução. Francisca explica-me que ao ver a variedade de traçados que Paula Rego utiliza nos seus desenhos, os alunos abrirão um leque de possibilidades para os seus próprios trabalhos. Como diz que os alunos costumam atingir os objectivos propostos, Francisca vê nestas visitas um ganho efectivo no desenvolvimento do trabalho dos alunos. Ainda falámos do seu trabalho como artista, recordando o tempo de "Alice no País das Maravilhas", o primeiro trabalho que conheci seu, nos anos 90. Fiquei entusiasmada, foi um gosto conhecê-la.

Um mês e meio depois, quando lhe enviei uma mensagem de boas festas, Francisca respondeu-me dizendo que tinha marcado a visita. A data coincidia com um dos meus seminários de doutoramento, mas mentalizei-me de que seria difícil conciliar o trabalho de campo em três escolas com as aulas em Barcelona e que teria de encarar a situação sem angústias. A prioridade seria o trabalho de campo.

No início de Janeiro voltei a encontrar-me com Francisca para tratarmos das autorizações para as entrevistas e marcarmos as observações das aulas. Chego à sala dos professores de artes, onde está a Francisca a ler um livro de literatura. Cumprimentamo-nos e enquanto nos sentamos explico que não a queria interromper, mas que necessitava mesmo de ver com ela as datas porque estava preocupada com o tempo que tínhamos. Abri a agenda e marcámos tudo. Agradei a sua disponibilidade e simpatia. Conversámos mais um pouco e acompanhei-a até à sala onde iria dar aulas. Despedimo-nos até à próxima aula em que virei apresentar-me à turma.

17.2.2. Com a turma

Os alunos aglomeram-se à porta da entrada da sala. Tenho a sensação que junto das portas das salas, em todas as escolas, há sempre pouco espaço para os alunos aguardarem as professoras. A porta da sala fica junto da escada, por isso alguns alunos ocupam os degraus cinzentos de cimento. Entramos as duas e os alunos a seguir. A turma tem 28 alunos, metade rapazes, metade raparigas. A sala é espaçosa, "*há outra maior*", diz Francisca. Está tão limpa, tão branca, tão organizada. São cinco filas de mesas individuais.

Depois de os alunos já estarem sentados, e nós as duas de pé junto do quadro voltadas para eles, Francisca apresenta-me como "*professora*", e logo um dos alunos estranha, dizendo que pensava que eu era estagiária. Acho que para eles uma estagiária não é uma professora. Francisca diz que "*hoje vamos ter uma aula diferente*", que eu estou ali por uma razão e que vão ter uma surpresa, confidenciando-me entredentes que eles ainda não sabem da visita. A turma parece desassossegada, não sei se é por serem muitos, porque falam imenso uns com os outros. No início conversam como se eu e Francisca não estivéssemos ali. Francisca chama o nome de alguns e pede que se calem. Troca alguns nomes aos alunos. Pede-me desculpa pelo barulho que eles estão a fazer, ao que respondo que não faz mal. Repreende os alunos que estão a conversar e corrige os que não estão sentados "*correctamente*". Um deles é o Hélder, um rapaz que Francisca chamará muitas vezes à atenção. Trata-se de um aluno que apenas com muita dificuldade cumpre as regras de comportamento e a exigência de aproveitamento escolar.

Apresento-me à turma, explicando que sou uma investigadora. Um dos alunos faz logo o paralelo com a investigação criminal, dizendo que sou como os polícias. Explico que não sou polícia mas que o meu método de trabalho também inclui procurar pistas para tentar dar resposta a um problema. Começo a ouvir conversas paralelas e sinto dificuldades em explicar o que pretendo de forma seguida. Alguns alunos estão muito longe de mim, quase no fundo da sala. Explico qual é o problema de estudo, falando logo na visita à Casa das Histórias Paula Rego, com o intuito de os motivar para que, pelo menos, me ouçam. Parece resultar. Pergunto quem conhece aquele museu e vários alunos levantam o braço. Gera-se novamente um burburinho. Alguns nunca ouviram falar nem da Casa das Histórias nem de Paula Rego e a professora espanta-se e comenta como é que nunca ouviram falar de uma artista tão conhecida e aproveita para explicar que a artista vive em Londres. Um dos alunos diz que é por isso que não conhece. A professora explica a arquitectura do edifício e diz o nome do arquitecto. Um dos alunos lembra que Souto Moura ganhou "*o nobel*". Acrescento que ele tem razão, que o "*prémio Pritzker*" é conhecido como "*o nobel da arquitectura*".

Quando explico que venho à procura da razão de haver alunos que aproveitam as visitas de estudo a museus de uma forma e outros de outra, imediatamente um aluno me dá uma resposta, como que para terminar já ali o meu trabalho, dizendo "*a resposta é depende, se for no horário das aulas vamos, se for fora das aulas não vamos*". Os colegas riem-se e eu digo que a opinião dele é válida. Outro diz que não gosta de arte. A professora tenta, lançando exemplos de arte a ver se ele gosta de alguma: fotografia, cinema, música, ilustração em livros, mas o aluno não cede, "*só gosto de jogar futebol*". Geram-se conversas paralelas, risadas, a professora repreende.

Partimos para a negociação de quem vai ser entrevistado. Peço sugestões e

voluntários que a turma ache que, de alguma maneira, representem diferentes formas de pensar sobre a arte e sobre os museus, no sentido de recolher opiniões variadas que possam ir ao encontro do que pensam outras pessoas da turma. Conversam entre eles, discutem e chegam a uma conclusão. Duas raparigas e um rapaz. Uma outra aluna, que até então nem tinha sido muito interventiva na discussão, pelo menos que eu me tivesse apercebido, pede para falar e diz que também gostava de ser entrevistada. E assim ficaram a Isabel, a Melissa, o Tiago e a Inês. Têm 13 anos ou 14 recém-completados e já conhecem museus de arte, em Portugal ou em cidades como Madrid, Paris, Londres ou Berlim, onde foram de férias com as suas famílias. Quando se referem a museus, conotam-nos com locais *"que nos ajudam a aprofundar o conhecimento"*, *"onde se expõem coisas importantes"*, *"que aumentam a nossa cultura"* e *"onde guardamos aquilo de que mais gostamos"*. Quando se referem a museus de arte, identificam-nos sobretudo com exposições de pintura.

Isabel é praticante de vólei e de ginástica. Gosta de museus e acha que *"um quadro à séria é assim tipo a Guernica (...), são quadros mais importantes do que os outros que são de pessoas menos conhecidas"*. *"Um quadro como a Guernica vai ser mais divulgado porque tem uma história mais chocante ou mais realista do que um quadro de um jardim, que é uma coisa normal"*, diz Isabel. Melissa é apreciadora de fotografia e gosta de fotografar. Também gosta de museus, mas não concorda com Isabel: *"Chegas ao quadro da Guernica e diz assim 'isto é um quadro que retrata uma guerra em Espanha'. Pronto, é aquilo, não tens muito mais para onde olhar. Isso dos quadros à séria é só porque têm mais valor monetário"*. Tiago é frequentador assíduo do Museu Colecção Berardo, mas desvaloriza-o quando o compara com uma exposição de naturezas mortas que viu na Gulbenkian: *"Saber que vou ver um dos quadros dos pintores mais famosos, começo a pensar 'onde é que ele arranjou inspiração para fazer isto?' e imagino-o sentado, a pintar e a olhar para algum sítio. No Berardo não consigo, acho que é 'ah, vou fazer um quadro para ganhar milhões'"*. Inês gosta de arte abstracta e diz que *"o que faz com que um quadro seja mais importante é ter uma história por trás. Se o quadro tiver um significado, claro que queremos descobrir mais"*.

17.2.3. Com a directora da escola

O primeiro contacto que tive com a directora foi no dia da visita. A turma encontrava-se do lado de fora do portão, esperando pela hora de partida e pelos que ainda faltavam, quando a directora se aproximou. Ainda nunca a tinha visto. Tinha chegado à escola e ia iniciar o seu dia de trabalho. Numa das mãos trazia uma pasta, na outra um porta-chaves. Deteve-se um pouco a observar o que se passava e eu, pensando tratar-se precisamente da directora, fui ter com ela e apresentei-me. Muito simpática,

disse-me como achava que as visitas de estudo eram importantes para o percurso dos alunos, sobretudo em termos de experiência. Falei-lhe na entrevista que pretendia que me concedesse e combinámos voltar a falar noutra dia para fazermos o agendamento.

Posteriormente, liguei para a escola e marcámos um dia. Na data combinada, dirigi-me ao pavilhão da direcção, localizado em frente à secretaria e separado das salas de aula. O espaço de trabalho da direcção divide-se em duas salas. Uma porta de entrada, que está sempre aberta, dá acesso à sala onde trabalha a equipa. É relativamente ampla e agradável, apesar da quantidade de papéis que se acumulam nas três ou quatro secretárias junto de cada computador. A parede do fundo tem portas de vidro através das quais se vê o espaço ajardinado do exterior. O mobiliário de cor negra parece novo, é composto por cadeiras, uma mesa redonda para reuniões e armários, não muito altos, fechados ou com portas de vidro, dentro dos quais há *dossiers* e papéis. As cadeiras das secretárias de trabalho parecem ergonómicas e muito confortáveis. Dentro desta sala, uma outra porta dá acesso ao gabinete da directora, que também funciona de porta aberta, embora durante a entrevista a directora a tenha fechado, e presumo que no decorrer de outras reuniões também o faça. O seu gabinete é mais pequeno do que a sala anterior, com uma secretária de trabalho, um computador e papéis, e uma mesa de reuniões, inevitavelmente com papéis. Através da nossa conversa, concluo que valoriza a educação artística, razão pela qual ajudou a criar as condições para que houvesse uma disciplina de oferta de escola ligada às artes visuais.

17.2.4. Com a educadora do museu

Conheci Laura no dia da visita que a turma realizou ao museu. Achei-a simpática e mostrou-se colaborante. Licenciou-se em história de arte e fez o mestrado em museologia e museografia. Fez ainda uma especialização em língua inglesa, também no sentido de dar resposta à quantidade de turistas estrangeiros que o museu recebe. Trabalha há quatro anos na Casa das Histórias Paula Rego. Quase um mês após a visita, entrevistei Laura na esplanada da cafetaria do museu, um espaço bastante agradável, com zonas de sol e de sombra. Um espaço de uma tranquilidade calmante, entre o vermelho da pedra e o verde da relva, onde pudemos desfrutar de um café.

17.3. A escola

A Escola Secundária de Vergílio Ferreira localiza-se no bairro de Telheiras e recebe alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade.⁵⁶ Telheiras é um bairro de construção relativamente recente, fruto do crescimento populacional das últimas duas décadas. Entre 2001 e 2011, Telheiras aumentou a sua população em 20%, contrariamente aos restantes

⁵⁶ Aproximadamente entre os 12 e os 18 anos de idade.

bairros de Lisboa, que viram decrescer o seu número de habitantes (Ramalhete e Neves, 2013). Conforme explicita o Projecto Educativo da Escola, é "uma zona residencial onde a actividade económica predominante são os serviços" (p.4). Trata-se de um bairro iniciado entre 1970 e 1980 e tem uma população jovem acima da que se regista na cidade de Lisboa, 75% tem entre os 25 e os 64 anos (Ramalhete e Neves, 2013).

No percurso que fiz por Telheiras, antes de visitar a escola pela primeira vez, encontrei um bairro tranquilo. Prédios altos, de arquitectura cuidada, ruas organizadas e espaços ajardinados. Existe espaço demarcado para a circulação de peões, ciclovias e estacionamento automóvel. Há alguns espaços comerciais fechados, vazios, mas também muitas lojas abertas. O bairro é bastante silencioso, ouvem-se os pássaros nas árvores. São 10h da manhã. As pessoas que circulam vestem-se de forma cuidada. Muitas passeiam os seus cães. É identificado nos portais de mediação imobiliária como um bairro de classe média-alta, tem quase 57% da população com o ensino superior como habilitação académica (Ramalhete e Neves, 2013).

Cheguei à hora do intervalo. Um aglomerado de jovens junto do portão, do lado de fora, pareceu-me estranho, já que, através da grade, era visível um espaço vazio no interior da escola, tão ou mais amplo do que o que ocupavam. Alguns deles estavam a fumar, o que me levou a pensar se não seria essa a razão principal de se reunir ali tanta gente. Vim a saber depois que aquela zona exterior na entrada da escola é uma importante zona de socialização. Embora poucos alunos fumem, como não o podem fazer dentro da escola, saem. Os que não fumam acompanham-nos e ficam ali juntos a conversar. Algumas motas estão estacionadas junto do gradeamento da escola. São de alunos. Longe da realidade multicultural que tenho vindo a observar num grande número de escolas, creio que nesta todos os alunos são brancos. Raparigas e rapazes vestem-se de forma cuidada. Praticamente todas raparigas envergam calças de ganga justas ou calções com *collants*, botas e camisolas coloridas de aspecto desportivo ou mais clássico. Usam o cabelo comprido e solto e uma carteira pendurada no antebraço. Praticamente todos os rapazes vestem calças de ganga e camisolas desportivas coloridas. Calçam ténis. Alguns transportam mochilas às costas, outros não levam nada. Não há agitação, rapazes e raparigas parecem tranquilos. Conversam e riem. Espanta-me, contudo, que alguns, rapazes ou raparigas, utilizem palavrões com naturalidade. A directora traça o perfil dos jovens desta escola:

São jovens muito determinados a aceder ao ensino superior, são jovens que estão a sentir a crise, porque se ouve muito falar disso em casa e na comunicação social, são jovens muito preocupados com o seu futuro. São jovens que estão aqui, que concorrem muito entre si para poder aceder, por exemplo, ao ensino superior e são, na grande maioria, jovens muito

determinados em ter boas notas. Mas associado a isto têm valores de solidariedade. Eu vejo-os assim. Têm valores ambientais, enfim, são jovens portadores de uma cultura interessante e com quem é relativamente fácil trabalhar. Mas também são jovens angustiados, sem saber o que é que vai ser do seu futuro. Eu vejo-os assim. (directora, entrevista)

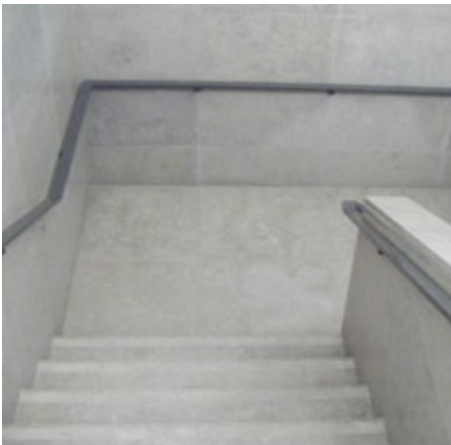
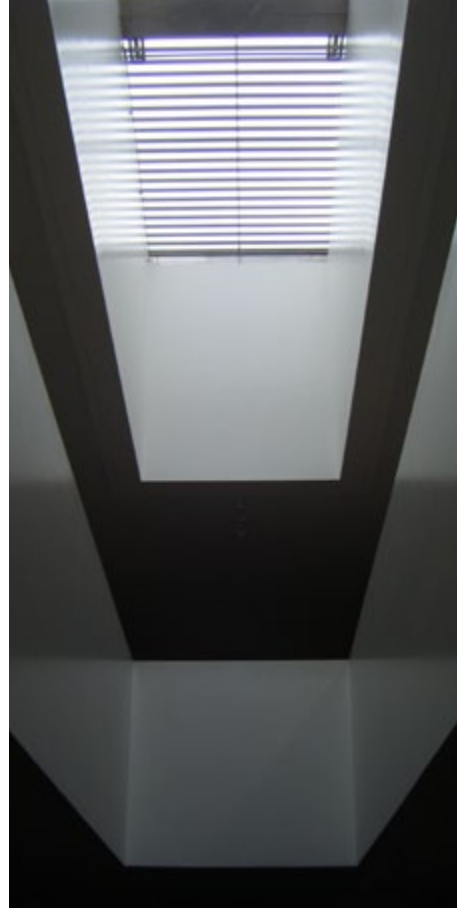
Contudo, a realidade dos alunos da escola não espelha o que sucede nos bairros limítrofes. O Projecto Educativo explica que a população da freguesia – não do bairro – denota uma heterogeneidade que configura "duas realidades socioeconómicas distintas: a de uma população de quadros médios e superiores que se dedica principalmente ao sector terciário e a de uma população de diferentes etnias, de baixa taxa de escolaridade e de baixo rendimento, com graves problemas sociais que conduzem ao abandono escolar" (p.4). A legislação em vigor permite que a escola seleccione os seus alunos, não só em função da sua zona de residência, mas também em função da idade. Significa que, na prática, esta escola pode aceitar apenas os alunos que sempre cumpriram com as expectativas do sistema de ensino, enquanto os restantes são enviados para outras, ainda que na mesma zona.

As escolas fazem a selecção em função das idades, mas é assim que a lei determina, esse é um dos critérios. Não entrando na primeira escola pela qual optam, porque são mais velhos, são jovens com repetições no seu percurso escolar, logo não entram na primeira opção porque são mais velhos, esta escola preenche as suas vagas com as crianças mais novas. (directora, entrevista)

É por esta razão que uma outra escola localizada a 0,5km desta e pertencente ao mesmo agrupamento, apresenta uma realidade completamente distinta, pautada por jovens com várias repetências, desmotivação, problemas disciplinares e situações de carência económica grave. "São jovens com quem é muito difícil trabalhar (...) E os resultados não são tão bons, obviamente", explica a directora. Longe desta realidade, duas das metas do Projecto Educativo foram "manter a tendência de superação das médias nacionais da avaliação externa a Língua Portuguesa e a Matemática" (p.20) e "manter a tendencial inexistência de abandono escolar" (p.21). Esta escola tem 1220 alunos e um corpo docente bastante estável. Segundo o Projecto Educativo, a maior parte dos alunos frequenta o ensino secundário, 76,6% dos docentes são do quadro da escola e, destes, quase 65% tem um "elevado número de anos de experiência profissional" (p.11).



Escola Secundária de Vergílio Ferreira - espaços interiores comuns



Os resultados académicos estão relacionados, designadamente com o nível socioeconómico das famílias e o investimento que, a grande maioria, faz ao nível do acompanhamento, interesse e apoio da escolarização dos seus educandos, a reflexão que tem vindo a ser realizada pela Escola sobre os resultados académicos, bem como a experiência, a estabilidade e a motivação do corpo docente. (Avaliação Externa de Escola)

A Escola Secundária de Vergílio Ferreira faz parte de um conjunto de escolas que teve obras de reabilitação, através de um programa de modernização arquitectónica e de equipamentos, criado pelo então Ministério da Educação, iniciado em 2007, denominado *Parque Escolar*. Tratou-se de um programa polémico⁵⁷ sobretudo em relação ao valor gasto em cada escola, que foi excessivo, no entender de alguns sectores da sociedade. Em setembro de 2011 as obras acabaram por ser suspensas em todas as escolas por decisão do governo recém-empossado, que alegou a conjuntura internacional. Ao contrário de outras escolas, esta já se encontrava pronta.

As linhas arquitectónicas dos pavilhões são rectas e longas, característica comum às escolas reabilitadas. O branco sobressai como cor dominante e os longos corredores permitem uma circulação interior, longe do frio e da chuva. Não obstante, a escola tem vários espaços abertos, como um campo de jogos, áreas ajardinadas e corredores de circulação entre os pavilhões, delimitados por estruturas de alumínio dourado que ajudam a proteger da chuva. O edifício da entrada destina-se aos serviços, como a secretaria, a direcção, a biblioteca e a sala de professores. Os espaços de convívio dos alunos e as salas de aula encontram-se espalhados pelos vários pavilhões. As portas amplas de vidro, no pavilhão da entrada, na zona de trabalho da direcção, na biblioteca, no bar e na entrada dos pavilhões, permitem uma forte relação visual entre interior e exterior. O bar, uma das zonas de convívio, tem bastante espaço de circulação e está equipado com reedições da cadeira "Panton", criada pelo designer dinamarquês Verner Panton em 1960.

O funcionário que trabalha na entrada da escola controla a circulação de alunos através do gabinete junto do portão, cuja parede em vidro permite visualizar quem entra e quem sai. Este controlo ocorre também por via do sistema informático de cartões dos alunos, que são obrigados a passá-los pelo sensor, de cada vez que entram ou saem da escola. Estes cartões servem também para fazer pagamentos no bar e na papelaria, de forma a que não seja necessária a circulação de dinheiro.

⁵⁷ A polémica deveu-se a vários factores, como a adjudicação directa a empresas de arquitectura (Viana, 2009), cartelização (Lusa, 2015), derrapagens orçamentais na ordem dos 400% (Martins, 2012) ou o alegado envolvimento do então primeiro-ministro num grupo de empresas de construção que obteve lucros significativos com este programa (Morais, 2015). Equipar as escolas com peças de design de autor ou tecnologia de primeira linha foi também muito criticado por parte da classe docente, que teria preferido que o governo apostasse em questões estruturais do sistema de ensino em detrimento do luxo dos equipamentos.

Ultrapassado o portão, a porta de entrada no primeiro edifício dá acesso a um átrio interior. É agradável, embora com pouca luz. Hoje também não há sol. Três candeeiros brancos pendurados no tecto, estão apagados. São reedições da peça "Artichoke" [alcachofra], de 1958, da autoria de Poul Henningsen, arquitecto dinamarquês, à venda em lojas de design por valores que rondam os 500 euros. À minha frente, uma escadaria com 15 ou 20 degraus dá acesso ao resto da escola. À minha direita, uma senhora de bata branca, atrás de uma secretária com um telefone e um relógio, controla as entradas e explica-me onde me devo dirigir. A escola é bonita, espaçosa e limpa. Encaminho-me para o pavilhão das artes e dos laboratórios de ciências. As portas das salas são de madeira com vidro ao meio. As escadas revestidas a mosaico cinzento dão acesso ao piso superior, onde se encontram as salas de artes e o gabinete de artes. Nesta escola, para além da sala de professores, comum a todos os grupos disciplinares, cada grupo tem um gabinete. Francisca explica o que isso pode ter de negativo, diz ter colegas que nem sabe que disciplinas dão porque nunca se cruzam para falar, mas que a sala comum é tão longe que levaria todo o intervalo a chegar lá e a voltar. Este gabinete tem cerca de 20m², é aquecido, tem janelas grandes, uma secretária com computador, armários, uma mesa grande ao centro e cadeiras almofadadas em volta. Quanto a mim, é bastante agradável.

A sala de professores comum, que conheci uns dias mais tarde, é ampla mas pouco acolhedora, por ter um ambiente impessoal. Talvez também por isso não seja frequentada pelos docentes, que preferem os gabinetes reservados às suas áreas disciplinares. Está equipada com peças de design que fazem parte das enciclopédias de mobiliário de autor. É a sala onde os docentes aguardam até serem chamados para aulas de substituição, sempre que falta algum. O chão é vermelho, as estantes e armários são negros e as paredes são brancas e vazias. Um tapete de pelo vermelho ajuda a criar uma zona um pouco mais confortável, sob o qual foram colocadas três cadeiras, reeditadas do modelo "Coconut" que o designer americano George Nelson criou em 1955. Uma estante preta sem fundo divide a sala em dois espaços. Suporta um conjunto de vários volumes de Diários da República encadernados em tom vermelho e gravação em dourado, de forma clássica como as bibliotecas antigas. Serão documentos de consulta, mas pergunto-me se serão realmente consultados por alguém. Dois sofás em pele, também reedições de um modelo da arquitecta americana Florence Knoll, dos anos 50, rodeiam uma mesa de centro junto de uma janela ladeada por dois vasos cúbicos. Muito diferente das salas de professores a que me habituei, esta é mais parecida com a recepção de um hotel. Não estranho que seja pouco utilizada e compreendo que as professoras que dão aulas de grupos disciplinares diferentes quase não comuniquem.

17.4. O museu

A Casa das Histórias Paula Rego fica localizada a cerca de 30km de Lisboa, em Cascais, uma vila piscatória que foi sendo transformada em zona de veraneio das classes abastadas, sobretudo pelo seu clima ameno. Hoje, é um concelho que junta a zona da orla marítima, que mantém diversos vestígios da arquitectura tradicional, às zonas de explosão demográfica, que tanto compreende grandes edifícios, como moradias ou condomínios fechados. Nunca deixou de ser um concelho conotado com as classes altas – porque o preço da habitação em determinadas zonas é bastante valorizado –, embora a sua realidade também albergue bairros de classe média e de habitação social. O museu localiza-se na zona turística, junto ao centro histórico de Cascais e da marina.

A colecção foi doada pela artista, nascida em 1935 e residente em Londres, e compreende a totalidade da sua obra gravada e um conjunto de 273 desenhos (Casa das Histórias Paula Rego, s.d.).

O edifício que alberga o museu foi especificamente projectado para este fim pelo arquitecto Eduardo Souto Moura, cuja carreira foi premiada com o *Pritzker Prize*⁵⁸ em 2011. Trata-se de uma construção de aparência incomum revestida a betão vermelho e rodeada por um muro que não chega a ter dois metros de altura, permitindo uma relação algo próxima entre o exterior e o interior. A entrada faz-se por um portão aberto, que dá acesso a um caminho marcado no chão com pedras lisas de mosaico cinzento. Este caminho é ladeado por relva, à qual se juntam flores rasteiras na época de primavera, e guia os visitantes até ao edifício da colecção. Algumas árvores altas, que já existiam, marcam o espaço verde que envolve a Casa. A tranquilidade e o sol fazem parte do ambiente.

Visto do exterior, o edifício assemelha-se a uma conjugação de pirâmides e paralelepípedos. Foi planeado para ser um museu com 750m² de áreas de exposição e integrar diversos espaços de apoio às exposições. O *website* do museu acrescenta que o interior tem tons neutros e é "pavimentado a mármore azulino de Cascais" e que "o projecto, correspondendo à vontade da artista, a quem se deve a escolha do arquitecto, dá resposta às muitas exigências de funcionalidade museológica, sem esquecer o bom acolhimento aos visitantes" (Casa das Histórias Paula Rego, s.d.a). Deste acolhimento fazem parte um auditório com 200 lugares, uma cafetaria com esplanada e uma loja que vende livros de arte e utilidades com a imagem gráfica do museu. No entanto, o projecto não incluiu a criação de qualquer espaço para o Serviço Educativo destinado à realização de actividades com os visitantes que não possam ser concretizadas dentro da exposição, tal como existe na maior parte dos museus. O Serviço Educativo vê-se, assim, perante desafios constantes de concepção de actividades, nomeadamente para os públicos escolares.

⁵⁸ *Pritzker Prize* é um prémio internacional atribuído anualmente, desde 1979, a arquitectos vivos cujo trabalho demonstre "talento, visão e compromisso" (Pritzker Architecture Prize, s.d.).

Como a equipa tem poucos membros, Laura explica que não é fácil dar resposta a todas as necessidades.

A equipa é pequena, não é suficiente para o trabalho, temos mesmo às vezes de abdicar de certas coisas para conseguirmos gerir. Quando somos uma equipa reduzida temos que fazer tudo, desde a marcação das visitas, à concepção, à mailing, contagem de públicos, passa tudo por nós. Há muita coisa que temos planeada que ainda não conseguimos fazer. (Laura, entrevista)

A programação da Casa das Histórias tem vindo a crescer, explica Laura, apesar de no último ano ter havido uma quebra de visitas escolares, resultante da instabilidade financeira das famílias e das notícias sobre a extinção da Fundação Paula Rego. Esta fundação criada para gerir o museu teve apoios do Estado, mas em 2012, no período de crise financeira, o governo decidiu extingui-la, juntamente com outras 20 fundações (Silva, 2012). Uns meses mais tarde, a Câmara Municipal de Cascais assumiu a gestão do museu, "para manter um equipamento tão importante no concelho" (Fonseca, 2013) e a fundação foi extinta. Foi o período entre a notícia da eventual extinção da fundação e a sua confirmação que se reflectiu num decréscimo das visitas escolares. Entretanto, o número de visitas já se encontra equiparado ao que era normal nos anos anteriores, embora Laura admita que se notam dificuldades.

Temos notado que há muitas escolas que neste momento não conseguem autocarros e os pais também não têm dinheiro para trazer os filhos às visitas guiadas. (Laura, entrevista)

O *website* do museu define o Serviço Educativo de forma ambiciosa. Os sublinhados são meus e servem para dar atenção à força destas palavras e o que podem significar para o compromisso entre o museu e os visitantes:

O Serviço Educativo da Casa das Histórias Paula Rego é um sector de programação que visa a mediação significativa entre as exposições e os seus visitantes e a constituição de laços representativos do efectivo envolvimento dos públicos com a instituição, através da participação activa e regular das comunidades. (Casa das Histórias Paula Rego, s.d.b)

Sendo certo que "os públicos" e "as comunidades" não são apenas os escolares, este estudo de caso veio a demonstrar o quão difícil é atingir estes objectivos

a que o Serviço Educativo se propõe, por mais empenhadas e competentes que sejam as pessoas que nele trabalham. A definição prossegue do seguinte modo:

Neste sentido, promove momentos de encontro, participação, reflexão e debate, respondendo às exigências dos conteúdos com uma programação diversificada, adequada às necessidades, expectativas e estilos de aprendizagem dos diferentes segmentos de públicos. (Casa das Histórias Paula Rego, s.d.b)

A promoção do debate é uma tarefa exigente, do ponto de vista de como incentivar os jovens a exporem as suas ideias e argumentos. A promoção do "encontro", "participação" e "reflexão", será talvez mais fácil de conseguir. O Serviço Educativo deixa claro que tem como objectivo projectar o discurso do museu, ao atentar na "exigência dos conteúdos", que são os que o próprio museu define. Creio que a promessa de adequação "às necessidades, expectativas e estilos de aprendizagem" de toda a gente é algo muito difícil de atingir nas visitas escolares. Ainda assim, dispus-me a estar aberta a essa possibilidade, que constituiu mais um dos elementos de observação da visita.

Laura conta como por vezes decorrem actividades, quer destinadas ao público em geral, quer especificamente para escolas, que têm contribuído para a adesão de visitantes.

"Visitas Encenadas". Numa delas, uma colega fazia uma visita de arquitectura, a visita era interrompida por alguns actores que andavam à procura do Capuchinho Vermelho e os visitantes eram interpelados nesse sentido. Era uma forma de os obrigar a olhar com uma certa atenção para pormenores da arquitectura que eles normalmente não olhariam. (...) "Artistas em Diálogo", quando fizemos o percurso "Arte e Poder". Houve muitas escolas a aderir porque nós reproduzimos o jogo "Quem Quer Ser Milionário" e as perguntas da Paula Rego eram jogadas como se houvesse prémio. (Laura, entrevista)

Laura acredita que a realidade escolar está longe da realidade exterior, apesar de reconhecer que há algumas escolas que trabalham de outra forma. Ainda assim, critica o facto de as disciplinas estarem demasiado voltadas para os conteúdos e de a escola não ser capaz de contribuir para que os alunos fujam a determinados preconceitos.

Acho que as escolas, e hoje em dia já começa a haver, deviam tentar trazer os alunos mais para a realidade exterior. Acho que hoje em dia eles ficam muito fechados nos conteúdos que dão nas aulas e que lhes faz

muita falta o contacto com outras realidades. (...) Acho que os miúdos quando vêm querem sempre dar o ar de que estão muito abertos a outras realidades mas a verdade é que eles são os primeiros a fecharem-se em preconceitos. Porque o colega não concorda e vai parecer mal... E isso acho que parte um bocadinho do próprio sistema de ensino, em que eles de facto são muito condicionados pela realidade educacional. Contactarem mais directamente com outros contextos seria benéfico, mas tenho a noção de que muitas vezes isso não é possível, por questões económicas, ou porque o programa tem que ser dado e não há tempo para isso... (Laura, entrevista)

Constatando que os jovens vão ao museu com a escola, e até incentivam as famílias a irem juntos, Laura conta que assim que se encerra o ciclo escolar, os mesmos jovens deixam de ir ao museu. Atribui à escola uma parte importante dessa responsabilidade.

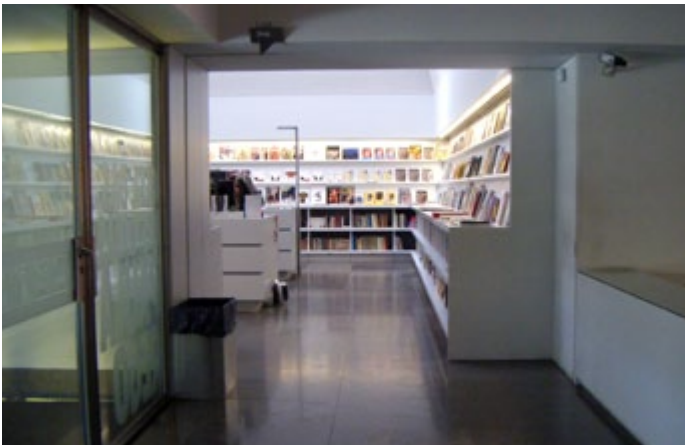
Acho que ainda se vê muito a escola como um período de educação que vai desde o pré-escolar até ao 12º, porque o ensino superior é facultativo, e que depois encerra ali. Acho que a escola devia ser promotora de algo que passa para fora da realidade da escola, para a realidade do quotidiano, para o dia-a-dia. A verdade é que os miúdos, por exemplo, quando saem, seja para ir a um museu, seja para ir onde for, saem em contexto de visita, alguns mais entusiasmados com o que aprendem acabam por puxar outros com eles, familiares, amigos, mas a verdade é que após aquilo eles crescem, tornam-se adultos e deixam de vir. E acho que falta uma educação nesse sentido. (Laura, entrevista)

Laura não considera as escolas como um todo. De acordo com a sua prática, as escolas que visitam o museu apresentam diferenças entre si, mas também há diferenças de turmas de escola para escola e essas diferenças baseiam-se sobretudo na atitude dos docentes relativamente à forma como encaram a educação.

Há escolas em que notamos uma grande diferença de umas para as outras. Mas é muito diversificado, nem sequer depende da própria instituição. (...) Já tenho encontrado professores excepcionais. Um professor excepcional é aquele que nos abre os olhos para outras coisas. Para eu ter um professor que me dá uma aula de história da arte, em que todos os dias me dá o conteúdo que está no livro, é óbvio que isso faz falta, faz parte da minha educação, mas não é suficiente. (Laura, entrevista)



Casa das Histórias Paula Rego - edifício, espaço exterior e loja



Na Casa das Histórias, a avaliação das actividades não é feita de forma sistemática. Não que o Serviço Educativo ainda não tenha pensado no assunto, mas porque ainda não encontrou uma forma prática de proceder a essa avaliação. A reduzida dimensão da equipa é uma das razões apontadas para que o tema se mantenha em espera. Laura explica como a avaliação é necessária e como na equipa tentam colmatar esta necessidade através do diálogo entre colegas, como forma de enriquecimento da actividade de cada uma das educadoras. O tempo disponível dos visitantes é também um constrangimento.

Nunca pedimos o feedback das escolas, mas é algo que já pensámos fazer. Normalmente é espontâneo. Ou porque as escolas telefonam para repetir a visita (...), ou porque acaba sempre por haver uma conversa final com os professores e tentamos saber se a visita correu bem ou se há ali alguma coisa por resolver. Nos "Projectos com Escolas" há uma ficha que os alunos no final preenchem, ou os professores, a dizer se correu bem. A nível de visita não fazemos. Mesmo que quiséssemos fazer, os alunos precisam de se ir embora, as pessoas têm alguma pressa. É uma coisa que nunca pensámos fazer por email, por exemplo, a posteriori. (...) Temos uma ficha feita em que avaliamos as actividades no final. Só que muitas vezes o que acontece é não haver muito tempo para preencher a ficha porque é muito longa. Fomos nós que a concebemos, também com a coordenação. Estas fichas, acabamos por preencher só quando alguma coisa corre mal e é preciso chamar a atenção. O que fazemos sempre, mas isto é uma coisa quase espontânea, é quando acaba uma visita irmos para o gabinete e falarmos umas com as outras sobre o que se passou. Se a visita correu bem, se não correu bem, se os miúdos eram interessados, se não eram... E isso, parecendo que não, acaba por enriquecer a nossa actividade e servir para dar o feedback à coordenadora, que acaba por ficar a par. (Laura, entrevista)

Um dos projectos mais significativos que o Serviço Educativo leva a cabo é o "Projecto Anual com Escolas", que no último ano abrangeu 12 escolas. Trata-se de uma actividade continuada, na qual os alunos visitam o museu em contexto de visita de estudo. "Normalmente têm uma visita orientada aqui connosco", diz Laura, e depois realizam um trabalho relacionado com o programa curricular da disciplina em questão. Laura diz que o mais comum é que sejam as "disciplinas de artes visuais" as que mais se interessam por esta relação com o museu.

No final os projectos desenvolvidos são apresentados à comunidade aqui do concelho, e à comunidade escolar que queira vir, normalmente com uma exposição que é feita no jardim, ou com pequenas performances que eles fazem, o trabalho é muito variado.

Uma das valências deste projecto é o facto de o museu ir à escola com relativa regularidade para o acompanhamento dos trabalhos que os alunos realizam em contexto escolar.

O Projecto Anual com Escolas é onde as visitas às escolas são mais regulares. Quando eles entram numa fase de trabalho de projecto sobre aquilo que viram e que trabalharam, as colegas que estão a orientar o projecto e a coordenadora do Serviço Educativo vão sempre à escola ver o que eles estão a fazer, tentar orientá-los também caso haja alguma dificuldade, conversar com os professores... No último projecto as escolas fizeram quatro visitas ao museu. O museu faz duas a três visitas à escola. (Laura, entrevista).

Para compreender em profundidade esta relação entre o museu e a escola, seria necessário proceder a um acompanhamento próximo de, pelo menos, uma turma durante toda a sua incursão pelas actividades e aulas da disciplina envolvida. No entanto, Laura conta um pouco da apropriação que o museu faz, neste projecto em específico, do discurso e narrativas dos alunos.

Tivemos aqui actividades, pequenas performances, intervenções em que as pessoas podiam participar, tivemos alunos que vieram ensinar outras pessoas do concelho a fazer gravura... Eles levam a nossa realidade mas trazem-nos uma realidade que ainda é mais enriquecedora. Eles não recebem, só. Também nos dão. (Laura, entrevista)

Esta perspectiva que Laura nos apresenta contrasta um pouco com a apropriação dos trabalhos de produção artística da área da Educação Visual, como por exemplo esculturas, desenhos, pinturas ou outro tipo de linguagens semelhantes. Numa das visitas que realizei à Casa das Histórias encontrei alguns trabalhos de escolas expostos no espaço do museu. Não obstante esta ser uma estratégia válida na apropriação dos discursos dos jovens, estes trabalhos haviam sido colocados em locais secundários, como é habitual nas exposições de trabalhos escolares que os museus realizam, não apenas a Casa das Histórias, mas os museus em geral. Neste, havia trabalhos junto da saída, no

caminho para as casas de banho e pouco ou nenhum destaque na iluminação ou legendagem. Em regra, não são os serviços educativos que se ocupam destas decisões, mas sim, as curadorias e as direcções. Sobre a possibilidade de os trabalhos de alunos alguma vez poderem vir a ser expostos nas salas de exposições do museu, Laura, explica:

Não temos possibilidade porque normalmente estão exposições em vigor que não é possível alterar. Fora aquele espaço, nós não temos um espaço para exposições que não sejam da artista. Teríamos que coincidir com o momento em que as nossas exposições estivessem em re-montagem. Nunca tivemos a sorte de fazer isso coincidir com o calendário escolar deles. O máximo que conseguimos fazer foi ter algumas intervenções de alunos lá dentro, pequenas performances no nosso espaço expositivo. (Laura, entrevista)

O sucesso de iniciativas como o "Projecto Anual de Escolas" vai ao encontro daquilo que o Serviço Educativo defende como objectivo a privilegiar na relação com as escolas: "estabelecimento de relações duradouras" (Casa das Histórias Paula Rego, s.d.b).

17.5. Preparação da visita e expectativas

17.5.1. Pelo museu

A equipa do Serviço Educativo prepara as visitas em conjunto, elaborando um guião para cada uma delas, tirando partido das semelhanças de actuação entre as educadoras, sendo raro fazerem visitas que impliquem interpretações próprias, pessoais.

O nosso trabalho é desenvolvido completamente em equipa. Temos a mais-valia de combinar diferentes experiências, de vida e profissionais. Temos uma equipa muito homogénea e temos uma programação que também possibilita essa homogeneidade. É muito raro haver uma rubrica que implique um trabalho solitário. Por vezes acontece, temos uma rubrica que se chama "Uma obra de cada vez" em que aí, de facto, é uma reflexão nossa sobre uma obra. É um trabalho mais solitário, mas há sempre o auxílio das colegas, nós temos essa mais-valia de fazermos o trabalho em equipa. (Laura, entrevista)

Laura conta como foi importante a alteração de postura que as educadoras do museu tiveram que adoptar, no sentido de cativar mais os jovens durante as visitas. A

alteração deveu-se essencialmente à passagem de uma visita muito teorizada a uma dinâmica mais participativa por parte do grupo que visita.

Inicialmente a nossa programação incidia, tanto nas escolas como nos adultos, em visitas muito teóricas e rapidamente percebemos que não resultava. Tínhamos visitas às vezes muito longas, porque a colecção era muito vasta e a exposição inicial era muito rica e os alunos saíam cansados. Rapidamente percebemos que tínhamos de apostar em visitas-jogo, que começámos a observar noutros locais, sobretudo em programação até de museus americanos e do norte da Europa. E acabámos por transformar a nossa programação nesse sentido. (Laura, entrevista)

Quando os docentes marcam uma visita, toda a informação fica registada por escrito. Tirando partido do facto de a equipa do Serviço Educativo ser permanente, foi possível constituir um ficheiro de públicos, no qual constam informações solicitadas a cada escola.

Nós pedimos informação de todo o género, desde o âmbito em que a turma vem, as idades, porque às vezes ser do 12º não significa ser da idade-tipo daquele nível de ensino, tentamos sempre saber também se o professor independentemente do âmbito da disciplina em que vem tem algum interesse particular num aspecto que queira focar, tentamos sempre saber se existem alunos com necessidades educativas especiais e tentamos também sempre saber se a escola já contactou connosco, saber se o professor já cá esteve, se é a primeira vez que cá vem, porque é que volta, qual é o interesse da escola em voltar, ou, se é a primeira vez, o porquê de virem. (Laura, entrevista)

No entanto, mesmo com esta informação com algum nível de detalhe, quase não se pratica a preparação de visitas específicas para cada grupo em particular, apesar de cada uma se poder desenrolar de forma diferente consoante o tipo de grupo.

O nível de preparação da turma muitas vezes tem influência na forma como a visita se desenrola, mas não tem influência na forma como preparamos a visita. Nós temos as nossas tipologias de visita e tentamos sempre saber o interesse do grupo. (...) Agora, a visita tem, de facto, uma base, uma matriz, nós temos sempre um guião para todas elas. (Laura, entrevista)

No *website* do museu, no campo das informações úteis, pode ainda ler-se o que o museu espera que seja cumprido pelos visitantes:

(...) as mochilas, malas volumosas e chapéus de chuva têm de ser deixadas na Recepção; garrafas de água não são permitidas dentro do espaço expositivo; não é permitido comer ou beber dentro do espaço expositivo; os telemóveis deverão estar desligados ou no modo silencioso; não é permitido tocar nas obras, nem fotografar e/ou captar imagens, com ou sem flash das mesmas; é permitido fotografar sem flash a arquitetura, as legendas das obras e os textos de parede, desde que não incluam câmaras de vigilância e/ou funcionários da Casa das Histórias Paula Rego. (Casa das Histórias Paula Rego, s.d.c)

17.5.2. Pela escola

Francisca já marcou com a Casa das Histórias, diz que até agora é a única escola que o museu vai receber nesse dia. Escolheu a visita "Linguagens, técnicas e processos", disponível no "menu de visitas" do museu. De acordo com o programa de actividades do museu, trata-se de uma "visita orientada" com a seguinte descrição: "Entrelaçamos o olhar nas diferentes práticas e manifestações artísticas. Enquanto observamos um detalhe, contemplamos um modo de fazer que não se esgota na obra de arte." Francisca disse-me que, de acordo com o que falou com o Serviço Educativo, nesta visita são dadas três hipóteses aos docentes, para que escolham a que acham ser mais adequada à turma. Uma vez que os alunos estavam a trabalhar o pastel de óleo, Francisca escolheu as técnicas.

Mostra-me que já tem as fotocópias das autorizações para entregar aos alunos e explica-me que nunca imaginou ir com eles de transportes públicos, não porque se portassem mal, mas porque são de pregar muitas partidas uns aos outros. Já me tinha contado que não costuma fazer visitas com os alunos do ensino básico porque *"são difíceis de controlar, dão muito trabalho"*, embora reconheça que *"também é verdade que muitas vezes nos surpreendem pela positiva, porque como não estão habituados a sair da escola, até se portam bem"*. Diz-me que a visita está em 7€ por aluno e que é caro, mas se conseguisse juntar mais uma turma pedia um autocarro maior, ficaria mais barato a cada aluno. Acrescenta que isso traz outra dificuldade, que é encontrar professoras que se disponibilizem para ir com a turma. O Regulamento Interno estabelece uma "proporção de um professor por cada 15 alunos" (p.4). Francisca diz que *"com esta turma vamos nós as duas, por isso não preciso de pedir a mais ninguém"*. Esperava poder acompanhar a turma apenas como observadora, podendo observar também o comportamento da professora com a turma, sem estar preocupada em controlar os alunos. Assim não será possível, a turma será certamente dividida em duas

partes e eu irei com uma delas, enquanto Francisca irá com a outra. Não tive coragem de tecer qualquer comentário. Vamos ver se consigo conciliar estes dois papéis no dia da visita. Francisca conhece bem a turma e confia que não terei muito trabalho em manter a ordem.

Francisca valoriza as visitas a museus de arte em contexto escolar. Explica-me que "*o original tem um impacto muito mais forte*" do que as reproduções e que "*há coisas que eu mesma acabo por aprender também*". Crê que a maioria dos alunos gosta de participar em visitas de estudo e que talvez não seja uma boa prática visitar dois museus no mesmo dia.

Normalmente eu acho que a maioria aproveita e até gosta. Já me tem acontecido, turmas que eu até acho um bocadinho desatentas e quando os temas lhes interessam eles ficam sossegados e a absorver tudo o que lhes é transmitido. (...) já nos aconteceu, numa visita que fizemos, em que achei que os miúdos se portaram tão mal, que a guia, que era muito boa, se zangou com eles. Completamente alheados. Talvez porque iam em passeio, para mais longe, portanto estavam numa de convívio entre eles e não tanto interessados, se calhar, em assuntos do foro mais teórico e pedagógico. Também já tínhamos ido a outro museu antes, da parte da manhã. (Francisca, entrevista)

O Regulamento Interno estabelece que "as visitas de estudo são actividades pedagógico-didácticas de desenvolvimento curricular que têm lugar em espaços exteriores à Escola, com duração e âmbito geográfico variável" e que devem "estar articuladas com o Projecto Educativo e Projecto Curricular de Escola" (p.4). "A visita de estudo deverá decorrer nas semanas de menor incidência da avaliação escrita, ao longo dos 1º e 2º períodos", determina o Regulamento Interno (p.4). Significa que, como na maior parte das vezes o 3º período é curto em tempo, a avaliação escrita, nomeadamente os testes de disciplinas como o Português, a Matemática, a história, as ciências, está colocada em primeiro plano. Ainda assim, a directora valoriza a realização de visitas de estudo, sobretudo pela possibilidade de os alunos acederem a abordagens de outras pessoas e de contactarem com obras de arte originais, tratadas com cuidados curatoriais.

Eu acho que uma aula num museu pode substituir várias aulas feitas na escola. Eu sou de História e não me atrevo a fazer uma análise de um quadro como faz um professor de artes, obviamente. Portanto, era sempre enriquecedor, quando abordávamos temas nessa vertente, ter alguém, um

professor de artes, que fosse à minha aula. Eu dizia 'olhem, neste momento é importante que tenhamos aqui uma visão cruzada com um professor de artes'. Mesmo assim era sempre ainda mais enriquecedor quando saíamos da sala de aula e a aula acontecia no museu, em vez de termos na escola uma cópia de um qualquer quadro. Ao estarmos perante o original, ao estarmos no espaço em que ele está, em que admitimos que esteja muito mais contextualizado e que seja valorizado, vemos seguramente com outros olhos. Eu própria, por experiência, quando estou sentada num banco, num museu, a olhar para o quadro que está ali, com a luz a incidir de forma própria, com uma parede completamente lisa à sua volta, permitindo destacar a peça, eu vejo a peça de outra maneira. E se tiver alguém que me acompanhe e que me chame a atenção para aquilo que deve ser destacado, eu tenho outra visão sobre a peça. Eu acho que é muito mais enriquecedor do que estar numa sala de aula a pedir aos alunos 'imaginem'. Ou mesmo olhar para um retrato que não tem as dimensões que tem a peça original, obviamente. (directora, entrevista)

No entanto, num cenário no qual pudessem ser dinamizadas visitas mais prolongadas do que as que regularmente se organizam nas escolas – que duram uma manhã, uma tarde, ou um dia inteiro – a directora explica que haveria alguma contenção, excepto se não houvesse sobreposição da visita com aulas de outras disciplinas.

Mas se fosse em contra-horário, em que os alunos só têm história de arte à tarde, por exemplo, e que seriam várias tardes ao longo de várias semanas gastas dessa maneira com idas ao museu, eu aí não teria absolutamente nada contra, a não ser eventualmente o preço dos transportes que os alunos teriam de pagar. Essa é outra vertente, claro. Mas sendo saídas sucessivas, em que o professor vai dar a aula noutra sítio sem prejuízo de outras aulas, eu só vejo que haja benefício nisso, se não pesarem os outros constrangimentos. Agora, com prejuízo de outras aulas, eu também percebo que, eu professora de Matemática, se as minhas aulas estiverem a ser prejudicadas, também não posso abdicar dos meus tempos tantas vezes seguidas. Aí, percebo as questões que são colocadas pelas outras disciplinas. (directora, entrevista)

Mesmo tendo colocado a questão do valor dos transportes como uma eventual condicionante que pudesse constranger o número de saídas da escola, a directora confirma que o contexto sócio-económico das famílias não é preocupante. "Aqui há dois

ou três casos a que estamos atentos. Dois ou três, no meio de 1220 alunos", explica.

Francisca conta que a direcção é capaz de chamar o grupo de artes à atenção pelo número de visitas que realiza com as turmas que *"faltam a outras aulas"*, embora explique que *"não há nenhuma imposição da direcção"*. No entanto, argumenta *"não podemos fazer visitas fora do horário das aulas senão eles não querem ir"*.

A organização de visitas de estudo pressupõe que haja uma professora que se responsabilize pela coordenação do projecto e que angarie outros docentes da turma. De acordo com o Regulamento Interno, cada *professora responsável* tem de assumir as seguintes tarefas: contactar as entidades a visitar; informar os docentes da turma; solicitar as credenciais à direcção; entregar a proposta à direcção com uma semana de antecedência, ou um mês, no caso de ser necessário aluguer de transporte; recolher as autorizações escritas das famílias; colocar no livro de ponto de cada turma participante um impresso indicando o dia e hora da visita e a listagem dos alunos que não participam; solicitar à direcção a contratação dos transportes (p.5). Apesar de parecerem muitos documentos, Francisca fala de algo que não parece ser assim tão complexo, também porque o processo foi simplificado e, no caso desta escola, é a direcção que contacta as empresas de transporte.

Preciso da autorização dos pais, de preencher uma folha com objectivos e itinerário, que agora até está mais simplificada, e da aprovação no Plano Anual de Actividades. Por vezes necessitamos também de uma credencial, mas apenas quando o museu nos pede. A folha da visita serve também para que as funcionárias saibam que não estamos, para não nos marcarem falta. (...) Cada professor pede à direcção para fazer o contacto com as empresas de autocarros. Há uma pessoa na direcção que contacta as empresas de transporte, pede os orçamentos e decide. (Francisca, entrevista)

Embora reconhecendo um papel importante a quem orienta as visitas, Francisca concorda, em parte, com o condicionamento a que cada visitante está sujeito perante o discurso do museu como uma visão pessoal e discutível.

Os monitores nunca limitam. Podem é não me dar tanto quanto eu esperava. A minha expectativa é que acrescentem alguma coisa. Por exemplo, numa visita orientada, às vezes não concordo com o que dizem, por vezes a leitura é demasiado personalizada. A informação que nos passam como visitantes é certamente também a visão do curador e do artista, mas às vezes parece demasiado personalizada, e eu penso se de

facto o artista pensou naquilo quando concebeu a obra e se é aquilo que o artista quer transmitir. (Francisca, entrevista)

Francisca tem alguma expectativa em relação à visita, não só porque "as visitas são guiadas, com pessoas bem treinadas e que podem vir a acrescentar qualquer coisa, algum conhecimento", mas também porque "na Casa das Histórias, elas têm tido contacto com a Paula Rego, portanto às vezes contam umas histórias com este tipo de relação próxima e pessoal que eu não tenho".

Inês, Isabel, Melissa e Tiago apreciam desfrutar de uma obra de arte, mas isso implica que possam reflectir sobre ela de uma forma livre, dispensando, por vezes, a presença de uma educadora. Tiago diz que "às vezes a sensibilidade do guia não é a mesma que a nossa". Inês concorda, dizendo que "uma razão porque eu não gosto de ter guias é porque gosto de interpretar à minha maneira". Contudo, também dão importância às explicações com que uma educadora pode enriquecer o seu conhecimento, desde que não haja um excesso de imposições relativamente à manutenção do silêncio e ao discurso do museu.

Melissa: Eu gosto de visitar as coisas à minha maneira, mas eu também gosto de ter lá o guia. (...) Eu vejo um quadro e gosto de interpretá-lo, mas também gosto de saber quando é que foi pintado, onde, porquê...

Isabel: Mas uma coisa é estar a explicar-nos as partes históricas, os factos, outra coisa é estar a dar-nos uma forma de ver. Mas nós podemos não concordar.

Tiago: E se nós dizemos 'ah, não, não mas eu acho que...!', 'Cala-te!' [risos]. (Melissa, Isabel e Tiago, entrevista)

Referem ainda que o percurso delineado pela educadora, bem como o tempo despendido em cada obra, nem sempre é o que gostariam e que raramente têm a possibilidade de intervir em decisões dessa natureza. Preferem, por vezes, o áudio-guia, embora reconhecendo as limitações deste.

Uma coisa que eu não gosto nos guias é, nós gostamos de um quadro, eles explicam e nós temos de ir embora, e nós queríamos ficar mais tempo a ver o quadro. Depois, chegamos a outro quadro, ficamos lá imenso tempo e não gostamos desse quadro. (...) O áudio-guia é prático, porque escolhemos o que queremos ver, mas se nós fizermos uma pergunta sobre um quadro, o áudio-guia não responde. A não ser que tenha um atendimento personalizado [risos]. (Tiago, entrevista)

Os comentários que Isabel, Melissa, o Tiago e Inês teceram sobre as imagens que lhes apresentei (Anexo 9) ajudam a criar a imagem que têm dos museus, como espaços algo restritivos, nos quais não se pode tocar nas peças, embora admitam que haja determinadas exposições interactivas nas quais se poderá tocar em certos objectos, que não obras de arte. Têm diversas referências no estrangeiro que lhes permitem admitir os museus como espaços de lazer e descontração, embora com regras, nos quais não é permitido fazer sujidade e para os quais é necessário usar vestuário adequado, por exemplo considerando proibido o uso de calções. Nos museus que conhecem, dizem que se pode comer, ainda que em zonas especificamente destinadas a esse efeito. Quando visitam museus em contexto escolar assumem que devem cumprir um conjunto de regras associadas ao silêncio e à atenção prestada a quem dinamiza a visita. Fazem também uma comparação entre o que se passa no museu e o que sucede na escola, argumentando que, quer a educadora, quer a professora, seguem um guião inflexível.

Tiago: São demasiadas regras. Por exemplo, estamos num museu e estamos a ver um quadro e queremos comentar alguma coisa, mas mandam-nos logo calar.

Isabel: Pois é.

Inês: É verdade. E depois pedem para explicamos a obra, nós explicamos e dizem-nos 'ah, mas não é assim, eu vou explicar'. E manda calar.

Melissa: Pois, manda calar. É como os professores, nós tentamos interagir porque estamos a perceber, e queremos perceber se estamos mesmo a perceber. Às vezes os professores têm uma reacção, como os museus, que é do género 'está lá caladinho que eu explico à minha maneira porque eu tenho um guião e pronto, se não for dentro do guião não dá'. E perde o interesse. (Tiago, Inês e Melissa, entrevista)

Nos museus em geral, Francisca espera regras que não poderá infringir, "não posso mexer, não posso ir fora dos horários em que estão abertos, por exemplo muitas vezes dava jeito ir à segunda feira...". Prefere visitas guiadas, embora já tenha tido experiências negativas de pessoas que "não estão preparadas para as fazer". Se não forem guiadas, "que tenham as coisas organizadas e informação disponibilizada para eu me orientar", como por exemplo legendas compreensíveis e folhetos explicativos, nomeadamente que lhe permitam conhecer, por exemplo, o título de cada obra. "Muitas vezes, depois de sabermos o título, podemos olhar para ela de uma maneira diferente, que tem mais a ver com aquilo que o artista quer transmitir", explica. Considera que as visitas de estudo devem ser encaradas de uma forma liberta sem o "castigo" de um trabalho para os alunos fazerem, mesmo que os benefícios surjam apenas a longo prazo.

Normalmente preparo as visitas a museus de acordo com as exposições. (...) Mas não ligo muito à temática, acho fantástico a forma, os volumes, a plasticidade...(...) Na aula mostro imagens relacionadas com o assunto, tento documentar-me, eles nunca vão em branco para o museu. A visita deve ser pedagógica, enriquece-os culturalmente, mas o sentido lúdico também é importante. A avaliação não pode ser aplicada como forma de castigo, não podemos levar os alunos aos museus e depois dizer 'agora toma lá um trabalho para fazer'. Não concordo, acho que os alunos devem aproveitar conforme seja a sua vontade. Já sabemos que uns aproveitam melhor e outros pior, mas mesmo que aquilo não lhes interesse, pode mais tarde interessar, de forma indirecta. (Francisca, entrevista)

Na aula de preparação para a visita, os alunos querem deixar o dinheiro em cima da secretária da professora e admiram-se quando Francisca diz que não pode ser assim porque tem de registar quem já pagou. Já depois de se terem sentado nos seus lugares, Francisca começa a pedir a atenção para explicar o contexto da visita. A turma leva alguns minutos até se silenciar. Francisca explica que a Casa das Histórias Paula Rego é um museu que contém obras daquela que é *"uma das maiores artistas portuguesas"* e apesar de viver em Londres, *"apresenta Portugal na sua obra"*. Alguns alunos intervêm, estão a confundir Paula Rego com Joana Vasconcelos. Francisca explica que não se trata da mesma pessoa, que ambas são artistas importantes do panorama nacional mas distinguem-se, além do tipo de trabalho, pela idade. Geram-se conversas paralelas e Francisca vai chamando a atenção dos alunos, chamando-os pelo nome. Explica que o nome Casa das Histórias se deve ao facto de a obra da artista se relacionar com histórias, não no sentido da ilustração de uma história, mas porque se baseia em histórias e acrescenta-lhes detalhes da sua vida. Aproveita para explicar que uma boa ilustração *"é aquela que trabalha com os aspectos plásticos, que se baseia na história e lhe acrescenta qualquer coisa, tendo valor próprio mesmo descontextualizada da história"*. Francisca segue a sua explicação sobre a obra de Paula Rego, enquanto oito alunos conversam paralelamente.

Estou sentada na mesa da professora e reparo que os alunos que estão mais à frente são os que se encontram mais atentos, enquanto os que estão mais longe olham para diversos pontos da sala. Alguns conversam em tom baixo. Francisca explica que Paula Rego tem obras que representam personagens de histórias infantis tradicionais, como a branca de neve ou o pinóquio, mas que as transforma, atribuindo-lhes um *"sentido profundo"*. *"A pintura dela não é abstracta, é mais representativa"*, podendo ser *"expressionista"* e *"surrealista"* ao mesmo tempo, *"onde existem personagens"* e onde se podem reconhecer *"significados simbólicos"*, diz Francisca. Os alunos têm um trabalho

sobre a mesa para continuar e alguns empenham-se nessa finalização. A internet não está a funcionar. Francisca lamenta, dizendo que a internet falha muitas vezes e que é aborrecido estar a falar sem o apoio de imagens. *"Tenho tantos livros dela, podia tê-los trazido"*, diz-me. Pergunta se há alguém que nunca tenha visto nenhuma obra da Paula Rego e 11 levantam o braço, alguns dizem que não se lembram. Francisca mostra-se surpreendida, mas os alunos preferem mostrar-se mais interessados nos trabalhos da professora do que nos de Paula Rego. Francisca insiste, dizendo que Paula Rego *"é uma desenhadora exímia"* e que utiliza o material que a turma está agora a utilizar, que é o pastel de óleo. Os alunos perguntam, amavelmente, quando é que podem ver uma exposição da professora. Francisca ri-se e pede que a turma volte à Paula Rego. Conta que a artista prefere o pastel de óleo aos pincéis, que trabalha em papéis grandes montados em tela, e que atribui muita importância ao *"acto de riscar"*, que constitui uma característica da expressividade dos seus trabalhos. Francisca refere a importância de a turma fazer esta visita, de forma a conhecer como é que Paula Rego utiliza o pastel de óleo e os *"efeitos fantásticos"* resultantes dessa técnica. Não se trata de *"representação do real"*, mas sim de um trabalho *"representativo"* de forma *"criativa e original"*, na qual a artista *"expressa as suas ideias"*.

Os alunos colocam agora questões práticas sobre as aulas a que vão faltar e parecem satisfeitos com isso. Contudo, certificam-se de que terão de ir à primeira hora de aulas, porque têm teste, lamentando que não possam faltar a manhã toda à escola. Gera-se um burburinho e conversas paralelas.

Como não há internet na sala, Francisca avisa que vai sair por momentos para ver se há alguma sala disponível para onde a turma possa ir ver algumas imagens das obras de Paula Rego. Entretanto, pede a uma das alunas que recolha o dinheiro da visita e que escreva os nomes dos alunos que pagaram. A aluna cumpre, de forma prestável. A caminho da porta, Francisca vai dando apoio aos alunos que lhe solicitam e aos que crê que precisam de alguma ajuda. *"Não façam o guache muito escuro"*, adverte. Quando regressa, pouco tempo depois, avisa os alunos da sala para onde irão todos, *"quando faltarem vinte minutos para tocar"*.

Francisca contou-me, mais tarde, que até ficou surpreendida, pela positiva, com as reacções dos alunos à obra de Paula Rego.

Quando lhes mostrei Paula Rego na aula, estava à espera que fizessem comentários disparatados, até infantis, sobre o assunto, mas os comentários até foram positivos, até compararam os trabalhos que estão a fazer a pastel de óleo com o trabalho da Paula Rego, por exemplo surpreendidos como é que ela consegue fazer aquele tipo de trabalho com pastel. (Francisca, entrevista)

Explicou-me também que nem todos queriam ir à visita, mas que acabou por convencê-los, aliciando-os com o proveito que a saída lhes poderia proporcionar.

Tive que convencer dois alunos que não queriam ir. Nem era por causa do dinheiro, mas não lhes apetecia. Lá os convenci, dizendo que mesmo que não gostassem da visita, pelo menos aproveitavam sair com os colegas e sempre se podiam divertir. Eles concordaram e vão. (Francisca, entrevista)

A visita acabou por ser organizada sem mais nenhuma turma para dividir o autocarro. A escola contratou outra empresa de transporte, que ficou em 6€ por aluno. Tiago, Isabel, Melissa e Inês têm alguma curiosidade e uma certa expectativa de que irão gostar de visitar aquele museu em contexto de turma.

Isabel: Sobre a visita que vamos fazer, quero ver se concordo com o que a professora disse sobre as obras da Paula Rego. Estou curiosa.

Inês: Eu quero ver coisas novas que eu não tenha visto e conhecer mais coisas sobre ela [Paula Rego].

Tiago: Eu já visitei, não vai ser novo para mim. Gostei da primeira vez que lá fui, o próprio edifício é lindo, levem câmara fotográfica [risos]. Este museu é pequeno, não vai cansar muito as pessoas e acho que vai ser divertido, os quadros estão muito organizados, aquilo teve um bom planeamento. Acho que vou gostar e espero que a turma também goste.

Melissa: O que eu mais espero é uma coisa que eu confesso que para mim é difícil encontrar nos museus, é chegar a um museu só de quadros e gostar, confesso que sou um bocadinho mais por coisas palpáveis, como escultura, fotografia... Não sei, a pintura não é uma coisa que a mim me diga muito, talvez seja um bocadinho diferente desta vez. Parece-me que a escultura é um bocadinho mais realista. É outra forma de ver, pronto. (Isabel, Inês, Tiago e Melissa, entrevista)

17.6. A visita

17.6.1. O percurso até ao museu

O ponto de encontro era o portão da escola, do lado de fora. A manhã estava fresca e o tempo ameaçava chuva. Quando cheguei já lá estava a turma quase toda. Cumprimento Francisca e os alunos. Como a rua da escola não tem espaço para a circulação de autocarros, estes aguardam num largo próximo, a cerca de 200m. Francisca faz a chamada e percebe que falta uma aluna. Pede ao grupo o contacto da mãe da aluna

e telefona-lhe. Conta-me que é costume esta aluna e a mãe demonstrarem desinteresse em relação a certos assuntos da escola e decide que vamos embora para o autocarro. Quatro alunas oferecem-se para ficar ao portão mais um pouco, à espera da colega. O restante grupo caminha de forma ordeira. No autocarro, conversam e riem enquanto escolhem os lugares. De repente, cai uma chuva torrencial. As quatro alunas que tinham ficado à espera da colega entram no autocarro. A aluna em falta acaba por ligar a uma das colegas e diz que não vai. Francisca não se surpreende. Antes de partirmos, advertiu sobre a necessidade de colocarem os cintos de segurança. Seria necessário repreender o grupo algumas vezes para que se sentassem e pudéssemos partir em segurança.

Cerca de meia hora depois, o autocarro estaciona em frente ao museu. Francisca diz que o regresso será às 12:15h, hora em que terão todos que estar junto do autocarro. Seguimos em grupo até à porta do museu. Entretanto, o sol parece ter vindo para ficar.

17.6.2. Dentro do museu

Laura vem ter com a turma e apresenta-se. Pede que nos dividamos em dois grupos. Fico com 13, ainda do lado de fora do museu, enquanto Francisca entra no museu a acompanhar o resto da turma, com outra educadora.

Tentamos sempre que os grupos não ultrapassem os 20 alunos para conseguirmos ter um maior diálogo com eles, ou uma maior intimidade, acaba por ser mais proveitoso na visita. Um dia houve uma professora que não quis separar uma das turmas, porque era complicada e a outra não era e seria aborrecido dividir os alunos. Insistimos e a professora acabou por dividi-los. A verdade é que a visita acabou por correr muito melhor. (Laura, entrevista)

O meu grupo conta com Isabel, Tiago, Inês e Melissa. Por coincidência, Hélder também está connosco. Laura pergunta se alguma vez visitaram o museu. Vários alunos levantam o braço, um diz que já veio três vezes. "O que sabem sobre Paula Rego?", pergunta Laura. Ninguém responde. Custa-me a acreditar que já todos se tenham esquecido do que Francisca explicou ontem na aula e identifico mais esta atitude com alguma timidez. Laura faz provavelmente aquela pergunta todos os dias a grupos diferentes e talvez esta turma não esperasse qualquer pergunta sobre a artista.

Nós calculámos que eventualmente (...) [porque a visita ia ser observada e integrada numa investigação], que eles viessem mais preparados, mas quando eles chegaram eu percebi, de facto, que não, que tinham uma preparação normal. (Laura, entrevista)

Laura pede que desliguem os telemóveis e começa a explicar quem é Paula Rego, apresentando partes importantes da sua biografia.

Nós tentamos sempre, mediante aquilo que nos vão dizendo, aquilo que nos vão mostrando conhecer da Paula Rego e do percurso dela, tentar adequar um pouco o discurso. (Laura, entrevista)

Explica as regras, das quais retenho: "não é permitido filmar ou fotografar com flash" e "não é permitido captar as obras nas fotografias". Os alunos também sabem que não podem tocar nas obras, embora considerem que as regras dos museus chegam a ser demasiado exigentes.

Acho muito bem deixar-se o quadro quietinho para não se estragar, só que acho que às vezes, por exemplo, quando chegamos a uma visita de estudo e nos dizem logo 'não toquem em nada', 'não mexam em nada', quase que 'não respirem perto do quadro'... vimos cá e quase que não podemos interagir com nada. (Melissa, entrevista)

Laura refere que vamos ver obras de Paula Rego "em diálogo com a obra de outro artista". Nem sempre o discurso de Laura é compreendido pelos alunos.

Isabel: Obras em diálogo é porque querem interagir uma com a outra.

Melissa: Pensava que era por ocuparem uma parede. (Isabel e Melissa, entrevista)

Entramos no edifício. O grupo segue-a. "Vamos até à sala 3", indica, "onde está uma obra de Pedro Calapez e uma obra de Paula Rego". Os alunos mantêm-se em silêncio. Entramos na exposição e seguimos, passando ao lado do texto introdutório de parede. Contudo, houve quem tivesse retido outros detalhes.

Gostei muito da tapeçaria. Logo que entrei olhei para aquilo. Tinha curiosidade e fiquei com pena de não nos terem explicado o porquê daquilo. (Inês, entrevista)

Passamos pela primeira sala da exposição, que é estreita e comprida, e o grupo continua a seguir Laura. Ninguém parece olhar para as obras expostas. Continuamos até Laura parar, junto da obra identificada com a seguinte legenda: "Pedro Calapez. Série Céus Sombrios/ *Dark Skies series*, 2012. Acrílico sobre papel/ *Acrylic on paper*. 135 x 153 cm

(cada/ *each*). Col. do Artista. *Coll. of the artist*". Laura diz o nome do autor da obra que mais espaço ocupa na sala, pede que se sentem e mantém-se de pé. Noutra parede encontra-se a obra com a seguinte legenda: "Paula Rego. Anjo / *Angel*, 1998. Pastel sobre papel montado em alumínio/ *Pastel on paper mounted on aluminium*. 180 x 130 cm. Col./ *Coll.* Ostrich Arts Limited, em comodato na/ *on loan to* Fundação Paula Rego, Casa das Histórias Paula Rego, Cascais. Inv.P46DEP". Excluindo o público especialista, não imagino o interesse que possa ter para os visitantes conhecerem o número de inventário.

"*Já viram o filme do crime do padre Amaro?*", pergunta Laura. A maior parte não viu e alguns riem-se de forma contida enquanto olham uns para os outros. Laura resume a história de relação entre Amélia e o padre, acrescentando que o livro era o favorito do pai de Paula Rego, e que por isso a artista, que gosta muito da história, "*vai dar poder à Amélia para que regresse com atributos de anjo para se vingar*". O grupo está atento ao que Laura explica. Voltando-se para a obra de Pedro Calapez, Laura pergunta "*Que técnicas já utilizaram em artes visuais?*". Vão respondendo "*óleo*", "*grafite*", "*guache*", "*pastéis de óleo*"... Laura prossegue, "*aqui temos tinta acrílica*" e pergunta quais as cores que o artista utilizou em cada rectângulo. As respostas são variadas e alguns alunos discutem entre si sobre que cores serão e de que rectângulo afinal estão a falar. Laura explica que o artista utilizou a técnica de sobreposição de cores e faz a ponte com a saia do "Anjo" de Paula Rego, dando a entender que se trata de uma técnica idêntica.

"*Vamos fazer uma actividade*", diz Laura. Pede que se dividam em grupos de quatro e que se aproximem da obra de Paula Rego. Entrega uma folha A4 a cada grupo, fotocopiada com o desenho do contorno do rosto do "Anjo" dividido em pequenas partes e seis quadrados numerados ao lado. Laura explica que cada grupo deve reproduzir na folha as cores que encontra no rosto do "Anjo" original e que os quadrados devem ser preenchidos previamente, cada um com uma das cores encontradas. Os alunos acedem, sem questionar, apenas perguntando o que vão utilizar para pintar. Laura fornece lápis de cera de cores variadas a cada grupo, que discute antes de começar a pintar. Pelo que percebi, ao contrário das obras expostas, nesta actividade não pode haver sobreposição de cores. O rosto já se encontra dividido em partes e os alunos limitam-se a colori-las. Durante a execução, vão dando mostras de desagrado com o resultado. "*Não se parece nada com o que está ali*", diz Isabel, e ri-se. Outra aluna diz "*está horrível*", e ri-se também. Um dos grupos termina e diz "*já está*". Laura recolhe a folha e os quatro alunos levantam-se. São repreendidos por Laura, que pede que esperem que os colegas terminem. Entretanto Laura faz emergir o tema da actividade. "*Cor de pele não existe*" porque "*nenhuma pele é desta cor*", explica Laura apontando para as cores dos lápis. Acrescenta que por vezes conseguem-se aproximações às cores originais através da junção de várias outras. Para Laura, a "cor de pele" representa a pele branca. Laura compara os trabalhos e vai indicando o que está certo e o que está errado.

A folha também já se encontrava dividida em partes que corresponderiam a diferentes tonalidades, o que significa que as cores do rosto já haviam sido interpretadas por alguém. Laura diz que dá "*mais 30 segundos*" até recolher todos. Os que ainda não acabaram, apressam-se a colorir. Os que já terminaram, conversam uns com os outros, de forma descontraída. Tiago e Isabel estão no mesmo grupo. Isabel pinta enquanto Tiago lhe diz que acha que "*o verde não pode ocupar tanto*". Isabel concorda e prepara-se para deixar de utilizar o verde, quando Laura lhe diz que tem mesmo de cobrir toda aquela zona de verde porque o desenho não tem interrupções no contorno. O grupo não diz nada e Isabel procede como Laura indicou. Depois da actividade terminada, o grupo não apreciou o resultado porque tinha "*verde a mais*". Nesta actividade específica, a opinião de Laura prevaleceu sobre a opinião do grupo, ainda que este não tenha concordado.

Laura recolhe as folhas. Alguns alunos não terminaram. Explica que lhes pediu para "*criarem este pantone*" para utilizarem as mesmas cores no rosto desenhado. Dos alunos a quem perguntei posteriormente, nenhum sabia o que queria dizer "pantone".⁵⁹ Explica que olhando para os três trabalhos, "*conseguimos imaginar a tridimensionalidade e planificá-la aqui*", apontando para as folhas. Laura acrescenta que Paula Rego trabalha camada por camada, enquanto Pedro Calapez trabalha dois planos, "*céu e terra*".

Por exemplo, o anjo a mim não me parecia nada que tivesse sido pintado, parecia uma impressão. Ficámos a uma distância tão considerável que não dava nem sequer para ver a textura. (Melissa, entrevista)

Com a professora, a outra metade da turma fez o mesmo percurso e realizou as mesmas actividades, mas por outra ordem. A professora disse-me, no autocarro de regresso, que tinha sido "*uma actividade muito infantil para o 8º ano*", argumentando que a estes jovens já se poderia exigir algo que fosse "*para além de colorir*". Efectivamente, esta visita faz parte do programa educativo do museu de anos anteriores, sendo que em 2009/2010 estava indicada para alunos do 2º e 3º ciclo e portanto representam faixas etárias bastante diferentes. Os alunos não encontraram muito interesse nesta actividade específica.

Tiago: Naquela actividade do anjo em que nós tivemos que pintar, lembro-me que alguém do nosso grupo perguntou 'mas isto é para fazer um retrato aproximado do anjo ou é só para pormos as cores?' e a guia disse

⁵⁹ *Pantone* é uma empresa que criou, nos anos 60, um sistema de cores numeradas, até hoje utilizado na indústria gráfica. Os catálogos *Pantone* são compostos por filas de quadrados ou de rectângulos coloridos identificados com o respectivo número. A utilização das cores *Pantone* é exclusiva das artes gráficas e não é compatível com os sistemas domésticos de impressão.

'não, é só para pôr as cores'. E eu senti que nós também não íamos fazer assim uma grande obra de arte, mas se nós pudéssemos pintar com mais detalhe acho que ficaríamos com melhor conhecimento.

Inês: Eu acho que foi um bocado a despachar. 'Façam isto aqui', mas acho que não explicou muito bem o porquê.

Melissa: (...) Pelo menos a mim, não me cativou nada aquela actividade. (Tiago, Inês e Melissa, entrevista)

Laura pede que se levantem e que a sigam até outra sala. Pede que se apressem *"senão não temos tempo para as outras salas"*. Paramos diante do desenho "Estudo para A Artista no seu Atelier". Laura pergunta *"o que acham desta mulher?"* e Isabel devolve uma interrogação *"é uma mulher?"*. Todos riem, incluindo Laura, que abre uma pasta de micas A3 e mostra uma reprodução da obra final. Conta que as mulheres só começaram a ser conhecidas como artistas a partir do século XIX, pois antes não tinham muitas oportunidades, embora agora já seja normal que encontremos nomes de mulheres artistas.

Gostei de alguns quadros, como 'a artista no seu atelier', mas isso tem a ver comigo, pessoalmente. (Melissa, entrevista)

"Quem quer seguir artes?", pergunta. Ninguém responde. Mais tarde, Francisca contextualiza esta forma de pensar:

Pensam nas saídas profissionais, qualquer saída na vida serão os cursos de ciências, economia, por aí fora. Eu oiço coisas na escola, uma vez uma colega estava falar como se os alunos de artes fossem uns coitadinhos. Tive que lhe dizer que não são nenhuns incapacitados para as outras disciplinas, os alunos de artes são alunos com uma inteligência e uma sensibilidade que às vezes até é superior à dos outros. Quando eles são bons a tudo, o director de turma o que é que lhes aconselha? 'Se és bom a tudo, tiras um curso de ciências e fazes a pintura, ou as artes, como um hobby'. O crochet também se faz como um hobby, não é? (Francisca, focus group)

Laura prossegue, *"o atelier é um espaço pessoal?"*. Silêncio. *"A artista diz que não se deve trabalhar em atelier"*. Pergunta se estão de acordo. Melissa diz que um fotógrafo não pode trabalhar em atelier. Laura mostra uma fotografia do atelier de Paula Rego e assegura que *"ela tem um processo criativo muito interessante"*. Explica que antes reproduzia a realidade e agora cria as suas próprias realidades. Para exemplificar, Laura

mostra uma fotografia de uma obra criada em atelier, por Paula Rego, e outra obra de Daniel Buren que, por contraste, não terá sido criada em atelier. Os alunos mostram-se interessados nesta última. Laura acrescenta que se gostam de Buren também devem apreciar o trabalho de Louise Bourgeois. Tiago atenta na legenda da obra de Buren e diz *"mas ele não fez isto sozinho, tem aqui a participação de outra pessoa"*. *"Pois tem"*, responde Laura, sem aprofundar.

Tiago: A parte que eu gostei mais foi a das esculturas do Daniel Buren, impressas no papel. Essa foi a parte que eu gostei mais.

Inês: Essa foi a parte em que a guia explicou mais a história e explicou o porquê. E aquilo nem era da Paula Rego. (Tiago e Inês, entrevista)

Passamos à sala seguinte, onde não é suposto parar, mas algumas alunas ficam para trás a ver as obras expostas naquela sala, nomeadamente Inês.

Uma vez fomos a um museu e fizemos grupinhos. Quem gostasse daquele quadro ficava lá, quem não gostava podia seguir. Esse método acho que era bom, quem queira ver mais, ficava lá um professor, ou alguém, e o resto podia ir-se embora. No final encontrávamo-nos todos. (Inês, entrevista)

A próxima sala onde paramos contém 11 matrizes de gravura, em linóleo, da autoria da artista Maria João Worm, cada uma com a dimensão aproximada de uma folha A4. *"Alguém experimentou gravura?"*, pergunta Laura. *"Não"*, respondem.

Esse lado também é muito importante, perceber se se identificam com aquilo, se não se identificam. E depois a partir da experiência que eles têm, tentar desenvolver o mais possível. (Laura, entrevista)

Laura explica a técnica da gravura. Tem na mão uns espelhos e propõe que os alunos os direccionem para as matrizes, de forma a conseguirem imaginar o aspecto final, simétrico. Melissa não percebe a actividade. Laura, pacientemente, explica de novo, passo a passo, como se faz uma gravura. Melissa continua sem compreender o que vai ficar diferente com o espelho. Laura explica que é a cor e que vai ficar simétrico. *"Ah"*, diz Melissa. Laura diz para o grupo que uma gravura de Paula Rego pode valer quase 900 mil euros e que uma gravura de Maria João Worm valerá entre 40 e 60 euros. Uma aluna volta a colocar uma dúvida sobre a técnica de gravura. Laura volta a explicar, de forma paciente, e acrescenta como podem fazer gravura em casa com um pacote de leite, uma agulha grossa e tinta de óleo.

De cada uma daquelas obras, eu poderia ter falado muito mais, ou muito menos, consoante o interesse deles. (Laura, entrevista)

Enquanto isso, duas alunas brincam com os espelhos *"ai estou tão linda"* e riem. Hélder e outro colega comentam com Isabel que não percebem qual é o objectivo da actividade. Isabel entrega o espelho a Hélder e diz *"os dois primeiros não vais perceber nada"*.

Inês: A actividade do espelho foi gira, eu gostei muito.

Melissa: Mas era suposto ficar uma imagem diferente quando tu olhas para o espelho. Para mim, não ficou. Não percebi. (Inês e Melissa, entrevista)

Pela natureza dos trabalhos expostos, a sala seguinte está escurecida. São obras de Maria João Worm apresentadas em caixas de luz que se acendem apenas quando os visitantes se aproximam. Laura pede que se sentem no chão e senta-se também. Duas alunas optam por ficar de pé e vão circulando pela sala, entretendo-se com o acender e apagar das luzes das caixas. Laura explica o processo de criação da artista, que *"faz o poema como se fosse outra pessoa, depois faz a pintura"*. Um aluno deita-se e Laura repreende-o. O aluno levanta-se rapidamente.

Laura explica que a actividade que vão fazer costuma ser feita no final da visita e ainda têm uma sala para ver. Laura parece preocupada com a duração da visita. Apresenta-lhes uma caixa de luz colocada à sua frente no chão e um conjunto de papelinhos translúcidos rasgados à mão. Parece papel vegetal. Os alunos aproximam-se da caixa, rodeando-a. Laura sugere que imaginem o edifício do museu visto de fora e que construam uma imagem do edifício utilizando os papelinhos, colocando um de cada vez sobre a caixa de luz. Isabel é a primeira a pegar num papel e pergunta *"é na vertical ou na horizontal?"*. Isabel referia-se à orientação da caixa, que tem um formato rectangular. Laura diz *"na vertical"*, mas logo a seguir reformula *"se quiserem construir na horizontal, podem, querem?"*. E roda a caixa para ficar na horizontal em relação a si própria, talvez esquecendo que se os alunos estão em redor da caixa, o que é horizontal para uns, para outros é vertical, ou até mesmo diagonal. Os alunos dizem que não é preciso e Laura volta a colocar a caixa *"na vertical"*. Cada aluno vai colocando um papelinho sobre a zona iluminada, compondo uma ideia cujo objectivo, afinal, nem todos perceberam. *"Mas isto é para quê?"* pergunta um aluno. E riem-se todos. No final da participação de cada um, o conjunto de papelinhos compõe uma forma. Laura coloca uma folha A3 sobre a composição e explica que o desenho do contorno é o próximo passo. Pergunta aos alunos qual a cor que pretendem. *"Vermelho"*, respondem alguns. Outros nada dizem.



A visita da turma à Casa das Histórias Paula Rego



Laura retira um lápis vermelho de uma caixa de lápis. Inês diz que o outro vermelho parecia melhor. Laura pergunta "achas?". Volta à caixa de lápis, vê e diz, "não, este vermelho é mesmo vermelho". Laura vai começar a contornar. Talvez por economia de tempo não peça essa tarefa a um aluno. O grupo vai dando dicas, porque há formas sobrepostas e é preciso tomar decisões. Laura segue e os alunos discutem se se dá por terminado o trabalho. "É para levarem, mas no final deixam-me digitalizar, está bem?", diz Laura. Por norma, neste museu, as turmas levam sempre os trabalhos que ali realizam. A digitalização deste, em específico, tinha como objectivo contribuir para o arquivo do Serviço Educativo, que utiliza as imagens em acções de comunicação, sempre solicitando autorização prévia aos participantes. Nesta actividade, Laura assumiu um papel interventivo e predominante.

Isabel: O da caixa de luz foi super-giro. (...)

Melissa: (...) Não acho que o da caixa de luz tenha sido assim tão giro. Mais giras eram as obras daquela artista.

Tiago: Eram mais giras porque eram diferentes, não tinha nada a ver com o resto do museu, não tinha nada a ver com o que nós conhecemos. Era peculiar. (Isabel, Melissa e Tiago, entrevista)

Os alunos vão-se levantando. A luz da caixa encrava-se e três alunas ajudam Laura a resolver o problema. "Vamos avançar", diz Laura. Alguns alunos ficam detidos nos "caleidoscópios" e Laura adverte que "temos mesmo de avançar". No caminho até à sala seguinte, chama a atenção dos que estão a falar num tom mais elevado do que o que ali será permitido. Isabel pergunta "o que é isto?", apontando para um termohidrógrafo. Laura explica, para todos, o que é e para que serve. Seguimos.

Chegamos à sala seguinte, a última da visita. Um aluno observa uma obra que mostra um cão e pergunta "o que é que ele está a fazer?". Laura responde "o que é que lhe parece, abocanhou um pássaro e está a segurar a cauda".

Laura explica que Victor Willing era crítico do trabalho de Paula Rego. Victor Willing era seu marido. E prossegue abordando outras obras da sala. Sobre um dos desenhos preparatórios para uma pintura, Laura diz que "quando olhamos para o urso vemos claramente que é o Mário Soares"⁶⁰ mas que não era uma crítica negativa e que a obra não está exposta no museu porque foi adquirida pela família, que tinha uma boa relação com Paula Rego. Laura acrescenta que Paula Rego criticou, sim, Cavaco Silva⁶¹. Explica que, neste contexto, a artista fez uma alusão ao Inferno de Dante, que justificou com o argumento de que a pintura permite a crítica. Os alunos entrevistados dizem não

⁶⁰ Mário Soares foi presidente da República de 1986 a 1996, tendo antes sido primeiro ministro.

⁶¹ Cavaco Silva foi presidente da República, de 2006 a 2016, tendo sido primeiro ministro de 1985 a 1995.

saber de que trata o Inferno de Dante. Não compreenderam, por isso, a crítica de que falava Laura.

Laura explica que no seu trabalho mais recente Paula Rego representa pessoas com comportamentos animais que não são socialmente aceitáveis. Pede que se sentem no chão, e senta-se também, mas vários alunos dizem que não se querem sentar. Laura insiste e sentam-se. Vários alunos começam a manifestar sinais de cansaço. Uma olha para o relógio, outro boceja, outro suspira, outro senta-se mas longe do grupo. Laura não se apercebe de que os alunos estão no limite. Talvez nem todos estejam. E Laura conseguiu captar a sua atenção com a actividade seguinte. Primeiro conta como Paula Rego assume o erro, ao deixar visível as marcas do desenho. Os alunos confirmam. Explica que é por esta razão que não devemos usar a borracha nos desenhos, *"se apagamos o erro, esquecemo-nos do erro"*. Laura aponta para a legenda e diz *"homem almofada"*. A obra é *"The Pillowman"*. Pede que os alunos interpretem a imagem. A sala está fria, desconfortável, e a minha mão que toma notas no caderno de campo já se ressentia do esforço. Laura conta a história do homem almofada, dizendo que é do escritor *"muito conhecido"* Martin McDonagh, mas não me pareceu que algum dos alunos o conhecesse, ou teriam comentado. Enquanto conta a história vai desatando nós em fios de cordel que atam pedaços de esponja branca e que vai tirando de dentro de um cesto de rede. Pede aos alunos que interpretem a história. Registei a reacção de Laura, *"foi o grupo que até agora fez a análise mais interessante"*. O grupo entusiasma-se, geram-se conversas paralelas e creio que vários já não estão atentos. Laura reconhece que chega um momento em que é preciso pô-los a participar.

As nossas visitas também são muito interactivas, nós tentamos não dar demasiados conteúdos. Chegamos a uma dada altura, (...) acabam por já não estar a ouvir nada e depois mais vale dar menos e deixá-los falar e eles levarem daqui alguma coisa do que chegarem ao final da visita sem terem apanhado nada do que estiveram a ouvir. (Laura, entrevista)

Solicita que se voltem a juntar nos mesmos grupos da primeira actividade, ao que acedem, mas lentamente. Entrega a cada grupo alguns pedaços do cordel e da esponja branca. Explica que vão fazer um homem-almofada dando forma à esponja com a ajuda dos cordéis, exemplificando de que forma devem fazer os nós. *"Tentem criar uma figura que não existia, uma figura híbrida, com ideias diferentes"*. E adverte que só têm 5 minutos. Hélder não aparenta grande motivação para aquele trabalho e pergunta ao grupo o que é para fazer. Uma colega diz *"eu vou fazer a cabeça"*. Pergunta às outras *"e tu?"*, que respondem *"os braços"* e *"as pernas"*. Hélder conclui, *"então não tenho de fazer nada"* e ri-se, satisfeito. Os outros parecem agradados com a tarefa que acabou de

lhes ser entregue. Parecem divertir-se, mesmo que nem todos estejam a construir o homem almofada, pois alguns brincam com os materiais que Laura lhes emprestou. A outra metade da turma atravessa a sala onde nos encontramos em direcção à saída, já terminaram. Geram-se conversas entre os dois grupos, mas o outro grupo rapidamente sai. Laura recolhe os trabalhos e repreende pelo barulho. Como estou a substituir a figura da professora, sinto-me também na obrigação de os mandar calar. Respeitam, mas parecem impacientes, sobretudo sabendo que o resto da turma já terminou.

Laura pede agora aos três grupos que expliquem o que fizeram. Como o trabalho não foi planeado em conjunto, os três grupos não têm argumentos que o justifiquem, limitando-se a dizer "*não tem tronco*" e "*tem asas, consegue voar, o resto é deficiente*". E todos se riem. Laura pergunta se foi fácil. "*Sim*", mas duas alunas dizem que aquele material é difícil. Retomam as conversas paralelas. Laura explica que Paula Rego usa agulha, linha e *collants* para segurar as formas. "*Foi inspirado na pintura ou foi intuitivo?*", pergunta a um dos grupos. "*Foi inspirado*" e logo em seguida escondem a cara para se rirem sem que Laura perceba. E outras colegas riem-se também. Séria, Laura diz que "*já vão rir tudo o que têm para rir lá fora*" e pede que se calem. Conclui dizendo que a mensagem desta actividade é que "*cada um tem uma interpretação para a mesma coisa*". Em entrevista, os alunos fizeram um balanço positivo desta actividade.

Tiago: Acho que a guia até explicou muito bem aquela do homem-almofada.

Isabel: Adorei essa parte.

Inês: Sim, eu também.

Tiago: E ainda demos a nossa opinião. Acho que foi a parte mais divertida para toda a gente, depois até fizemos um homem-almofada...

Inês: Foi a parte mais didáctica, mesmo assim, porque foi mais aberta, a mensagem não foi tão estruturada. Nós aí vimos a criatividade das pessoas, enquanto no papel [a actividade do rosto do anjo] tínhamos que pôr as cores que lá estavam. (Tiago Isabel e Inês, entrevista)

Contudo, no conjunto de todas as actividades realizadas, a apropriação dos trabalhos e narrativas produzidas pelos alunos não teve lugar. O museu devolveu os trabalhos realizados, o debate de ideias não foi registado e os "homens-almofada" que construíram e deixaram, foram certamente desmanchados, tal como os que Laura desfazia enquanto explicava ao grupo a obra de Paula Rego.

Seguimos em grupo até ao átrio do museu, Laura vai à frente mas voltada para trás, talvez para se certificar que todos vêm. Chegados ao átrio, diz que já volta, que vai digitalizar o trabalho. Regressa com a folha e agradece, com amabilidade. Despedimo-nos.

As opiniões dos alunos dividem-se, também pela diversidade de experiências que lhes foram proporcionadas. Embora o balanço final que lhes pedi para fazerem uns dias depois não seja muito entusiasta, encontraram interesse em diversos detalhes, de obras ou de actividades, que já aqui foram registados.

Isabel: Eu achei que o edifício era muito moderno e que as coisas lá dentro não tinham nada a ver com o edifício. O edifício era todo moderno e muito alegre. Depois entrei e o conteúdo era assim mais triste, as cores, a forma como a Paula Rego fazia as coisas... Acho que o edifício, o exterior, não tem muito a ver com o que ela faz.

Melissa: Eu acho que é muito frio lá dentro, acho que não tem nada de acolhedor. Senti-me quase como a primeira vez que entrei na escola, é tudo muito grande, muito cinzento por dentro.

Tiago: É muito grande mas ao mesmo tempo é muito pequeno. Uma pessoa entra dentro do museu e sente-se um bocadinho nervoso. A Paula Rego relata as coisas de uma maneira triste. Nós estamos lá dentro, os quadros estão todos à nossa volta, parece que nos estão a observar.

Melissa: Casas-museu é muito mais acolhedor. Não sei se é por ter lá as mobílias... as pessoas sentem-se mais acolhidas. Ali é tudo muito cinzento. (...) Não acho que valha de muito destacar um quadro e depois as pessoas estarem incomodadas por sentirem frio. Estava frio. Não fazia mal nenhum haver umas réplicas, com a mesma técnica, para nós podermos tocar e sentir.

Tiago: Cascais é uma zona muito alegre, há muito sol, o edifício acho giro, por fora é muito giro, e por dentro entramos lá e vemos os quadros a olhar para nós... [risos].

Inês: (...) Não gostei muito do percurso, gostava de termos parado em mais obras, de nos terem mostrado mais. (Isabel, Melissa, Tiago e Inês, entrevista)

17.6.3. Após a visita

Os alunos saem do edifício e os dois grupos concentram-se lá fora no jardim. O sol manteve-se. Excepcionalmente, a cafetaria está fechada e não pudemos desfrutar um pouco da esplanada ou de algo que aconchegasse o estômago. Francisca comenta comigo que o grupo que acompanhou não teve um comportamento adequado, "às vezes até pareciam patetas". Disse-lhe que não se preocupasse muito, porque certamente que as educadoras também já contam que nem todos tenham o mesmo nível de atenção.

Há uns que tomam mais atenção, outros que não, isso faz parte. (...) [a professora] alertou que um dos grupos era mais complicado. A minha colega também me confirmou isso depois, que eles tinham maior dificuldade no que toca à atenção. (Laura, entrevista)

Já dentro do autocarro, Francisca aborrece-se com alguns alunos, que teimam em não colocar o cinto de segurança. Contudo, acabam por acatar.

Na viagem de regresso, Francisca comenta comigo que quando escolheu a "técnica" como tema da visita, pensou que a educadora fosse abordar o gosto pessoal que Paula Rego tem pelo pastel de óleo, porque os alunos estavam a trabalhar o pastel de óleo. Conta que no início da visita chamou a atenção da educadora para que falasse na técnica do pastel de óleo, e que a educadora até foi receptiva, dizendo que falaria no tema mais à frente, mas acabou por não falar. "*Fiquei um bocadinho aquém da expectativa*", disse Francisca, acrescentando que "*algumas das educadoras tiveram conversas particulares com a Paula Rego*" e conhecem histórias pessoais que podiam transmitir.

Quando chegamos e todos saem do autocarro, Francisca vai verificar os assentos e o chão, para se certificar de que tudo está limpo e que não há nenhum objecto perdido. Caminhamos juntos até à escola e despedimo-nos.

17.7. Abordagem à Arte Contemporânea

17.7.1. Pelo museu

A Casa das Histórias Paula Rego apresenta um contexto incomum no panorama dos museus de arte contemporânea, que é o facto de albergar uma colecção de trabalhos da autoria de uma artista ainda viva. No seu *website*, o museu nunca se refere ao termo "arte contemporânea", centrando as suas informações na vida e obra da artista, no edifício e seu arquitecto, exposições patentes e anteriores, e informações práticas. Contudo, é possível tirar ilações sobre o modo de abordagem que o museu faz à arte contemporânea através da forma como apresenta as obras expostas e do modo como o Serviço Educativo encara o conceito de contemporaneidade.

No que respeita às exposições, as obras encontram-se dispostas nas paredes brancas identificadas com legendas que se limitam à informação sobre o nome da artista, o título da obra, a data, a técnica, as dimensões e número de inventário, tudo com respectiva tradução para inglês direccionada para os turistas que o museu recebe. A exposição é iniciada através de um pequeno texto de parede. A contextualização de cada obra nas salas de exposição é, portanto, mínima. Cada visitante vê, assim, limitada a oportunidade de intervenção ou participação no espaço expositivo, limitando-se à contemplação das obras. Em visita escolar, estas oportunidades são ampliadas.

Laura define a arte contemporânea desta forma:

Arte contemporânea é um campo muito vasto. A arte contemporânea é a arte do nosso tempo. As pessoas às vezes falam muito na arte contemporânea como algo que não se entende, como algo que é incompreendido, porque o que os artistas querem é fazer uns rabiscos e associam a arte contemporânea à arte abstracta. A arte contemporânea é a arte do nosso tempo, nós temos diferentes movimentos, se eu vivesse no período socialista, a arte contemporânea era o período socialista, portanto é a arte de agora. Que hoje em dia é muito mais vasta, em termos de técnicas e de abordagens, porque estamos numa época em que já se descobriu muita coisa e as possibilidades são infinitas, portanto, há uma margem para criar tudo, para validar tudo. A arte contemporânea é isso, é a arte do nosso tempo, de agora. (Laura, entrevista)

Laura coloca a tónica na época actual, que permite novas abordagens e técnicas. Defende que *"há artistas que foram reconhecidíssimos e tiveram todo o mérito nisso, mas também há artistas que ficaram à margem e tinham muito mérito"*. Distingue a crítica de arte da história da arte, defendendo a distância necessária para que se possa avaliar o que de facto sobra como essencial:

A crítica de arte está cá para avaliar aquilo que é do nosso tempo, para ir vendo o que vai sendo feito, o que vai sendo importante. Mas acho que só passados muito anos é que conseguimos olhar para trás com outros olhos e ver daquilo tudo o que é que restou, aqueles que de facto foram verdadeiramente essenciais. (Laura, entrevista)

17.7.2. Pela escola

Francisca é uma professora que mantém a prática artística. Como tal, também é apreciadora de exposições em museus, embora não só de arte contemporânea. Defende, por um lado, que a classificação de objectos ou produtos como obras de arte está relacionada com a criação de discursos marcados culturalmente e, por outro lado, que o conceito de arte contemporânea está marcado pela apropriação de linguagens que antes não pertenciam ao campo artístico.

Arte pode ser tanta coisa, há uma definição que eu acho muita piada que é do Dino Formaggio: "Arte é tudo aquilo a que chamamos arte". As manifestações contemporâneas são muito variadas e varia também de

cultura para cultura aquilo a que nós chamamos arte, o que para umas culturas são apenas símbolos religiosos, para nós que não temos nada a ver com as conotações religiosas serão arte, mas para mim, arte, quer seja contemporânea quer não seja, é sempre expressão, criatividade, originalidade, qualquer coisa realmente que vem de dentro, em que actuamos sobre um suporte e que damos a ver. Pode ser conceptual, pode ser mais a nível de construção de imagem, de composição, só de cor, só de mancha, performance, fotografia, vídeo... Tantos suportes, mas há sempre o carácter de originalidade, o ser único, ser criativo... Para mim acho que são sempre constantes que aparecem naquilo a que eu chamo arte, independentemente de ser até contemporânea, mesmo que não seja, para mim são factores importantes. Depois, visivelmente, há todos os factores plásticos que nos atraem, a linguagem com que nós nos expressamos nas artes, que não é a mesma linguagem com que se expressa por exemplo a literatura, a música... É uma linguagem muito própria e essa linguagem é que tem vindo a crescer. A arte contemporânea foi-se apropriando de outras linguagens que não pertenciam à arte e absorveu-as para si, e eu acho que aí é que faz toda a diferença. (Francisca, entrevista)

A abordagem da arte contemporânea que Francisca pratica nas suas aulas está essencialmente relacionada com a expressão, com a forma e com a técnica, a que atribui uma importância maior do que ao conceito, por uma questão de preferência pessoal.

A vertente conceptual da arte é importantíssima, está na base, mas eu acho que não somos todos artistas. Há um saber fazer, e aí está o trabalho e a nossa apetência inata, a ideia também tem de resultar visualmente. A parte formal, para mim, também é importante. (Francisca, focus group)

Aos alunos apresenta imagens, como primeira abordagem, para passar depois a uma exploração de técnicas expressivas e de composição, integrando também a cópia como estratégia de aprendizagem.

Normalmente trabalho a arte contemporânea socorrendo-me de imagens. Numa primeira fase, para lhes mostrar coisas, situá-los em relação ao assunto de uma forma mais teórica. E depois trabalhamos a partir daquelas imagens, quer a nível de aprendizagem da expressividade, para eles perceberem o tipo de registo diferenciado que se faz para que o desenho possa ter força plástica. Eu sei que é uma coisa muito académica,

o copiar, mas o que lhes digo é 'vocês aceitem isto como uma aprendizagem, não estão a copiar o desenho para serem copistas, vocês estão a apropriar-se de formas de fazer e vão ganhar a vossa forma de se expressar também'. (Francisca, entrevista)

A educação do olhar faz também parte da forma como Francisca compreende que se deve aprender sobre arte: *"Acho que o prazer de ver e de olhar a obra de arte, em si, já é uma aprendizagem"*. Nesta perspectiva, cabe também a interpretação pessoal, que é reconhecida pelos alunos como uma aprendizagem que lhes interessa:

Acho que esta professora desenvolve-nos bastante. No primeiro trabalho deu-nos um pedacinho de papel com um desenho para interpretarmos. Calhou-me um pedaço de uma imagem que eu interpretei como um cemitério, mas houve gente a interpretar a mesma imagem como um campo de agricultura. Tem piada haver interpretações diferentes. (Melissa, entrevista)

17.8. As aulas de Educação Visual

Depois da intervenção arquitectónica, um dos pavilhões foi ampliado para dar resposta às necessidades das disciplinas ligadas às artes e às ciências experimentais. A sala onde Francisca dá aulas à turma é espaçosa, tem mais de 80m², e está equipada com um lavatório de bancada e com armários de metal onde se guardam os trabalhos e materiais que a escola vai adquirindo ou que os alunos vão deixando de aula para aula. De planta rectangular, a sala tem bastante luz natural, já que uma das paredes compridas é revestida a janelas com persianas brancas interiores, reguláveis, que servem apenas para proteger da luz directa, deixando passar a luminosidade. As mesas são estiradores individuais, complementados com cadeiras giratórias de assentos reguláveis. A primeira vez que entrei na sala com Francisca, elogiei o espaço. Francisca disse-me que era de facto um espaço muito bom e que ao lado há outra sala ainda maior.

Na aula de preparação para a visita, os alunos estavam a realizar um trabalho, que Francisca me explicou. O objectivo é trabalhar as técnicas do pastel de óleo e do guache, juntas. Antes, os alunos trabalharam o guache e o pastel, isoladamente, *"uma recriação"* feita a partir de detalhes de dois elementos naturais, preferencialmente uma planta e uma peça de fruta. Agora, estavam a concretizar o último trabalho da série, com pastel de óleo sobre guache. As instruções dadas terão sido as seguintes: depois do desenho a lápis na folha, o fundo deveria ser pintado a guache de cor neutra, e terá havido uma abordagem à teoria da cor; o restante seria pintado a guache com pastel por

cima, explorando os diversos efeitos possíveis.

Uns dias depois da visita, abordei os alunos na aula de Educação Visual para fazermos um balanço da visita. Na impossibilidade de a conversa decorrer com um número menor de alunos de cada vez, debater este assunto com a turma toda ao mesmo tempo revelou-se difícil, pois geraram-se conversas paralelas e quem eu ouvia era quem se fazia ouvir por falar mais alto do que os restantes, embora também, em determinados momentos, tenha sido possível que a turma toda mantivesse silêncio e atentasse nas palavras dos colegas. Intervieram os que manifestaram essa vontade e registei as seguintes opiniões, que essencialmente vieram dos alunos que foram com Francisca, embora não só: *"gostei muito do quadro 'a artista e o seu atelier'", "não gostei muito da nossa guia", "a guia era arrogante", "nós estávamos a falar dos quadros e a guia chateou-se porque pensava que nós estávamos a brincar", "a guia colocou um em cada ponta para não conversarmos", "eu percebo que queiram que nós estejamos calados, mas se nem podemos falar dos quadros..."*. Francisca confirma que logo no princípio da visita a educadora separou os quatro mais faladores, *"um para cada lado"*, dando-lhe razão, porque *"se há uma pessoa a fazer uma visita guiada, as conversas paralelas só atrapalham"*. Diz que a educadora até esperou, *"mas vocês não se calavam"*. Eventualmente, a atitude de separar os alunos terá influído no seu comportamento durante o resto da visita.

Outros comentários: *"mandaram-nos muitas vezes sentar e levantar, mesmo quando estávamos confortáveis de pé, obrigavam-nos a sentar e o oposto também", "não parámos em obras que queríamos ver", "a guia fez-nos perceber muitas coisas", "gostei da actividade do boneco, não é habitual fazer aquilo num museu", "houve pouquíssimo tempo para actividades", "o retrato foi uma actividade muito básica", "gostei muito de faltar às aulas", "uma das actividades não experimentei porque se puseram à frente", "o tempo foi curto", "a caixa de luz foi a actividade mais gira", "as actividades não tinham a ver com a forma de pensar da Paula Rego", "por mim, voltava lá, mas sem guia, para ver tudo à minha velocidade", "a guia não deu oportunidade para nós darmos as nossas ideias"*.

No geral, as opiniões são diversificadas, os alunos identificam actividades de que gostaram, umas mais e outras menos, e criticam a falta de oportunidade para o debate de ideias, a condução por um percurso pré-estabelecido e a imposição constante de silêncio.

Numa das aulas seguintes, enquanto a turma se senta, alguns alunos revêem os trabalhos em redor da mesa de Francisca, que se mostra aborrecida porque os alunos terminaram os trabalhos numa aula de substituição, uma vez que Francisca tinha ido a uma visita com uma turma de 10º ano, e embora o professor fosse de artes, não compreendeu o objectivo do trabalho. Como resultado, alguns trabalhos foram concluídos correctamente, mas outros não, e esses alunos terão agora de terminá-los

com o apoio da professora. Como esta conversa se restringe a um perímetro curto, o resto da turma conversa num tom de voz que Francisca considera inaceitável e manda a turma calar-se. Pede atenção porque vai explicar o trabalho seguinte, que também tem relação com a obra de Paula Rego.

Enquanto Francisca explica o trabalho, é difícil que a turma se mantenha em silêncio. Por isso, Francisca interrompe muitas vezes o que está a dizer para pedir aos alunos que se caíem, chamando-os pelos seus nomes. Conta que Paula Rego ilustrou um livro com gravuras, que tem ali para lhes mostrar, de título "Nursery Rhymes", e explica que são "*lengalengas, histórias de embalar para crianças*" e achou que teria figuras que fossem "*mais do vosso agrado*". Explica que a pintura de Paula Rego "*é muito narrativa*" e que a ilustração é diferente da pintura, porque "*acrescenta alguma coisa*" à narrativa escrita. Trata-se de um trabalho com "*valor visual*", diz Francisca, e a partir do texto, quem ilustra deve "*criar uma imagem com esse valor visual e recontar aquela história*". Esclarece que não é repetir a história através de imagens. A turma parece atenta. Francisca diz que é necessário que tenham ideias "*imaginativas*" e "*criativas*", mas que também "*resultem visualmente*" e que quando lhes pede para fazerem um trabalho, "*aquilo que ali está são formas, cores e texturas*". A atenção da turma começa a dispersar, alguns alunos já conversam uns com os outros. Francisca repreende. Mostra uma fotocópia igual à que cada um irá receber em seguida e explica que o trabalho deve ser executado numa folha A3. A partir das personagens da fotocópia, "*duas figuras femininas, um gato, um cão, um veado...*" cada um deve "*criar uma história...*". "*Outra vez, stôra?*", pergunta uma aluna com ar desanimado. Alguns colegas têm uma reacção semelhante. "*Mas esta é uma história diferente*", argumenta que nada tem a ver com outra que lhes terá pedido anteriormente. A turma parece pouco interessada na proposta. Francisca, com a tranquilidade que lhe é característica, mostra-se flexível e diz "*pronto, não querem história, não fazem história*". A turma retoma o ânimo. Francisca pede-lhes "*uma composição*". utilizando as personagens da fotocópia. "*Podem repetir, podem sobrepor...*". Francisca interrompe várias vezes porque os alunos não mantêm silêncio. "*Podem copiar por cima, para não estarmos a gastar muito tempo, eu não me importo*". O resultado que pretende com o trabalho é uma imagem de "*composição apelativa, com um certo dinamismo*" e que utilizem as técnicas que lhes ensinou. Pede que transformem a folha A3 num quadrado. Chama a atenção de um alunos que está a conversar, perguntando-lhe "*em que formato é para fazer o trabalho*". "*Não sei*". "*Ah, não sabe, mas eu acabei de dizer*". Francisca trata os alunos por você, porque sempre assim o fez, inicialmente por uma questão de respeito, quando começou a dar aulas muito nova e tinha alunos com o dobro da sua idade. Habitou-se e hoje diz que, apesar da questão da idade já não se colocar, não tem um perfil autoritário, razão pela qual continua a tratar os alunos por você, no sentido de criar uma certa distância.

O Regulamento Interno da escola atribui liberdade aos docentes, expressando-o através do seguinte: "direito à autonomia técnica e científica, à liberdade de escolha dos métodos de ensino, das tecnologias e técnicas de educação e dos tipos de meios auxiliares de ensino mais adequados." (p.36). Mais à frente, o mesmo regulamento apresenta indicações sobre o estilo de docente que pretende que se cumpra:

Promove um ambiente positivo na Escola a adopção pelos professores de um estilo de relação e liderança marcado, nomeadamente, pelos seguintes aspectos:

- a) O professor é um exemplo de competência, respeito, dignidade e ponderação
- b) O professor exige ser tratado com consideração e que, no exercício das funções de que está investido, a sua autoridade seja reconhecida pelos alunos, suas famílias e demais membros da comunidade educativa
- c) O professor respeita os seus alunos, ou seja, faz com que se sintam com valor e importantes
- d) O professor faz com que os alunos se sintam confiantes, seguros na relação pedagógica
- e) O professor encoraja e elogia as condutas positivas, especificando-as
- f) O professor coloca limites com firmeza e serenidade
- g) O professor usa uma linguagem clara, eficaz e positiva quando se trata de dar instruções ou feedback, quer seja positivo quer negativo
- h) O professor actua dentro do estabelecido pelos normativos em vigor.

(Regulamento Interno, p.37)

A liderança é praticamente exclusiva dos docentes. Será esta liderança que contribuirá também para o controlo do comportamento: "Os professores ensinam aos alunos como devem comportar-se lembrando-lhes, sempre que necessário, qual é exactamente o comportamento deles esperado" (p.38).

A turma retoma um tom natural de conversa enquanto são distribuídas as fotocópias. Francisca pede que façam primeiro um esboço e lhe mostrem, antes de passarem ao trabalho final. "*Não falta a ninguém?*", confirma. "*Não, stôra*".

Distribui agora os trabalhos que não foram completados correctamente na aula anterior e alguns alunos ficam desapontados por receber o trabalho de volta para melhorar. Depois de ter circulado pelas mesas dos alunos enquanto distribuía os trabalhos, Francisca retoma o lugar junto do quadro e diz que vai repetir o que é para fazer "*para aqueles que não ouviram*" e adverte que não vai gritar "*por isso vão ter de se calar*". A turma silencia-se, mas rapidamente há conversas paralelas em voz baixa. Terminada a explicação, retomam a conversa em tom regular. Francisca vai ao lugar de cada um, acompanhar os que lhe pedem ajuda. Ainda repreende alguns alunos mais vezes, porque estão levantados ou porque conversam num tom de voz demasiado

elevado. Um aluno, que antes bocejava enquanto Francisca explicava, pergunta-lhe agora o que é para fazer. Francisca diz que não explica, "*já expliquei duas vezes*". Mas depois acaba por explicar-lhe.

Levanto-me e circulo pela sala. Vários alunos conversam e não estão a trabalhar. Hélder é um deles. Contudo, reparo que quando me aproximo retomam o trabalho. Pergunto a alguns, que me pareciam desatentos quando Francisca explicou o trabalho, o que é para fazer e como se inteiraram do enunciado. "*Perguntei à Madalena*", "*a Luísa e a Filipa explicaram-me*", "*temos que ver isto e fazer um quadrado, o resto não sei, ainda tenho que ir perguntar a alguém*". A informação circula entre colegas, pelo que estar atento quando a professora explica não é uma prioridade.

Francisca está junto de Hélder, um dos alunos que deve melhorar o trabalho a pastel de óleo. Explica-lhe, de forma paciente, como deve aplicar o pastel de óleo. Para o ajudar a compreender, exemplifica. Esteve cerca de 15 minutos com este aluno a conversar sobre questões técnicas do trabalho. Está agora junto de uma aluna e acaba por se sentar no lugar dela a explicar-lhe a técnica que deve utilizar. Chegado o momento, diz "*hora de arrumar*". Quase todos se levantam e arrumam as suas pastas e mochilas. Francisca ainda confirma se todos os trabalhos entregues têm nome.

Na segunda aula que observei, os trabalhos já estão mais adiantados. Francisca distribui as capas. Pede voluntários para a ajudarem e imediatamente aparecem 5 alunos junto dela, entre os quais, Hélder. São os mesmos que na aula a que assisti estiveram mais tempo a conversar. Quando já estão todos sentados, Francisca pede que me ponham a par do trabalho que estão a fazer, em voz alta. Uma aluna diz que a professora lhes entregou uma folha com desenhos de Paula Rego, na qual se deveriam basear para criar uma composição, utilizando variações de tamanho e sobreposições. Francisca acrescenta, para a turma e para mim, que o tratamento gráfico está a ser realizado "*com diferentes intensidades tonais de grafite*" e com caneta preta de ponta fina, utilizando a técnica da trama, "*pode ser trama cruzada, pode ser trama de linhas paralelas, pode ser garatuja...*".

Francisca chama a atenção de Hélder, que tem o trabalho um pouco amachucado, dizendo que não deve ter a mochila em cima da mesa porque isso lhe reduz o espaço de trabalho. O aluno acata e tira a mochila do estirador. Não há espaço para as mochilas. Os que se sentam perto das janelas, colocam-nas no parapeito. Os outros colocam-nas no chão. Alguns arriscam colocá-las sobre a mesa, mesmo perdendo espaço de trabalho.

Francisca aborrece-se com uma aluna que estava a mexer no telemóvel, o que, segundo o Regulamento Interno, não é permitido (p.26). Entretanto, circulam trabalhos de casa da disciplina de Matemática, que é a seguir e que alguns se apressam discretamente a copiar, tentando passar despercebidos.



As aulas de Educação Visual



Para exemplificar o que pretende, Francisca pega no trabalho de uma aluna que está na fila da frente. Outra aluna diz *"então e o meu?"*. *"Também está bem, mas a sua colega está aqui à frente"*. *"Então, e eu estou aqui"* [na segunda fila]. Francisca vai agora percorrer as mesas de cada aluno para ajudá-los a tomar decisões e orientar os trabalhos. Dá prioridade aos que levantam o braço, mas logo depois vai para junto dos outros, mesmo que não a chamem.

Levanto-me e vou ter com os alunos que entrevistei para saber o que estão a fazer. Melissa diz que está a gostar, mas ficou decepcionada porque *"queria escrever umas palavras mas a stôra diz que não podemos escrever, então não sei o que hei-de fazer aqui"*. Inês conta que aprendeu *"técnicas"* e que gosta *"das coisas mais livres, menos rígidas"* e acrescenta *"eu sei que na vida vamos ter que fazer coisas com regras, mas eu não gosto de fazer estes trabalhos com tantas regras, porque não sou boa a desenho"*. Tiago não gosta deste trabalho porque não gosta dos desenhos de Paula Rego, e explica, *"não sou muito organizado, mas aprendi a desenhar melhor à transparência e agora vou aprender a fazer melhor as sombras"*. Isabel diz que *"é o trabalho que me está a correr melhor"* e que aprendeu a *"ver as coisas com outros olhos e a ter ideias para técnicas de desenho"*.

Os alunos referem sobretudo aprendizagens no domínio da técnica, algo que Francisca pretendeu desde o início e que conseguiu transmitir. No entanto, por parte de Inês e Melissa, nota-se algum apreço por uma certa flexibilidade que não sentiram. Apesar de não questionarem a exigência da técnica, Inês e Melissa demonstram preferência por trabalhos com regras menos rígidas.

A aula seguinte que observei decorreu cerca de um mês depois. Já com os trabalhos terminados, pedi à turma que se expressasse sobre o processo, identificando pontos favoráveis e menos interessantes, desde o dia em que conheceram o trabalho de Paula Rego até à realização do trabalho em aula, passando pela visita ao museu. No entanto, as opiniões que me transmitiram acabaram por centrar-se na opinião sobre a visita, sem variar muito do que já me tinham contado. Por isso, creio que a visita terá sido o ponto mais marcante das duas unidades de trabalho que desenvolveram com Francisca.

Ainda assim, registo algumas opiniões disruptivas que me parecem pertinentes para a compreensão do caso e para as perguntas de investigação. *"As actividades deviam ser mais mexidas, com mais participação, com mais discussão"*, *"o ambiente é demasiado intimidador"*, *"pintar com lápis de cera não é o mesmo que pintar com pastel de óleo, se a Paula Rego usa pastel de óleo o que nos deram para pintar fica sempre diferente"*, *"a guia fala, fala, fala, nós é só ouvir"*. Francisca não concorda e pergunta se *"ver é uma má actividade"*. Uns dizem que sim, outros que não, outros que depende. Hélder acrescenta *"aquilo é um museu para pessoas mais velhas, não é para a nossa"*

idade, as guias explicam aquilo melhor aos adultos, não me considero burro, mas os adultos entendem melhor". Alguns alunos pedem a opinião da professora, que responde, "você têm a idade que têm e eu compreendo. O que me interessa num museu é o que vou lá ver. Gosto muito de Paula Rego, por isso para mim é fascinante". Uma aluna diz-lhe "pois, mas a stôra é artista, entende o que lá está". Neste caso, a turma tem uma percepção distinta da da professora, e nem todos os alunos da turma têm a mesma ideia sobre a visita ao museu. No entanto, Francisca corrobora algumas das opiniões, "também não gostei das actividades, achei que não eram para a vossa idade, eram para alunos mais novos que vocês". No final da aula, depois de todos saírem, Francisca mostrou-se desapontada, crendo que se influenciaram uns aos outros com o tom negativista e pergunta-me até que ponto podemos confiar nestes dados recolhidos. Confortei-a, dizendo que também recolhi várias opiniões positivas dos alunos e que nem todos pensam da mesma forma. No entanto, expliquei-lhe que as opiniões negativas espelham também muitas outras idênticas que recolhi noutras escolas e que, de alguma forma, são importantes como sinais aos quais devemos, pelo menos, estar atentas. Francisca voltou a repetir-mo, mais tarde:

Esta turma tem particularidades de brincadeira e ironia. Eu acho que estas ideias deles... talvez não fosse uma coisa tão a sério. (Francisca, focus group)

Francisca vê um constrangimento considerável no número de alunos por turma permitido por lei, defendendo que se aprende melhor quando a turma é mais reduzida:

Uma das medidas essenciais a tomar para uma melhoria da qualidade do ensino era a redução de alunos por turma. Pelo menos para metade. Se tivesses um grupo muito mais pequeno a quem te dirigires, havia uma proximidade e um contacto maior. Havia uma maneira de transmitir e receber – que nós como professores também recebemos sempre – totalmente diferente da que temos agora em que tu vais para ali despejar a 28, porque não dá para interagir em termos mais pessoais. É difícil. Isso faria mudar tudo. Quando estamos por turnos, é metade, são 16 ou menos, é totalmente diferente. Mas isto é no secundário. Sendo menos, sair com eles também seria mais fácil, muito diferente de levar 28. (Francisca, focus group)

17.9. Conclusões

A Escola Secundária de Vergílio Ferreira representa uma realidade sócio-económica privilegiada. Os alunos conhecem museus em diferentes países e entendem-nos como instrumentos de ampliação do conhecimento e daquilo a que chamam "*cultura geral*". Tal como noutros contextos onde não se registam problemas sócio-económicos graves nem fenómenos de disfunção social e familiar, a preocupação da escola não é fornecer refeições a alunos com fome, nem o absentismo, a marginalidade ou a indisciplina. O enfoque é o aproveitamento escolar com a tónica nas notas dos exames de Português e Matemática. Embora este facto não resulte numa projecção da escola para os primeiros lugares do *ranking* nacional, faz com que tenha muita procura e consiga seleccionar bons alunos para a frequentarem, nomeadamente pelo critério da idade. Os testes têm mais importância do que as visitas de estudo e prevalecem no caso de haver incompatibilidades, não só com os dias dos testes, mas também com o tempo de estudo razoavelmente necessário para os concretizar.

As visitas de estudo da turma, no âmbito da Educação Visual, são escolhidas pela professora, consoante a matéria que está a leccionar no momento. Essa escolha prende-se mais com a importância da técnica do que da temática. Francisca faz uma abordagem à arte contemporânea que se pauta essencialmente pelo domínio da técnica, da forma e da expressão plástica, embora reconheça valor também ao conceito. Para cada visita é difícil encontrar professoras disponíveis para acompanhar as turmas, o que constitui um constrangimento. Contudo, o grupo de artes organiza várias visitas, o que já mereceu reparos de colegas de outras disciplinas, porque os alunos acabam por faltar às suas aulas. De certo modo, faltar às aulas com o pretexto de uma visita de estudo, é algo que agrada aos alunos. Aceitam fazer visitas desde que as mesmas se integrem dentro do horário das aulas – de Educação Visual ou outras –, caso contrário, tendem a não comparecer, avisando previamente. O custo da visita muito raramente representa a razão para os alunos não irem.

As tarefas exigidas pela escola para a realização da visita são várias, sobretudo burocráticas, mas Francisca não as considera um peso, até porque a direcção faz parte do trabalho que noutras escolas é atribuído a quem organiza a visita, como o aluguer dos autocarros ou o aviso às funcionárias para não marcação de falta às professoras ausentes. As tarefas da professora incluíram a recolha do dinheiro e das autorizações, mas também, no seu entender, a verificação da limpeza do autocarro no final, bem como a recolha de eventuais objectos perdidos. A professora aprecia visitas que sejam guiadas por educadoras qualificadas, embora considere que por vezes estas possam personalizar em excesso a interpretação de obras de arte. Gostaria de ter a possibilidade de marcar visitas às segundas feiras porque por vezes o horário de abertura dos museus condiciona poder ou não fazer-se uma visita. Sem visita guiada, o que os museus oferecem vai

normalmente ao encontro da expectativa de Francisca, que se prende sobretudo com uma boa legendagem. Não costuma levar as turmas de ensino básico aos museus por razões de comportamento, porque considera que o número de alunos por turma é excessivo (mesmo dentro da sala de aula), e controlar a disciplina pode tornar-se uma tarefa difícil. Assume, no entanto, que os alunos por vezes até a surpreendem positivamente pelo comportamento que demonstram nas saídas da escola.

Francisca tem uma visão aberta em relação às visitas de estudo, considera que não têm de estar presas ao currículo e podem servir como fonte de conhecimento para os alunos, ainda que tal possa não ser visível no imediato. Reconhece que se os temas forem interessantes para os alunos eles tendem a ser mais atentos e admite que o cansaço de visitarem mais do que um museu no mesmo dia pode ser determinante para a indisciplina. Mostra-se disponível para aprender, referindo que acaba sempre por fazer aprendizagens nas visitas de estudo.

Na escola, Francisca tem pouca relação com colegas de outros grupos disciplinares, principalmente porque os espaços de convívio entre docentes são separados, embora haja uma sala comum que praticamente ninguém frequenta por prazer. O espaço e os equipamentos escolares são novos, muitas das peças de mobiliário são reedições de ícones da história do design ocidental. A sala de Educação Visual é espaçosa e contém os equipamentos necessários à prática da disciplina. Contudo, como a turma tem 28 alunos, a disposição dos estiradores mantém os das últimas filas muito longe do centro das atenções – a professora e o quadro. Os alunos que se sentam mais à frente estão mais atentos, porque também ouvem melhor o que se passa quando há uma explicação oral dada pela professora. Francisca gosta de se apoiar em imagens que ilustrem o que diz, mas as falhas constantes na internet na sala de aula não ajudam a esta prática.

Para preparar os alunos para a visita à Casa das Histórias Paula Rego, Francisca mostrou-lhes obras da artista, projectadas no quadro. Fez uma pequena introdução sobre o que era o museu e sobre o que os alunos iam ver e abordou a obra de Paula Rego partindo, sobretudo, da técnica. A técnica, a forma e a expressão plástica são os enfoques que Francisca prefere na abordagem da arte, trate-se de arte contemporânea ou não, resultando numa questão de preferência pessoal. Encontra na cópia uma valiosa estratégia de aprendizagem.

Os alunos reconhecem a professora como artista, chegando a preferir o seu trabalho ao de Paula Rego. Crêem que os museus são lugares restritivos, embora admitam alguma flexibilidade, sobretudo em museus estrangeiros, nomeadamente museus de história ou de ciência. Estão habituados a encontrar espaços de descanso nos museus, como cafetarias e livrarias, mas dentro das exposições admitem o silêncio como algo que é parte integrante, embora não concordem com esse tipo de prática, tal como

chegam a crer que não se pode entrar de calções num museu. Embora admitam gostar de museus e já terem visitado vários, sobretudo em contexto familiar, queixam-se de não poder intervir nas decisões de percurso e de tempo e de as educadoras terem um discurso do qual não podem discordar. Por esta razão, comparam a prática dos museus à prática escolar, onde a personagem que representa o conhecimento – professora ou educadora – explica, seguindo um guião inflexível, enquanto eles escutam. Esta prática evidenciou-se também na visita de estudo.

Tal como esta escola, a Casa das Histórias Paula Rego situa-se numa zona sócio-económica privilegiada, embora tenha chegado a notar uma quebra de público motivada pela instabilidade financeira do país e pelas notícias sobre a extinção da Fundação que gere a colecção, o que significa que as políticas culturais influenciam a ideia que as escolas têm dos museus. A forma de dar a conhecer as obras de Paula Rego traduz o que este museu crê ser importante transmitir: a contextualização das obras é praticamente nula, uma vez que a comunicação sobre as obras é meramente técnica e de pouco servirá para um dos objectivos do Serviço Educativo, que é "incentivar os visitantes a assumir uma postura crítica na elaboração de narrativas" (Casa das Histórias Paula Rego, s.d.b). Se a curadoria não assume esta vertente, será apenas o Serviço Educativo a actuar neste sentido. Laura assume o discurso da história de arte na transmissão do discurso do museu ao público escolar, pois o seu modo de entender o conceito de arte contemporânea baseia-se no modo como a história da arte ocidental a encara.

A Casa das Histórias foi projectada e construída para ser museu, mas ao Serviço Educativo não foi concedido nenhum espaço específico para a realização de actividades. O Serviço Educativo reconhece como foi importante ter alterado a sua postura ao abandonar as visitas teóricas e tenta agora captar os jovens através da interacção, embora nem sempre estes jovens lhe reconheçam essa valência. Responsabiliza a escola por os alunos deixarem de visitar museus em adultos, defendendo que a diferença entre o comportamento e a atenção das turmas não depende da instituição escolar, mas sim da professora que as acompanha. Contudo, os guiões que prepara para cada visita, embora permitam ligeiras adaptações à especificidade dos grupos, limitam a interpretação própria e praticamente impedem a preparação de uma visita específica para um grupo em particular.

Apostando numa relação duradoura entre escola e museu, o Serviço Educativo indica que são as disciplinas das artes visuais as que mais se interessam pelo Projecto Anual de Escolas. Neste projecto, o museu apropria-se dos discursos e narrativas da escola, mas os trabalhos dos alunos, resultantes das actividades baseadas no discurso do museu, são expostos em locais de segundo plano. Significa que existe uma barreira entre os locais de exposição dos artistas e os locais de exposição dos alunos, barreira essa que parece intransponível.

Neste estudo de caso em específico, foi evidente a pressão do tempo do museu no decurso da visita, patente na recolha dos trabalhos ainda incompletos e nas chamadas de atenção para que os alunos se apressassem, ou não haveria oportunidade para ver outras obras. O museu mantém sempre a expectativa que os alunos venham preparados. Neste caso, a educadora contou que os alunos tinham a preparação a que está habituada. A visita não foi totalmente ao encontro da expectativa da professora, que solicitou a abordagem a um tema que terá sido apenas referido superficialmente.

A algumas das actividades propostas, os alunos aderiram com agrado e curiosidade. Outras não foram ao encontro das suas necessidades, tendo-as considerado demasiado dirigidas, pouco interessantes ou difíceis de compreender. A educadora nem sempre foi correspondida nas tentativas de diálogo que encetou. Por vezes, usou uma terminologia que os alunos não conheciam. Assegurou o controlo do comportamento e postura dos alunos, que por vezes mereceram leves repreensões. Além disso, Laura dirigiu, por um lado, explicando como os alunos deveriam preencher o rosto do anjo, e por outro, finalizando uma das actividades iniciada pelos alunos. Ainda assim, Laura adaptou a quantidade de explicações ao interesse do grupo, o que se denotou sobretudo na sala de gravura, quando os alunos colocaram questões. Na sala do homem-almofada, os alunos já se encontravam cansados e o que pretendiam era terminar a visita. Contudo, ao atribuir-lhes uma actividade prática, recuperaram o interesse, espelhado nas opiniões posteriores. Não houve apropriação dos discursos, narrativas e produções dos alunos, por parte do museu. Neste sentido, o conhecimento foi entendido como algo que se transmite do museu para a escola. Em aberto fica a possibilidade de o museu trabalhar de forma diferente quando procede a uma relação mais prolongada com as escolas, nos projectos específicos que promove, como o Projecto Anual de Escolas.

As opiniões dos alunos sobre a visita foram díspares e distintas das da professora. Apesar de se terem mostrado mais agradados com umas actividades do que com outras, criticaram as regras impositivas do museu, a liderança não partilhada por parte da educadora e a falta de ocasiões de debate. Os objectivos do Serviço Educativo, neste caso específico, parecem não ter sido totalmente atingidos. No entanto, a relação duradoura em que o Serviço Educativo tem apostado com outras escolas parece resultar.

Tal como no museu, na escola a liderança é atribuída exclusivamente aos docentes, que devem promover um clima de confiança. É o que estabelece o Regulamento Interno, embora Francisca seja uma pessoa flexível e pouco impositiva. Apesar de ser exigente com a técnica, cedeu, por exemplo, em relação a um trabalho que implicava a construção de uma história, enveredando por outra proposta que fosse mais do agrado dos alunos. Francisca é tolerante e, embora tivesse chamado muitas vezes a atenção dos alunos no sentido de controlar o seu comportamento, tal como a escola também o exige, preocupou-se em saber se todos haviam compreendido o que tinha explicado e deu

apoio individualizado a cada um. Para os alunos, estar atento às explicações da professora não constituiu uma prioridade, pois encontraram sempre forma de saber através dos colegas. Os alunos gostam de actividades na sala que lhes permitam socializar, como distribuir as capas, tarefa para a qual se voluntariaram rapidamente. O que aprenderam, essencialmente, foi técnica, e embora não a contestem, teriam preferido regras menos rígidas para a execução do trabalho. De toda a unidade de trabalho, a visita constituiu um ponto marcante, pois foi a recordação mais presente que referiram.

Tanto a escola como o museu colocam os jovens numa posição de submissão às suas regras e discursos. Não obstante, os alunos vêem, tanto em Laura como em Francisca, duas figuras que representam autoridade e saber e com quem criaram empatia, ainda que com Laura a relação tenha sido mais breve, não só pela natureza das suas funções, como também pela forma como o museu assume que deve ser a relação com as escolas: de hora e meia (exceptuando os projectos de longa duração). Melissa, Tiago, Isabel e Inês são quatro jovens viajados e críticos, tal como grande parte dos seus colegas, que não se coibiram de me apresentar as suas objecções ao que consideram que deveria constituir a sua relação com os museus. No fundo, ainda que as suas opiniões pudessem vir revestidas de ironia, estes jovens apontaram que o museu lhes poderia ter dado um lugar mais participativo nas decisões a tomar sobre as actividades de uma visita escolar adequada às suas idades.

18. Estudo de caso #4

Implicar os interesses dos alunos num trabalho artístico

Turma: do 9º ano.

Escola: Escola Secundária de Vergílio Ferreira (Telheiras, Lisboa).

Museu: Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado (Lisboa).

Entrevistas: Matilde - professora de Educação Visual; Maria, Afonso, Bruno e Sofia - quatro jovens da turma; coordenadora do Serviço Educativo; directora da escola.

Observações: escola; museu; visita ao museu; 4 aulas de Educação Visual.

Documentos: Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno da escola, Avaliação Externa de Escola, *website* do museu, artigos de imprensa, entrevista de rádio, Programa do Serviço Educativo do museu.

Data: 20 de Novembro de 2012 (análise de exposição no museu) a 3 de Junho de 2013 (última aula observada).

18.1. Introdução

A Escola Secundária de Vergílio Ferreira é a mesma do estudo de caso anterior. Trata-se de uma escola localizada num bairro de classe média-alta, onde praticamente não existem casos de abandono escolar e onde os alunos, na sua generalidade, pretendem seguir o ensino superior.

O Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado (MNAC-MC),⁶² criado em 1911, localiza-se num bairro histórico de Lisboa que passou a fazer parte do circuito da elite intelectual em meados do século XIX. Hoje pode ser caracterizado como um bairro "gentrificado" (Lopes, 2013a) e o MNAC-MC segue um posicionamento erudito, destinando as suas exposições a uma elite escolarizada, embora também receba grupos escolares. O Serviço Educativo padece de uma manifesta insuficiência de recursos humanos, o que nem sempre lhe permite ir ao encontro da sua missão e objectivos.

A turma da Sofia, do Bruno, da Maria e do Afonso está habituada a visitar museus em Portugal e no estrangeiro, mas não conhece o MNAC-MC. Matilde é a sua professora de Educação Visual, uma docente que apresenta uma visão aberta e crítica em relação ao sistema educativo vigente, apoiando-se em referências de diversos contextos nas suas práticas pedagógicas, nem sempre tradicionais. Tal como Matilde, os alunos lamentam que os museus sejam lugares muitas vezes fechados à participação das pessoas e acreditam que uma maior abertura conduziria a aprendizagens mais significativas.

⁶² Em 2015 o nome do museu passou a Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado.

18.2. Primeiros contactos

18.2.1. Com a coordenadora do Serviço Educativo

Conheço a coordenadora do Serviço Educativo há alguns anos, pois ambas pertencíamos a um grupo de técnicos informal e voluntário cujo objecto de trabalho se inseria no campo da acessibilidade – física, social e intelectual – aos museus. As acções que desenvolvíamos prendiam-se essencialmente com a organização de um seminário anual, para o qual convidávamos oradores que debatessem temas caros aos objectivos do grupo. Entretanto, o grupo modificou a sua estrutura e, apesar de termos deixado de ter uma participação regular, mantivemos a ligação. A coordenadora do Serviço Educativo do Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado é uma pessoa muito disponível para ouvir e a sua larga experiência de trabalho tornou-a muito determinada, convicta e conhecedora da educação em museus. Tem 55 anos, fez o Curso Superior de Formação de Professores em Educação pela Arte e o Curso de História de Arte da Sociedade Nacional de Belas Artes. Trabalha há 34 anos em Serviços Educativos dos museus do Estado e há 20 anos coordena o Serviço Educativo do MNAC - MC. Investigou conteúdos de mais de 200 exposições temporárias do museu e acredita nas relações entre escolas e museus, mesmo sendo crítica do sistema de ensino formal e do modo como considera que a maior parte dos docentes encara os museus.

Os nossos encontros, circunstanciados na entrevista e outras reuniões informais sobre o trabalho que desenvolve no museu, ocorreram na agradável esplanada do jardim do museu ou no interior da cafetaria, nos dias mais cinzentos ou de maior calor. O piso do jardim revestido a quadrados de pedra azulino cascais bojardado contrasta com os rectângulos de relva que, à partida, não é suposto pisar. As mesas e cadeiras de alumínio da esplanada não são particularmente confortáveis, mas conferem-me a possibilidade de desfrutar de uns momentos de descanso ao mesmo tempo que aprecio com tranquilidade as esculturas em bronze do século XIX e XX. A coordenadora do Serviço Educativo toma sempre muitas notas de cada vez que falamos, quer estejamos só as duas, quer participem mais pessoas nas reuniões. Creio que é aqui também que sobressai a sua disponibilidade para ouvir e para aprender com os outros, embora sem nunca deixar de expressar o seu ponto de vista. Foi quem dinamizou a visita da turma ao museu e vê nas pessoas o sentido da existência dos museus:

A minha área de formação é a da psicopedagogia artística, que depois é adaptada aos conteúdos das colecções. Embora a colecção seja deveras importante, já que é o ónus do meu trabalho, o grande objectivo e foco de interesse dirige-se às pessoas. Se assim não fosse, de certeza que não estava aqui nestas funções. (coordenadora, entrevista)

18.2.2. Com a professora de Educação Visual

Matilde e eu já trabalhamos há algum tempo numa associação de professores, em regime de voluntariado, embora Matilde tenha entrado muito antes de mim. Como organizamos encontros e actividades relacionadas com a missão da associação, temos uma relação empática. Matilde tem 49 anos, é professora há 23 e trabalha nesta escola há 4. Licenciou-se em Design e fez uma pós-graduação em Design de Embalagem. É formadora de professores, o que a faz também procurar constantemente informação relevante que lhe permita manter-se actualizada: *"Leio muito, procuro muita coisa na net, vou aos encontros, muito com colegas, e muitas nem são colegas da nossa área específica: da música, do teatro..."*.

Este ano, Matilde lecciona básico e secundário. Tem 82 alunos, três dos quais têm necessidades educativas especiais. *"Nunca tive formação para lidar com estes problemas, o Ministério não vê nisso uma necessidade."*, desabafa. E conta que chegou a ter uma aluna cega: *"Na altura havia livros ou outro tipo de documentação em braille, mas de artes não havia nada, só de outras disciplinas."* Nesta turma há um aluno com síndrome de Asperger. Contudo, durante as observações de aulas, Matilde não teve para com ele um comportamento diferenciado, o que, no meu entender, foi adequado, pois o aluno cumpriu com o seu trabalho da mesma forma que os colegas sem necessitar de uma atitude protectora por parte da professora.

Matilde conhece muitos museus e organiza visitas de estudo com frequência. Foi num dos encontros na Culturgest, em que a nossa associação era parceira, que acordámos no estudo de caso com a sua turma do 9º ano.

18.2.3. Com a directora da escola

A escola onde Matilde trabalha é a mesma do estudo de caso anterior, remeto o contacto que estabeleci com a directora para o capítulo anterior (ver cap. 17.2.3). A entrevista que realizei com a directora foi apenas uma, servindo o propósito dos dois casos, uma vez que as perguntas de investigação são as mesmas.

18.2.4. Com a turma

O meu primeiro contacto com a turma foi breve. Combinei com a professora que apenas ocuparia um pouco da sua aula para me apresentar aos alunos e conhecer os que seriam entrevistados. Quando pedi licença para entrar, a aula estava a decorrer e os alunos estavam a realizar um trabalho prático. A turma tem 21 alunos. É uma turma reduzida porque tem um aluno com necessidades educativas especiais.⁶³ Apresentei-me

⁶³ A lei determina que as turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais (NEE) sejam reduzidas. Quem determina se os alunos têm ou não NEE é a escola, apoiada em relatórios médicos. Os graus de NEE podem ser variados e as medidas educativas de que os alunos podem beneficiar também se encontram estabelecidas na lei.

e expliquei os objectivos da minha investigação. Pareceram-me atentos e algo curiosos. Pedi três voluntários ou voluntárias para a entrevista, que fossem legitimados pelos colegas. Contudo, após terem discutido entre eles, decidiram que com um número ímpar haveria predominância de um dos géneros, pelo que em vez de três deveriam ser quatro, dois rapazes e duas raparigas. Perguntaram-me se podia ser e, obviamente, não neguei. Fizeram questão de que uma das alunas fosse Sofia, porque *"desenha muito bem"* e *"quer seguir artes"*. Ficaram, então, a Sofia, o Afonso, a Maria e o Bruno. Da turma faz também parte um aluno ao qual me referirei algumas vezes por o seu comportamento demonstrar algum domínio sobre os colegas, bem como uma marcada rejeição à Educação Visual, às artes e aos artistas em geral.

Nas entrevistas, as ideias que aqueles quatro jovens expressaram sobre o que consideram ser um museu diferem. Como já referi na introdução, todos eles já visitaram museus pelo menos uma vez, quer em Portugal, quer no estrangeiro. Sofia é apreciadora de arte, conhece diversos museus em Portugal, faz das visitas programas em família com regularidade e seguir artes é um dos seus objectivos. Em grupo, os alunos referiram conhecer o Louvre, o Museu dos Coches, o Museu Nacional de Arte Antiga, o Pavilhão do Conhecimento, o Museu do Design e da Moda e outros que não se lembram do nome, em Inglaterra, Holanda, Cuba e Espanha. Crêem que um museu é *"algo que tem obras feitas por artistas"*, *"o local onde estão factos antigos e coisas importantes"*, *"onde estão obras ou algo que as pessoas vão gostar de ver"*. Sofia ainda apresentou a perspectiva de que *"nem sempre o que está nos museus é o mais importante. O que está no museu é o que as pessoas acham que é mais importante"*. Maria é da opinião que *"sobre a palavra museu, as pessoas normalmente têm aquela ideia 'eh, granda seca, vais ver coisas antigas, não te interessa'"*. E os colegas acabam por concordar. No entanto, Afonso explica que *"o museu pode captar o interesse com coisas interessantes, mesmo com arte ou com coisas antigas"*, embora admita que *"os jovens hoje têm outros interesses"*. Bruno refere que *"os jovens agora têm o horário muito apertado (...) e têm coisas mais importantes para fazer"* do que ir ao museu, mas acrescenta que *"o interesse desperta-se tendo coisas do presente"*. Preferem os museus de ciência aos museus de arte pela possibilidade de interacção com o que está exposto, *"é uma maneira divertida de nós descobrirmos as coisas"*.

18.3. A escola

Refiro novamente que a Escola Secundária de Vergílio Ferreira é a mesma do estudo de caso anterior, para o qual remeto as considerações que teci (ver cap. 17.3), partindo quer da análise dos documentos orientadores da escola, quer das observações, quer da entrevista com a directora.

18.4. O museu

O Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado localiza-se no centro histórico de Lisboa, numa zona turística, junto à baixa da cidade. O Chiado é um bairro emblemático onde foi criado, em 1846, o Grémio Literário, por escritores, poetas, dramaturgos e historiadores que marcaram a actualidade intelectual da época (Grémio Literário, s.d). Esta marca intelectual na história do Chiado tem perdurado no tempo até aos dias de hoje. Os teatros, igrejas e outros monumentos visitáveis, a Faculdade de Belas Artes, integram o cenário onde é patente também o contraste entre o antigo e o contemporâneo em livrarias, cafés, lojas e edifícios luxuosos. Lopes (2013a) identifica o Chiado como uma das zonas da cidade, entre outras, onde a "instalação de algum comércio de charme, de um novo tipo de restauração e hotelaria, de requalificação de espaços públicos, de criação de uma cenografia urbana atraente" fazem parte do "aburguesamento [ou "gentrificação"] do espaço urbano" (Lopes, 2013a: 20-21).

Criado em 1911, o Museu Nacional de Arte Contemporânea foi uma iniciativa inédita no contexto internacional, realizada a partir da divisão da colecção do antigo Museu Nacional de Belas-Artes em duas: uma de obras realizadas até 1850, que viria a constituir o acervo do Museu Nacional de Arte Antiga; outra de obras realizadas posteriormente, constituindo o espólio do Museu Nacional de Arte Contemporânea (MNAC-MC, s.d).

Em 1988, o Chiado sofreu um incêndio de grandes proporções, que, embora não tenha afectado o museu, deu origem ao seu encerramento e remodelação. O bairro foi reconstruído segundo um projecto do arquitecto Álvaro Siza Vieira. A intervenção arquitectónica no museu foi oferecida pelo governo francês e concretizada pelo arquitecto Jean-Michel Wilmotte, que "reorganizou todo o espaço museológico, criando novas áreas (livraria, café, átrio), estabelecendo diferentes percursos e redesenhando o jardim de esculturas" (Barranha, 2003: 322). Reabriu ao público em 1994 com o nome de Museu do Chiado. Foi decidido, ainda que temporariamente, que já não era um museu de arte contemporânea, pois a colecção não foi sendo actualizada com novas aquisições (Noronha, 2013). A partir de 1998 o museu iniciou um projecto de aquisições de obras que o tornassem representativo da arte contemporânea, pelo que passou a ser designado de Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado (MNAC-MC, s.d.).

Hoje possui uma colecção de obras datadas de 1850 até ao presente, apostando na arte portuguesa. Contém ainda no seu espólio obras internacionais, como desenhos de Rodin e escultura francesa de finais do século XIX.

Localizado junto da Faculdade de Belas Artes, com a qual partilha parte do antigo Convento de São Francisco, um dos maiores problemas que o museu hoje enfrenta é o da exiguidade do espaço face às suas necessidades, facto que é identificado pelo próprio museu no seu *website*:

Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado: edifício e espaço exterior



Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado: espaço interior e exposições



A ausência de espaço tem-se revelado como um dos fatores mais constrangedores de toda a diversidade de atividades que o museu procura desenvolver, seja a possibilidade de apresentar com caráter de continuidade as suas coleções, seja a de desenvolver exposições temporárias com a escala desejada ou ainda atividades pedagógicas, todas estas dimensões da atividade museográfica encontram limitações cuja resolução tem tardado. (MNAC-MC, s.d.)⁶⁴

Algum tempo antes de iniciar os contactos com o museu para realizar o estudo de caso, visitei individualmente a exposição temporária intitulada "O Modernismo Feliz: Art Déco em Portugal – Pintura; Desenho; Escultura, 1912-1960". Contudo, quando a turma realizou a visita esta exposição já não existia, tendo sido substituída por outras duas: uma designada "coleção permanente" e outra temporária. Os anúncios à exposição do "Modernismo Feliz" referiam que se tratava de uma leitura divergente do discurso tradicional da História da Arte. Tradicionalmente, estuda-se que a Art Déco se iniciou nas artes decorativas e só depois se estendeu às outras artes. Esta exposição apresentava a ideia de que em Portugal a Art Déco se teria iniciado no desenho, alargando-se posteriormente à pintura, à escultura, à arquitectura, à publicidade, à cenografia e ao cinema (Costa, 2012; Lusa, 2012). A promessa era interessante. Contudo, após a visita, concluí que a exposição reflectia uma voz afirmativa sem lugar à subjectividade. Iniciei a visita com a leitura de um texto de parede, do qual constava a seguinte frase:

Congregando, eclética e decorativamente, as heranças das vanguardas artísticas dos começos do século (do Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Expressionismo e, até, do Abstracionismo) aliadas a sugestões vindas dos Movimentos Decorativos Modernos (como a Secessão Vienense, os grafismos francês e germânico de 1900 ou os Ballets Russes), o Art Déco foi o primeiro estilo global e universal que o Mundo conheceu, aspirando a constituir-se como Arte Total (inspiração de vida), tal como na proposta pioneira de Wagner no século XIX, alargando-se a todas as expressões artísticas e a todos os aspetos da vida quotidiana e expandindo-se, ao longo dos Anos 30, dos horizontes franceses ao resto da Europa, Estados Unidos, América do Sul, África, China, Austrália e Japão. (excerto de um dos textos de parede, na exposição)

Este texto, à semelhança dos restantes, revelava que cada visitante deveria ser detentor de um conhecimento relativamente abrangente e de um vocabulário sofisticado para poder seguir a exposição. Ao optar por esta sofisticação textual na referência a movimentos e artistas da História da Arte ocidental, a curadoria revelava a

⁶⁴ Em 2015 o MNAC-MC inaugurou uma nova ala que lhe confere mais 1600m², praticamente duplicando o seu espaço (DN Artes, 2015). A inauguração esteve envolta em polémica devido à demissão do então director do museu, por diferendos com a tutela, o que impossibilitou, durante algum tempo, a tomada de decisões estruturais.

sua predilecção pelo público especialista, em detrimento de todos os outros que pudessem desconhecer os códigos dessa linguagem tão específica. O objecto artístico tornava-se assim, impossível de desmistificar e de dessacralizar, para a maior parte, creio, dos visitantes.

O discurso do comissário foi marcado pelo carácter afirmativo, colonialista e masculino. Distinguiu "os melhores pintores e escultores modernistas" dos "outros artistas". Afirmou que o "Mundo" é "Europa, Estados Unidos, América do Sul, África, China, Austrália e Japão", deixando o resto omissos. Elegeu 34 artistas, dos quais apenas 3 eram mulheres, e num dos textos de parede, Sarah Afonso não era referida como artista, mas sim como "mulher do artista".

As legendas tinham um corpo de letra pequeno e estavam colocadas a um nível baixo. Tinha de curvar-me e aproximar-me bastante para as poder ler. A maioria continha apenas o nome do autor da obra, o título, a data e a técnica. Algumas continham ainda um texto que contextualizava a vida do autor no momento de criação daquela obra. Havia legendas agrupadas, em grupos de 2 a 5. Significava que para ter acesso à legenda de uma obra podia ter de me deslocar 5 obras para a frente. Desisti de procurar legendas, como se de um jogo se tratasse. Restou-me apreciar as obras, exclusivamente do ponto de vista estético. Sem lugar para outros referentes que não os do comissário, significou que não houve lugar para a subjectividade. Nos textos de parede foi referido também que a Art Déco continha uma "promessa estética de felicidade", que foi um "paliativo contra a crise económica dos Anos 30" e "um veículo eficaz de propaganda e afirmação de poder". Talvez fosse essa mesma felicidade em oposição à actual austeridade económica e a necessidade de afirmação do poder vigente que o comissário quisesse reforçar.

Se o comissário não tiver a preocupação de chegar ao público não-especialista, essa tarefa cabe, no entender da estrutura do museu, ao Serviço Educativo, embora trabalhem de forma independente. O Serviço Educativo do museu é composto pela coordenadora e 3 voluntárias, estudantes universitárias ou recém-licenciadas e que não têm uma relação permanente nem duradoura com a instituição. A coordenadora explica que o facto de um museu do Estado ter no Serviço Educativo uma única pessoa é negativo, porque não permite uma oferta de actividades mais efectiva nem a partilha de análises e reflexões sobre o trabalho que se desenvolve: *"é uma realidade que só posso explicar como desconfortável. Não tenho um staff com quem divida visitas 'faça esta visita, que eu faça aquela...'"*. Ainda assim, mesmo com meios reduzidos há uma aposta na personalização das visitas.

O *website* do museu desvenda a forma como trabalha o Serviço Educativo. Por um lado, apresenta um conjunto de actividades destinadas a públicos específicos, como "visitas guiadas de âmbito pedagógico", "visitas guiadas", "visitas comentadas", "ateliers

de desenho", "ateliers para famílias", "oficinas plásticas de âmbito pedagógico", "projetos continuados", "diálogos com os artistas", "workshops", "encontros com professores", "projetos de investigação pedagógico-educativos" e "materiais pedagógicos e de divulgação" (os sublinhados são meus e indicam as actividades destinadas a escolas — alunos e professores não universitários). O Serviço Educativo determina também que as visitas sejam "obrigatoriamente marcadas prévia e diretamente com o técnico do Serviço Educativo para definir o desenvolvimento da visita e adequar objetivos e metodologias face às expectativas e necessidades de cada grupo" ("Serviço Educativo", s.d).

A coordenadora defende que todas as actividades devem ser personalizadas e que a adequação às expectativas e necessidades dos grupos escolares só é possível através de um diálogo prévio com as professoras na marcação da visita.

A grande característica do meu trabalho ao longo dos anos é criar, conceber, uma abordagem específica para cada grupo. (...) Uma realidade distinta é a programação que se pré-estabelece e se oferece aos públicos, o menu para cada exposição. Outra são os conteúdos que se constroem e desenvolvem paralelamente correspondendo aos pedidos e exigências quer de grupos, quer de pessoas individuais. (coordenadora, entrevista)

Esclarece que esta forma personalizada de trabalhar não é compatível com a exigência sobre a quantidade de visitantes. A falta de meios de que dispõe não possibilita a abordagem personalizada a todos os grupos, pelo que trabalha apenas com as escolas que solicitam apoio.

A quantidade pode ser importante, e eu percebo, se não tivermos público o museu não tem razão de existir. Mas o meu trabalho é na especificidade dos conteúdos pedagógicos e isso dificilmente se compatibiliza com quantidades. A qualidade nem sempre é inimiga da quantidade, mas condiciona muito. (...) Eu só trabalho com algumas escolas, especificamente com as que reclamam colaboração e actividades personalizadas. Não tenho meios, não tenho uma equipa, mas tento dar atendimento a todos. (coordenadora, entrevista)

Para contornar esta dificuldade, a coordenadora sugere que as professoras possam ser mais autónomas quando levam as suas turmas ao museu, fazendo uma visita prévia que lhes traria o conhecimento necessário para guiar os alunos, assegurando assim um certo prolongamento do museu. São poucos os docentes que optam por esta

prática, "quantos é que eu recebo por ano? Meia dúzia", conta. Contudo, reconhece que a disponibilidade dos docentes é reduzida, embora desabafe que, muitas das vezes, vê na classe docente alguma falta de motivação para assumir este tipo de responsabilidade.

*Porque é que os professores não se preparam e não trazem os alunos? (...)
Quando qualquer professor quer falar, eu sempre trabalho com ele. Muitas vezes eles não querem porque é muito mais fácil pedir para nós fazermos. Durante anos tivemos na programação acções de formação para professores. Agora não vêm. A vida dos professores na escola modificou-se muito, eles têm muitas dificuldades, porque passou a ser muito mais burocrático o dia-a-dia na escola e eles não podem sair para museus e para o exterior com a facilidade com que saíam antigamente, eu sei isso tudo. Muitas vezes digo 'olhe professor, não posso fazer visita, não tenho pessoas', e eles pedem-me para 'fazer um jeitinho'. Porque é que não fazem eles a visita? Eles deviam ser os nossos multiplicadores. (coordenadora, entrevista)*

Desagrada-lhe a atitude dos docentes que no decurso das visitas antecipam que esclareça se determinados artistas vão ou não ser abordados: "passam a vida a dizer, 'então não fala deste?', 'e não fala daquele?' Porque é que elas não fazem as visitas sozinhas? Não querem!". Manifesta ainda a sua discordância dos docentes que frequentemente pedem aos alunos que realizem fichas de trabalho durante as visitas.

Muitas das vezes, os alunos trazem fichas que têm obrigatoriamente de preencher durante a visita, sobre pena de serem desclassificados pelo professor. Resumindo, matam a expectativa da vinda ao museu, da fruição da obra de arte, do espaço, da capacidade de ver, de olhar, de pensar e de reflectir e também de poder estar descontraído. (...) E isto acontece na esmagadora maioria das visitas. Na esmagadora maioria! (coordenadora, entrevista)

A coordenadora vê nos projectos continuados uma mais-valia importante no trabalho que desenvolve. Nestes projectos, as escolas visitavam o museu "durante 3 ou 4 anos seguidos, de 15 em 15 dias, com uma temática transversal" e o museu também ia à escola. Reconhecendo as dificuldades com que cada vez mais os docentes se vêm confrontando, designadamente um excessivo peso de trabalho burocrático, ainda assim considera que deveriam desde sempre ter tido um papel mais dinâmico nesta relação com o museu.

Conseguí desenvolver esses projectos com várias escolas durante muitos anos. Agora a escola está com mais dificuldades, os professores estão com uma grande carga burocrática que os condiciona muito, tudo se tornou mais difícil. (...) E mesmo aquelas escolas da área de vizinhança com quem desenvolvemos relações de trabalho privilegiadas, nunca telefonaram para o museu com interesse em saber das actividades e agendamentos possíveis. (...) Não criam hábitos, cumplicidades, não querem, os professores são difíceis... (coordenadora, entrevista)

Sente que os docentes não compreendem o proveito da repetição de uma ida ao mesmo museu e por isso levam os seus alunos apenas uma vez "porque despacham a aprendizagem numa só vez, coisa que muito me angustia". Refere que, por exemplo, para uma mesma obra é possível abordar diferentes conteúdos em diferentes visitas. "Como é que os professores não vêem isso é um assunto que eu não percebo, mas os museus é exactamente para isso que servem, para abrir a possibilidade das aprendizagens com vários tipos de abordagens e conteúdos", conclui.

Considera negativo o facto de os docentes assumirem nas visitas um papel activo nas respostas à questões que vai colocando aos alunos para que as visitas se tornem mais dinâmicas: "quem é que muitas vezes responde em primeira mão? É o professor!". Relativamente às opiniões dos alunos manifestadas na entrevista e partilhadas no *focus group*, a coordenadora comenta:

Pelas entrevistas aos alunos, percebi que eles acham que os museus têm muitas regras, que não gostam da selecção que muitas vezes os técnicos dos museus fazem, que não gostam de não poder tocar, que lá fora estão habituados a ir aos museus... Eu acho que isto tudo denota uma grande incultura, por parte dos pais, das famílias e dos alunos. Quando eles vão estrangeiro e gostam mais dos museus, eles vão num contexto lúdico com os pais, e é esse fenómeno do 'vamos lá ver a Mona Lisa para depois ir contar'. Vão num contexto lúdico com os pais. E quando vêm a museus em Portugal, vêm sob a tutela da escola. (...) Mas é presumível que se possa tocar numa escultura? Mas eles são tão infantis que precisem de manipular uma escultura ou uma pintura para apreciar, gostar, aprender? (coordenadora, focus group)

Neste museu, a relação entre curadoria e educação é distante, embora a coordenadora discorde desta forma de trabalhar, por considerar que o Serviço Educativo não deveria surgir em último lugar na cronologia de preparação de uma exposição.

Entende que, desta forma, a estrutura do museu sobrevaloriza a curadoria com o argumento de que é um trabalho intelectual, considerando que o do Serviço Educativo não o é. Conta que tem de consultar o *website* do museu para "*saber que exposições estão para inaugurar*" e estuda "*os textos disponíveis que integram o catálogo*". Desconhece onde vão ser colocadas as obras e, rapidamente, tem de preparar guiões e propor actividades.

Obviamente que não concordo com esta metodologia de trabalho. A equipa devia trabalhar em cumplicidade. Como é numa orquestra? São só os violinos e o piano que importam? Ou é o conjunto de todos os instrumentos, mas aqui não é assim. Porquê? Porque os curadores pensam, investigam e tomam decisões importantes. E os outros técnicos regurgitam à volta. Dizem que o Serviço Educativo é uma legenda, vem ilustrar, mas eu não sou ilustrativa de ninguém! (...) O fundamento pedagógico é um processo complexo e de investigação. Cada actividade é também "coreografada", tem autoria. Não há lugar para banalizações e memorizações. O rigor na mediação público/acervo é tão sério como qualquer outro conteúdo que o museu apresente. Enfim, não sei... (...) Trabalhar assim é difícil e desmotivador. (coordenadora, entrevista)

Por não ser um trabalho de equipa, também não são pedidas à coordenadora opiniões para a montagem da exposição, para que, por exemplo, seja tida em conta a circulação dos visitantes. Refere que esta relação não existe porque "*há uma falta de cultura global, também difundida pelas pessoas que trabalham nos museus, que acha que a educação não tem uma dimensão axiomática*".

No seu trabalho com escolas, concebe a ideia de cada visita ser "*um projecto*", argumentando, "*não sei fazer aquelas visitas sempre iguais*" e lamenta que o público adolescente seja o que menos visita o museu. Conta que nos últimos 20 anos visitaram o museu apenas cinco turmas de 9º ano e critica o facto de os docentes fazerem uma ligação muito cerrada entre a visita e os currículos escolares, pois leva a que determinadas disciplinas não encontrem relação com o museu.

Não há uma turma de Matemática ou de Geografia a vir ao museu. (...) Quem é que vem ao museu? Filosofia, Português, não muito, Artes e História, e nada mais. Incrível, não é? (...) Um professor que esteja a dar o romantismo na escola, penso eu, não pode deixar de vir ao museu por naquele momento o museu não ter patente o núcleo do romantismo. Mas isso acontece frequentemente. A abordagem deve ser muito mais eclética.

O museu trabalha principalmente questões ligadas à história, à estética, ao pensamento, às ideias e à sua reflexão e crítica, mas raramente vejo os professores exigirem essa abordagem, única e exclusivamente solicitam o contexto vinculado à ilustração curricular. (...) No fundo creio que o professor entra um bocadinho no registo simplista 'vamos ver a obra' e não se preocupa em delinear os contextos de produção, em justificar o momento, a época, o contexto, o país, a situação sócio-política, o conteúdo, etc. Parece que são acometidos de esquecimento, parece que os factos emergem assim sem relação e sem consequência e sequência. (...) E os museus são, de facto, um espaço que dá para compreender como a escola não funciona. (coordenadora, entrevista)

18.5. Preparação da visita e expectativas

18.5.1. Pelo museu

A coordenadora tem como princípio a elaboração de uma programação com vista a abranger todos os públicos, embora refira que ainda que o museu abra a porta a todos, nem todos têm interesse em ir ao museu, admitindo como natural numa sociedade onde nem todos têm o mesmo ponto de partida, nem de chegada.

Garanto que desejo trabalhar com todos os públicos e por isso desenvolvo programações abrangentes e simultaneamente personalizadas, porque cada pessoa tem o direito de ser enquadrada e bem recebida no museu. Mas também sei que muitos não têm ambições, critérios e desejos de conhecer museus e muito menos se forem de arte contemporânea. As sociedades são assim. A sociedade tem sempre algumas vertentes que não chegam a todos, à esmagadora maioria de todos. Eu acho que quanto mais instrução, mais qualidade, mais capacidade de reflexão para as coisas, melhor. Mas a realidade é que os mundos conceptuais, da investigação, da ciência, não são para todos... (coordenadora, entrevista)

Contando apenas com a possibilidade de trabalhar sozinha, embora com algum apoio de profissionais da área artística para a realização de *ateliers*, a coordenadora do Serviço Educativo explica que prepara cada exposição temporária, trimestralmente.

De três em três meses faço um projecto educativo para a época da exposição e crio conteúdos de visitas e de ateliers. Pouco mais do que isso, porque é um museu do Estado, não tem dinheiro. Diversifico muito é o tipo

de visitas e de ateliers. Porque eu acredito muito que o confronto directo com a obra de arte é importantíssimo e acredito que a experiência da exploração das técnicas também é importante, é uma mais-valia pessoal. (coordenadora, entrevista)

A sua disponibilidade total para o atendimento à escola é visível na forma como a marcação é feita. Pelo telefone as professoras falam directamente com a coordenadora do Serviço Educativo, com o objectivo da visita ser o mais personalizada possível.

(...) uma coisa é dizerem 'vem um grupo de 12º de História'. Isso não me diz nada, não me diz quem são as pessoas. Porque se o grupo vier de Lisboa, ali de Telheiras, é uma coisa. Se alunos do mesmo ano, da mesma área vierem do Passos Manuel já tem contornos muito diferentes. Se vierem de Almada ou de Bragança a diferença é radical. Por exemplo, se vêm da escola Almada Negreiros, mesmo que o objectivo seja trabalhar as questões do romantismo, é obvio que vamos ter de falar do artista Almada Negreiros. Por um processo muito simples, do ponto de vista da cor, ou da forma, da sua excepcionalidade... (coordenadora, entrevista)

Solicita informação detalhada sobre cada grupo escolar que marca uma visita, informação essa que vai mais além do que o ano escolar e a disciplina envolvida, incluindo as expectativas do grupo com o objectivo de "fazer o que é mais correcto ponto de vista pedagógico, ou seja, encontrar ligações e enquadramentos que tornem para o aluno o momento enriquecedor e concreto". Como o seu objectivo é estabelecer uma ponte entre a colecção e o quotidiano dos grupos, interessa-lhe menos a parte curricular e mais as motivações dos alunos, não deixando de relacionar essas duas vertentes: "Tento ir buscar esses fios condutores e torná-los plausíveis aqui ao pé da pintura. Porque os factos da história de arte não estão divorciadas dos quotidianos, das épocas, não importa quais". Defende que os conteúdos a abordar numa visita podem ser encarados de múltiplas perspectivas, no entanto, acaba por reconhecer uma maior importância aos conteúdos da História da Arte.

As voluntárias são de História de Arte, preciso de pessoas de História de Arte porque têm uma competência muito específica dentro dos valores e conceitos abordados nas exposições. Contudo, não têm a experiência absoluta para trabalhar com toda a variedade e perfil de pessoas, ou seja, gente humana em todas as suas vertentes e idiosincrasias. (...) desejava muito poder ter equipas de formações multifacetadas. (coordenadora, entrevista)

Com questões práticas, como a duração de uma visita, a coordenadora, tendo em conta as expectativas dos visitantes, tem uma posição bastante flexível, não definindo previamente uma duração específica. Não obstante, não deixa de estranhar a pergunta reveladora da instabilidade dos alunos: "*a primeira pergunta que me faziam o início das visitas, depois de nos apresentarmos era 'a que horas é que isto acaba?'. Eu respondia sempre 'depende de ti, do grupo'*".

A avaliação das actividades com escolas não é realizada porque a coordenadora ainda não encontrou uma forma justa e credível para a concretizar, mas várias professoras acabam por voltar, sobretudo com outras turmas em anos seguintes, o que constitui um *feedback* positivo. No entanto, o retorno verbal ou escrito, não é prática comum entre as professoras que levam as suas turmas ao museu: "*Não me dão feedback, nunca, é uma coisa estranhíssima e dolorosa. (...) O melhor feedback será talvez repetirem a visita ao museu, mas é um bocadinho invertido*".

18.5.2. Pela escola

A Escola Secundária de Vergílio Ferreira já foi aqui caracterizada pelo que acrescento aqui apenas referências relevantes que foram feitas pela professora e pelos alunos do presente estudo de caso.

As acessibilidades da zona da escola para o centro da cidade, nomeadamente através do metropolitano, permitem que seja possível organizar visitas de estudo com alguma frequência. Desta forma, a turma irá de metro ao museu. Matilde valoriza as visitas a museus, não só pelo contacto com a obra, mas também pela oportunidade de aprender fora do espaço da escola, através do discurso de outra pessoa.

Costumo ir a museus porque é importante o contacto com uma obra de arte ao vivo, porque se vê o tamanho, a dimensão e se sente a obra. Com uma imagem projectada na aula nunca se sente as coisas da mesma forma. Eu acho que é importante o contacto, é importante eles perceberem também que aquilo que vêem e acham fantástico e maravilhoso, às vezes, vendo em pormenor, tem pequenas imperfeições. Depois acho que é importante também sair do espaço da escola para aprender. (...) Acho que é importante irem ao museu porque vão ouvir outra pessoa. É uma dinâmica diferente e também é bom por ser um dia que não estão na escola. E eu acho que isso não é mau. (Matilde, entrevista)

Para o ensino básico, Matilde crê que uma visita de estudo não pode ser extensa, mas conta que também já aconteceu ir com uma turma a uma visita no Centro de Arte

Moderna da Gulbenkian, que estava preparada para 45 minutos, e os alunos estiveram hora e meia "porque foram fazendo perguntas, perguntas, perguntas (...) e ninguém se sentiu pesado". A actividade que considera mais eficaz é o jogo, "porque o museu torna-se um espaço onde eles podem agir e até podem dizer o que é que pensam, e isso eles gostam, de acharem que aquilo que eles dizem pode ser ouvido". Quando, no focus group, se debateu a realização de fichas de trabalho durante as visitas, Matilde manifestou a sua discordância, reagindo com surpresa ao facto de a maioria dos docentes de artes terem essa prática.

Matilde: Nós não trabalhamos assim. Porque isso até mata todo o objectivo.

Coordenadora: Pois, porque dessa forma é matar a experiência, porque já está a tomar outra vez a forma da escola, que é muito teórica.

Matilde: Muito teórica, mas eu penso que os professores de arte não fazem isso.

Coordenadora: Ai fazem, fazem.

Matilde: Fazem?

Coordenadora: Fazem. (...)

Matilde: Mas o problema que se põe é que nesses casos não deveriam fazer uma visita guiada.

Coordenadora: Exactamente!

(Matilde e coordenadora, focus group)

Sobre a forma como selecciona os museus e as exposições aos quais leva as suas turmas, Matilde assume que essa decisão depende de factores diversos e nem sempre planeia um trabalho seguinte ou anterior.

Às vezes vou ver uma exposição que eu acho interessante e a partir dali tenho uma ideia de trabalho. Levo-os lá, falo-lhes sobre o artista, ou sobre a obra ou sobre a exposição, vamos ver e faz-se um trabalho. Outras vezes, já aconteceu, não estava nada planeado e foi a partir de trabalhos que os alunos foram desenvolvendo que depois fomos ao museu. Mas o processo de como se vai ao museu é sempre mais ou menos parecido, há uma introdução ao museu ou à temática que está a ser trabalhada. Depois da visita, às vezes sei, outras vezes não sei o que vai aparecer depois. Às vezes eu julgo que vai sair uma coisa e sai outra, em relação àquilo que eles fazem como projecto. (Matilde, entrevista)

Matilde explicou-me que a sua intenção ao levar a turma ao Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado era a de que os alunos visitassem a exposição temporária "Are you still awake?". Apreciou a ideia de uma exposição que, tal como o museu anunciava no seu *website*, versava sobre temas como "pós-colonialismo, as questões de género e de identidade, a injustiça e desagregação social, a especulação financeira, a destruição da paisagem, entre outras" (Tavares, 2012). Mesmo sem ter visto a exposição, confiava que a abordagem à arte contemporânea, da forma como a exposição era anunciada, talvez pudesse impulsionar o sentido crítico dos alunos. Ainda no *website* do museu a exposição era referida como contendo uma relação entre arte e política com um lugar especial atribuído ao visitante: "Os museus deixaram de ser só espaços de contemplação e legitimação histórica da obra de arte, tendo-se tornado plataformas ativas de intervenção cultural. Com a democratização dos públicos em detrimento do elitismo cultural, o espectador ganhou um papel mais interventivo." (Tavares, 2012). Também na rádio, a curadora Emília Tavares se referiu à exposição da seguinte forma: "os jovens estão a ter um olhar mais crítico sobre o que nos rodeia" e "a exposição tenta dar uma visão de discordância", já que "a arte nos pode ajudar a ter um olhar mais crítico e mais esclarecido sobre a sociedade" (Tavares, 2013). Com estas premissas, Matilde interessou-se pela ideia de levar a turma ao museu, uma vez que tem uma visão da escola como promotora do sentido crítico, contrariamente aos princípios do actual sistema de ensino que, na sua opinião, castram a criatividade e o pensamento crítico.

Os alunos hoje em dia, é um pouco assustador, não querem pensar. Portanto, preferem que lhes dê uma receita e isso é horrível. E quando tu obrigas um aluno a pensar, eles rejeitam. Mas é porque na realidade o ensino todo é feito de receitas e não do trabalho de investigação, do professor moderador. (Matilde, entrevista)

Matilde diz que as visitas que eleger para levar as suas turmas, "*normalmente correspondem às expectativas*", embora por vezes goste de ir sem visita guiada "*porque já fui antes e queria falar sobre determinadas coisas*". Pensa, no entanto, que as visitas guiadas podem constituir um aliciante para que os alunos pretendam voltar ao museu.

Acho que as visitas guiadas têm uma coisa que é bom. Normalmente, em quase todos os museus, a atitude é não saturar muito os alunos, apresentando 2, 3, 4 peças e o resto depois se eles quiserem voltam. Acho que os museus não podem ser um enfado, eu também não consigo estar muito tempo num museu. Eu não tenho que ver tudo, posso ver tudo durante anos, ou por mais do que uma vez. O que interessa é que eles

gostem do espaço e do objecto de arte. Não pode ser um enfado, tem que ter um carácter também lúdico. (Matilde, entrevista)

Considera de grande importância os projectos continuados que seja possível levar a cabo com os museus. Já participou em projectos diversos, quer com o Jardim Zoológico de Lisboa, quer com o Museu Grão Vasco: "durante 3 meses dei aulas de desenho no museu" e foi uma "experiência enriquecedora para os alunos". Critica, no entanto, o facto de este tipo de projectos normalmente não pressupor uma apropriação por parte do museu, vincando a importância de o museu ir à escola.

Quando há um projecto destes, a escola fez e fica ali. O museu não se apropria daquilo que a escola oferece e devia apropriar-se. E aí haveria uma ligação muito maior. Com o Jardim Zoológico já há uma abertura. Vamos fazer uma exposição dos trabalhos e o Jardim Zoológico vem cá à escola ver e vai fazer uma conferência cá. Eu acho que os museus podem vir à escola, e acho que é importantíssimo. (Matilde, entrevista)

Matilde refere que iniciativas como a exposição dos trabalhos dos alunos nos museus, embora existam, podiam estar mais enraizadas nas práticas de relação entre escolas e museus.

E por que não expor no próprio museu os trabalhos realizados pelos alunos? Se os museus andam interessados em trabalhar com as escolas, assumam. É uma forma de terem público e de ganharem público. E por que é que a exposição dos trabalhos não pode ser na sala principal? Se é um projecto que o museu teve com as escolas, deve mostrá-lo. Um projecto de museu com as escolas não pode ser só no papel, ou só na escola, tem de haver qualquer coisa lá. E eu acho que há pouco lá. Ou nada. (Matilde, entrevista)

Apresenta ainda várias críticas aos museus, que deveriam ter um papel mais activo na melhoria da sua relação com as escolas.

Acho que são muito rígidos: o marcar da visita é às vezes complicado; às vezes não compreendem o que é ter estas idades; não compreendem que eles não conseguem estar muitas horas quietos a ouvir; o tipo de linguagem; a empatia. Há museus em que as coisas funcionam melhor do que outros. Eu acho que os museus não sabem nada do que se passa nas

escolas, as escolas é que têm de se adaptar aos museus. Ninguém pensa numa exposição por causa de uma escola. Se calhar, em todo o ano lectivo, pelo país fora, nos museus deveria haver pequeninas exposições das temáticas que estão ligadas aos programas. Acho que os museus estão um bocado voltados de costas para com as escolas. As escolas têm de se adaptar à oferta deles, de tal maneira que eles apresentam aquilo que vão fazer e ficam à espera. E às vezes acho que alguns museus até nem querem lá muito os alunos, porque incomodam, fazem barulho, as pessoas que vão ao museu naquele momento são incomodadas...
(Matilde, entrevista)

Reconhece ainda que "os alunos preferem os museus de ciência porque são muito mais interactivos" e que "os museus de arte ainda não estão aí. E poderiam estar, alguns". Percursos optativos numa exposição consoante o que se quiser conhecer, bem como a integração das tecnologias nas exposições são ideias que crê que ajudariam a uma melhor relação dos jovens com os museus, já que "temos de perceber que os alunos têm uma forma de estar hoje em dia que não tem nada a ver com antigamente e que o conhecimento que têm das coisas é muito diferente daquilo que nós tínhamos", rematando que "o museu não pode ser tão elitista".

Os alunos que entrevistei não sabem o que vão encontrar no museu. Contudo, apresentaram-me aquilo que crêem ser as regras que lhes vão exigir: "nos museus não se deve falar alto nem atender o telefone", "falar ordeiramente", "tirar apontamentos, é o que os stôres dizem", "não se deve mexer nas coisas para não estragar", "prestar atenção ao guia", "não se deve correr", "não tirar fotografias com flash", "mas também se pode apreciar", "pode-se ficar a olhar atentamente e tentar perceber o que significa".

Os comentários que Afonso, Maria, Sofia e Bruno fizeram às imagens que lhes apresentei (Anexo 10) transmitem ainda uma ideia dos museus como espaços pouco abertos à participação lúdica dos visitantes. Crêem que o museu é um lugar de observação, contemplação e escuta, embora em alguns casos possam considerar que seja permitido desenhar ou fazer algumas actividades de expressão plástica. Contam que num museu não se pode "fazer barulho", "cantar", "dançar" ou tocar um instrumento musical e que o comportamento aceitável não pode ser descontraído. Embora não considerem o museu como um espaço de convívio, registam que os museus de ciência são os únicos onde é aceitável a interactividade.

Numa das próximas aulas, a professora irá ainda falar com a turma sobre a visita e fará uma abordagem à arte contemporânea. Matilde contou-me que, a partir das obras da exposição "Are you still awake?", irá pedir aos alunos que desenvolvam um trabalho artístico de carácter crítico. Explica-me que o enfoque será conceptual, por isso a

mensagem será aquilo que os alunos mais deverão valorizar, enquanto a técnica será aquela que cada um dos alunos considerar mais adequada à transmissão dessa mesma mensagem.

Quando, no *focus group* se debateu a preparação que os alunos recebem dos docentes antes de uma visita a um museu, tanto Matilde como a coordenadora do Serviço Educativo colocaram a questão na formação insuficiente que as universidades proporcionam sobre o tema da arte contemporânea, que muitas vezes *"não vai além dos anos 60"*. Sofia esclareceu o seu ponto de vista:

Vamos ao museu para aprendermos coisas novas, não acho que seja a escola que tenha que nos preparar. (Sofia, focus group)

18.6. A visita

18.6.1. O percurso até ao museu

O ponto de encontro era o portão da escola às 9h15m. Quando chego já está toda a gente. Cumprimento Matilde e digo um olá para a turma. Conto 20, falta um. É o Rafael. Matilde diz que ele não vai e que *"tenta sempre desmobilizar toda a gente"*. Seguimos caminhando até à estação de metro mais próxima. Temos de andar cerca de 1km a pé. A possibilidade de os alunos se poderem deslocar de metro facilita consideravelmente a mobilidade, acrescentando a vantagem da redução do custo da viagem comparativamente com o aluguer de autocarros, o transporte habitual para muitas escolas. O percurso da escola até ao metro pode ser realizado em segurança, dada a razoável largura dos passeios e o cuidado com que a estrada está tratada, com passeadeiras bem visíveis e semáforos em algumas delas. Os alunos vão-se dividindo em pequenos grupos, porque nem todos caminham à mesma velocidade. Já na estação, enquanto esperamos pelo metro, alguns vão tirando fotografias. O percurso faz-se de forma tranquila e, mesmo havendo lugares sentados, a maioria prefere ir de pé a conversar.

18.6.2. Dentro do museu

Matilde dirige-se ao balcão da recepção para avisar que a turma chegou. Pedem-nos para esperarmos um pouco pela coordenadora do Serviço Educativo do museu. Enquanto esperamos no átrio, Matilde lembra as regras dos museus: *"não tocar"*, *"manter uma certa distância das obras"*. A coordenadora do Serviço Educativo chega e dá as boas vindas ao grupo. Sugere que se sentem. Confirma com os alunos como é fácil chegar ao museu de transportes e apresenta algumas actividades como sugestões para se um dia quiserem regressar. Pergunta se sabem o que foram ali fazer. *"Estamos a fazer*

um trabalho sobre arte contemporânea", responde uma aluna. *"E o que é para vocês arte contemporânea?"*, pergunta a coordenadora do Serviço Educativo. *"É uma arte em que não é tão importante a técnica, mas mais a mensagem, a ideia"*. A coordenadora elogia a resposta e pergunta qual a época de arte contemporânea que estão a abordar. *"Acho que é a de agora"*, responde Maria. *"Mas pela medida da história ocidental, a arte contemporânea começa com a revolução industrial, em meados do século XIX"*. Os alunos confirmam, *"demos em História"*. *"Acreditam que a esmagadora maioria dos visitantes não sabe o que é a arte contemporânea?"*, pergunta a coordenadora. Faz-se silêncio. Outra pergunta: *"Como se chama este museu?"*. A turma responde imediata e correctamente. A coordenadora reforça a palavra *"Nacional"*, explicando que faz toda a diferença, porque é o Estado o financia apoios e que há equipamentos sociais e culturais que se devem manter públicos, por respeitarem a *"memória colectiva"*. Comenta que as noções de que estão a falar são fundamentais para a compreensão das obras do museu. Explica que a data de 1850 foi a que serviu de charneira para dividir a arte antiga da arte contemporânea, quando o museu foi criado. O som de uma obra de vídeo que decorre numa das salas de exposição ali ao lado é, para mim, perturbador. Ao fim de 10 minutos de introdução, noto que vários alunos estão desatentos. A coordenadora acorda com a professora que a visita demorará cerca de hora e meia. Bruno olha para os colegas do lado e diz *"xi..."* com ar entediado.

O som da obra de vídeo é agora musical e agradável. Maria comenta que *"há ali alguém a cantar muito bem"*. A coordenadora refere que se trata de uma obra que faz parte de uma exposição temporária. No entanto, o percurso que definiu não passa por ali. A coordenadora pede que, ao som daquela música, desfrutem do espaço e acrescenta que *"o que vamos trabalhar é a sensibilidade dos vossos olhos"*. Refere que os sentimentos que os alunos demonstrarem perante uma obra de arte estão certos. *"Podem não ser uma coisa muito iluminada dentro dos conceitos da História da Arte, mas estão certos"*, conclui. Por alguns momentos, os alunos fazem silêncio e olham em redor de forma tranquila. A coordenadora pede que olhem *"com sentido crítico"*. Maria, admirada, pergunta a uma colega se é para criticar. A colega não sabe. A coordenadora dá por findo o momento de silêncio e pergunta o que sentiram. *"Tranquilidade", "calma", "paz"*, respondem alguns, enquanto outros se mantêm em silêncio. A coordenadora pergunta o que os faz sentir tais coisas. As alunas vão respondendo *"as luzes", "o silêncio"*. A coordenadora vai perguntando "e mais?" a cada palavra que dizem: *"as esculturas", "o espaço amplo", "é grande", "o chão de pedra"...* Para a coordenadora, o assunto apenas se encerra quando lhes diz para olharem para o tecto e repararem nas abóbadas, perguntando-lhes o que lhes lembra aquele tipo de arquitectura. *"Coisas passadas", "a antiguidade"*, respondem. A coordenadora quer fazer a ponte entre a parte mais antiga e a mais recente do edifício e pede-lhes para identificarem esta última.

"O chão" e "os vidros", dizem. "Vocês falaram em coisas muito importantes mas não falaram naquela que talvez seja a maior marca" e acrescenta que "estamos a ver o que se passa lá fora, vemos a rua na sua dimensão quotidiana, em toda a nossa contemporaneidade". Vai fazendo perguntas, chamando a atenção para outros detalhes mais recentes da arquitectura que os alunos não referiram, como as passadeiras suspensas, de madeira. Uma aluna acrescenta "é uma mistura, entre o antigo e o de hoje, e está tudo enquadrado". E assim a estratégia de perguntas sucessivas levou o grupo a observar detalhes do edifício nos quais talvez não tivesse reparado, como as abóbadas e as passadeiras.

A coordenadora explica que o edifício foi um convento, chama a atenção para as frestas das paredes e pergunta para que servem. "É para realçar as colunas", diz Maria. "Não". "É para mostrar o antigo", diz uma colega. A coordenadora diz que o arquitecto podia ter feito uma parede que cobrisse a parede antiga e pergunta "qual foi a intenção?". "Acentuar", "ser diferente", dizem. "Não, aqui ninguém pretende ser diferente, tudo tem uma intenção pensada". Uma aluna adianta-se, "é para mostrar o que havia antes". A coordenadora concorda e acrescenta "é saber conviver com..." e aguarda que os alunos completem com "...o passado". "Muito bem!".

Foi muito tempo ali no átrio, comecei a desinteressar-me porque estávamos sentados. Podíamos ter conversado enquanto estávamos a andar. (Bruno, entrevista)

A coordenadora pede que o grupo se divida em dois, metade seguiu pelo elevador e a outra metade pelas escadas "para poupar tempo", explica. Enquanto subimos o elevador, comenta que acha que este tipo de introdução – que durou cerca de meia hora – pode parecer um bocado maçador mas que é importante "para desbravar".

Ao voltarem a juntar-se os dois grupos, a coordenadora pede silêncio. Dirigindo-se a uma aluna, que na sala anterior tinha estado a fazer um desenho de uma escultura, chamou-a à atenção para não perder momentos de relação com a obra de arte, dizendo que "o registo é importante" mas não agora, porque agora "vivam e sintam o momento". Desta forma, para a coordenadora, registar graficamente uma obra durante uma visita guiada não é uma forma de "viver e sentir o momento". Aquela aluna não desenhou mais até ao final da visita.

Estranho que estejamos no piso da exposição permanente, já que a professora tinha solicitado uma abordagem à exposição temporária. Os alunos aglomeram-se junto da obra "Grupo do Leão", da autoria de Columbano Bordalo Pinheiro. A coordenadora chega e comenta, com um sorriso, que não tinha pensado parar diante daquela obra. Pediu a um aluno que estava a tirar fotografias que fotografasse a obra para que ele

próprio ficasse com aquele registo. *"Agora não vamos ver esta pintura, fica para o fim"*, disse, encaminhando o grupo para outra sala. Contudo, o grupo não voltaria a abordar aquela obra. Solicita que tirem as fotografias só no fim, pois deixa-os-á circular pelo museu quando a visita terminar. Pede que lhe recordem o que vêm trabalhar no museu, *"materiais e técnicas?"*. *"Não, mensagem"*, diz uma aluna. A coordenadora indica ao grupo que se junte em redor da obra *"Retrato da Exm^a Viscondessa de Menezes, D. Carlota"* e pede-lhes que se sentem no chão. Matilde também se senta. Uma aluna, olhando para a obra, refere que *"é muito antiga"*. A coordenadora diz que não é muito antiga, que tem 150 anos. Pelas expressões e comentários depreendo que acham que é uma eternidade. A coordenadora pergunta o que representa esta pintura. *"Riqueza"*, *"o rosto"*, *"o vestido"*, *"bué de sombra"*, respondem. Enquanto a coordenadora explica que o conceito de riqueza está presente e que a sombra contrasta com a figura iluminada, já há alunos desatentos, desinteressados, mas a maioria parece prestar atenção.

Através do diálogo, a coordenadora vai conseguindo que os alunos respondam às perguntas que coloca. Os alunos acabam por dizer que os temas que eram retratados na pintura eram *"os retratos das pessoas ricas"* e *"as paisagens que não existiam"*, aos quais a coordenadora acrescenta os temas religiosos e os cenários de guerra. Faz mais algumas referências à técnica e pede para o grupo se deslocar ligeiramente para o lado para observar a escultura de *"D. Sebastião"*, de 1877, em mármore, da autoria de Simões de Almeida Tio. Os alunos referem que nunca tinham visto a imagem deste rei representada. A coordenadora chama atenção para os detalhes da escultura. Nem todos conseguem manter o silêncio e conversam em tom de voz baixo.

A coordenadora solicita que nos desloquemos até à próxima obra, uns metros mais à frente. Alguns alunos vão andando adiante e a coordenadora acaba por chamar a atenção a um rapaz que se aproximou demasiado de uma pintura enquanto caminhava e com uma rapariga que, ao voltar-se de costas, sem querer, quase passou as pontas dos seus cabelos por uma pintura. Não creio que, nem o rapaz nem a rapariga, estivessem tão desatentos para que ocorresse tal comportamento. Creio, isso sim, que o espaço de circulação pela exposição, por ser estreito, não foi pensado para receber grupos escolares.

A coordenadora mostra-se desapontada com o comportamento de alguns alunos e conta-lhes que quando era aluna também achava que as saídas da escola eram uma festa, mas que preparou a visita com dedicação, acrescentando que *"aprender dá trabalho"*, pelo que cabe aos alunos cumprirem a sua parte.

O grupo está agora sentado e tranquilo em frente a uma pintura de João Marques de Oliveira intitulada *"Praia de Banhos, Póvoa de Varzim"*, de 1884. A coordenadora explica que é importante criar uma relação com a obra e que isso tem de ser feito com calma. Acrescenta que *"o que vocês descobrem na obra é aquilo que os historiadores escrevem"* e valoriza a sensibilidade dos alunos para analisarem a obra.

Conta que os artistas são seres humanos, "*peessoas de carne e osso*" e que a pintura é um meio de comunicação. Pede que comparem esta pintura com a anterior e que digam as diferenças. Os alunos referem que esta apresenta "*uma "paisagem" e "a outra centra-se na pessoa"*", "*não tem tanto detalhe*", "*tem mais camadas de tinta*". "*Muito bem*", diz a coordenadora, que continua fazendo perguntas, chamando a atenção para determinados temas como a técnica e a temática, que representam uma ruptura com o passado. Afonso e Bruno riem e tentam ser discretos.

A coordenadora pede que se levantem e que aproximem da obra para observarem detalhes da pintura e fixarem-se na técnica. "*O que é que vêem?*", pergunta. "*Vêm-se as marcas do pincel*". "*Muito bem!*". Explica ainda que houve redução do formato das telas porque a partir daquela época os pintores transportavam-nas quando iam para a natureza pintar "*ao natural*".

Desde o início da visita, a coordenadora tem feito sempre muitas perguntas, às quais vários alunos respondem, o que indicia que a participação destes leva à construção de um discurso feito por todos. A coordenadora tem um discurso específico para transmitir e a forma de o fazer chegar aos alunos é através da colocação constante de perguntas, uma estratégia que contribui para que mantenham o interesse. Embora com características de diálogo, trata-se de uma conversa conduzida, direccionada, para chegar a determinados resultados que coincidem com o discurso da História da Arte ocidental, que por sua vez corresponde ao discurso que o museu pretende transmitir. Nesta visita, a coordenadora raramente refere o nome dos artistas ou a data da execução das peças, optando por uma relação com a obra feita do ponto de vista da forma, da técnica e da contextualização histórica. A disposição das obras no percurso da exposição é cronológica.

O grupo desloca-se agora até à pintura de Eduardo Viana, de 1916, de título "A Revolta das Bonecas". A coordenadora pede a atenção dos alunos para comparem esta pintura com a anterior. Maria, avança "*este é maior, tem muita cor e figuras geométricas*". "*Estão a ver como vocês sabem?*". Vários alunos mantêm conversas paralelas que iniciaram desde que o grupo se levantou da obra anterior. A coordenadora pede por favor que façam silêncio. Acatam. Fala agora em voz muito baixa, dizendo que o silêncio é importante. No entanto, assume que isso possa ser difícil para os jovens "*mas não faz mal tentar*", garantindo que o benefício é deles. Respeitam. Passou uma hora desde o início da visita e continuamos com a exposição permanente. A coordenadora explica agora o conceito de abstracção num tom de voz muito baixo, aproveitando o silêncio que os alunos cumprem. Como não abdica do diálogo, a partir do momento em que faz as primeiras questões o tom de voz de todos passa a ser o regular. A seu pedido, os alunos vão descobrindo o que vêem na abstracção de Viana: "*um touro*", "*uma mulher*", "*um homem*", "*uma árvore*"... A coordenadora explica que não se

trata de abstracção, porque na abstracção *"não se conseguem reconhecer referentes do quotidiano"*. Conta que no tempo da guerra os artistas já não podiam continuar a pintar *"tudo muito bonito"*. Vários alunos conversam entre si. A coordenadora prossegue, *"os artistas romperam com a pintura do passado"* e coloca mais algumas perguntas às quais os alunos vão respondendo, embora nem sempre dêem a resposta que espera, acabando por corrigi-los de maneira subtil, dando a noção de que não se trata de uma correcção, mas de um acrescento. Paralelamente, quatro alunos conversam e duas alunas fazem tranças no cabelo uma da outra.

A coordenadora pede que se levantem para seguirem até à próxima obra. Dois alunos comentam em voz baixa que já estão com fome. O grupo movimenta-se de forma silenciosa tendo o cuidado de se afastar das obras, mas, mais uma vez e sem intenção, um aluno passa de forma rasante junto de uma pintura. A coordenadora repreende-o e manifesta desagrado. Em termos ideais, calculo que o espaço disponível para um percurso em grupo nesta exposição não comporta mais de 10 pessoas. Como as turmas nunca têm menos de 20 alunos e os recursos humanos do museu são limitados, devem ser recorrentes episódios semelhantes. Creio que a organização espacial desta exposição se transforma num factor de inibição para os alunos e num desgaste para a coordenadora, que tem de controlar os movimentos do grupo.

Estamos perante a escultura "Monumento ao prisioneiro político desconhecido (maqueta)", de Jorge Vieira, de 1952. A coordenadora pede que olhem para a peça e digam o que vêem e o que faz lembrar. *"Metal"*, *"Um objecto dentro de outro"*, *"um candeeiro"*, *"um olho"*... são as respostas dos alunos. A coordenadora mostra-se interessada na resposta de um aluno que diz que faz lembrar *"um foguetão"* e pergunta porquê. Coloca a importância na forma da base da escultura e vai fazendo perguntas às quais os alunos vão respondendo até chegarem à ideia de *"sobressair"*, *"sobreviver"*, *"elevar"*, *"o pensamento livre"*, *"sem amarras"*, que era a ideia do artista.

Seguimos até à obra de Paula Rego intitulada "Self-portrait in red", de 1962. Confirmo que a coordenadora começa quase sempre a abordagem a cada obra perguntando o que vêem os alunos. *"O que é que vêem?"*. Os alunos lançam respostas como *"confusão"*, *"formas"*, *"cores"*, *"texturas"*. A coordenadora acrescenta que é um trabalho com colagens e pergunta que tipo de universo está representado. Os alunos arriscam respostas, enquanto a coordenadora vai pedindo *"mais..."*. Os alunos não chegam à resposta pretendida e acaba por ser ela a concluir, *"o universo infantil"*.

O percurso passa agora por uma obra de Eduardo Nery, de 1967, de título "Visão Móvel". A coordenadora pergunta que materiais são ali utilizados. Madeira e acrílico. *"Olhem para a obra"*. Sofia diz que há movimento na obra quando nos movemos. *"Muito bem"*. *"Do que precisa a obra?"*, pergunta a coordenadora. *"De nós"*, responde um aluno. *"Exactamente"*.

Sofia: gostei daquela da exposição permanente que era pintado a preto e branco com um vidro à frente em preto e branco, tu andavas e aquilo movia-se.

Bruno: Também gostei desse. Aquilo era ilusão.

(Sofia e Bruno, entrevista)

Em frente encontram-se duas peças de Pires Vieira, "Superfície 1" e "Superfície 4". Enquanto o grupo se organiza junto daquelas obras, a coordenadora pergunta à professora se a visita está a correr bem. A professora, sentindo a pressão do tempo, solicita que sigamos para a exposição temporária. A coordenadora acena com a cabeça, concordando, e volta-se para aquelas obras, as últimas da colecção permanente que o grupo abordará. E pergunta "o que aconteceu com estas duas peças?". Uma aluna responde que "encaixam uma na outra". A coordenadora prossegue, "então há aqui o quê?". "Uma ligação", diz a mesma aluna. "Um jogo", acrescenta a coordenadora, "e o formato?". "Geométrico", dizem duas alunas ao mesmo tempo. "mas tem formato de tela?", insiste a coordenadora. "Não", respondem em coro. A coordenadora refere a ruptura com o suporte tradicional.

Seguimos para a exposição temporária, uma hora e meia depois do início da visita. Vários alunos manifestam sinais de cansaço. A coordenadora dirige-nos até uma obra em vídeo que nos mostra uma manifestação de trabalhadores, da autoria de Ernesto de Sousa, intitulada "Revolution my body # 2", explicando que "são trabalhadores da Lisnave, trabalhadores puros e duros". Geram-se conversas paralelas e a coordenadora faz silêncio. Maria diz "deixem a senhora falar". Os colegas respeitam. Vai continuando a fazer perguntas para que os alunos dêem respostas que cheguem ao sentido que o artista determinou para a obra. Mediante as perguntas, dizem "pessoas" e a coordenadora acrescenta "pessoas em manifestação". Dizem "actuais" e a coordenadora diz "o quotidiano" e acrescenta "o quotidiano em...", mas os alunos não arriscam e a coordenadora conclui "movimento". No *website* do museu é explicado que sobre esta obra o "espectador é convidado a deixar a sua marca, mensagem, contributo, sob qualquer forma" nos painéis brancos sob a projecção, "como expressão dum projecto de igualdade social e cultural, de cidadania esclarecida e politicamente empenhada" ("Ernesto de Sousa", *website* do museu). Contudo, apesar do carácter participativo da obra, a este grupo não foi dada essa possibilidade, reservada para algumas das pessoas que estiveram presentes no dia da inauguração, por decisão curatorial.

Subimos um andar, pelas escadas, e o cansaço dos alunos está a manifestar-se com maior relevância. Encontramo-nos agora junto de uma obra de Julião Sarmento, composta por um conjunto de fotografias, "de quê?", pergunta a coordenadora. "De mulheres", respondem. "De mulheres quê?", torna a perguntar. "Diferentes". "Muito

bem! Mais.", incita. A coordenadora vai repetindo o que os alunos dizem e pedindo "*mais*", acabando por rematar que a obra representa "*o quotidiano*", como "*uma inventariação*", referindo a importância do "*papel da mulher*". Geram-se conversas paralelas, sobretudo porque a obra que se encontra por detrás do grupo está a provocar curiosidade. Trata-se de uma obra de João Pedro Vale, de 2012, intitulada "General Idea (Foda)". A palavra está escrita na obra e os alunos estão surpreendidos e curiosos. A coordenadora faz silêncio, esperando que os alunos retomem a atenção ao que explicava. Calam-se. Contudo, os olhares esgueiram-se para a obra de João Pedro Vale e creio que o resto da explicação da coordenadora fica apenas para os que dela se encontram mais perto.

Ainda na mesma sala, a coordenadora solicita que nos dirijamos a uma outra obra de João Pedro Vale, embora não aquela que entretanto lhes está a provocar risadas contidas. Trata-se de um trampolim negro com uma frase bordada a lantejoulas que confere o título à obra: "We all feel better in the dark". À medida que se aproximam da obra, vão lendo a frase e uma aluna diz "*isto é mentira*". Ninguém faz caso. A coordenadora vai fazendo perguntas sobre o que é, o que está escrito, qual é o meio habitual daquele tipo de objectos... Os alunos vão respondendo e a coordenadora vai corrigindo, em jeito de acrescento, as palavras que, no seu entender, são mais adequadas ao discurso que pretende veicular.

Encaminha-nos agora para a outra obra do mesmo artista, aquela que há pouco provocava curiosidade nos alunos. Ouvem-se risinhos e alguns mostram-se expectantes e conversam, enquanto se aproximam. Bruno pergunta baixinho a Afonso e a Maria "*o que é que está ali escrito?*". Afonso não responde, está com um ar sério. Maria diz "*fado*". Alguns alunos aproximam-se da legenda e a coordenadora pede-lhes que não leiam. Pergunta o que vêem na obra, mas adianta-se, dizendo que "*é provocatória*" e que "*é uma palavra grosseira*". Pergunta o que expressa. "*Fado*", diz um aluno, mas é ignorado. "*Raiva*", diz outro. "*Revolta*", remata a coordenadora. Faz considerações sobre a forma e a técnica utilizada. A atenção começa a dispersar. A coordenadora apercebe-se do cansaço dos alunos e pede desculpa, dizendo que "*faltam só duas coisas*" e que ela própria está ainda mais cansada do que eles. Explica que a obra é de 2012 e os alunos entusiasmam-se com a proximidade da data. Refere a existência de uma obra americana dos anos 50 que serviu de referência a esta, mas que continha outras letras. "*F*"-"*U*"-"*C*"-"*K*", dizem vários alunos, de forma muito determinada. Sabendo que a palavra da obra americana era "Love", eu e Matilde não fomos capazes de conter o riso. A coordenadora olha para nós, séria, e para os alunos, que sorriem sem perceber o motivo da nossa reacção. "*Não*", diz, "*L*"-"*O*"-"*V*"-"*E*". "*Ahhhh...*", dizem os alunos. E geram-se conversas simultâneas. A coordenadora repreende, diz que fazem muito barulho e que não compreendem que não é fácil estar na sua posição. "*Eu sei que estão*

cansados", diz, e conclui referindo que a obra reflecte "o incómodo da sociedade portuguesa em relação à crise". Chama a atenção para o facto de os artistas desta exposição temporária estarem vivos e frequentarem o dia-a-dia da cidade de Lisboa. Creio que foi uma estratégia importante para lhes chamar a atenção sobre os artistas serem "pessoas de carne e osso", como disse no início, e não seres com características divinas e com golpes de genialidade, como tantas vezes os discursos dos museus querem fazer crer. Contudo, o conteúdo da obra não foi claro para todos.

Afonso: Eu não percebi bem aquele quadro... [risos]. A senhora também não explicou. O José até disse 'fuck', pronto, que era supostamente a asneira [risos]. A senhora disse que era um calão que não se devia utilizar, ou uma palavra feia, e que tinham feito há não sei quantos anos atrás a dizer 'Love'. E aquele senhor fez a dizer aquilo, expressou-se daquela forma. É uma provocação?

Maria: Eu pensava que era 'Fado'. Aquilo não é uma provocação, aquilo é uma asneira.

Afonso: Mas é mesmo a asneira? Eu não tenho a certeza se é isso.

Maria: Será que é mesmo isso?

Sofia: Claro! pensavas que era o quê? 'Fado'?

Maria: Sim! [risos].

Bruno: Uma palavra assim não é vulgar ver num museu.

Afonso: Por isso mesmo, o artista também não ia fazer a palavra ao comprido, senão ainda tinha uma multa por escrever essas coisas.

Sofia: Qual multa? É arte! Não podes ser obtuso.

(Afonso, Maria, Sofia e Bruno, entrevista)

A coordenadora diz que vamos voltar a descer. Alguns reagem de forma desconsolada, estão cansados. Uma aluna queixa-se, "estou cheia de fome". Dois alunos praticamente arrastam-se pelas escadas, mas outros aderem com naturalidade. Chegamos ao destino. A coordenadora diz que "é curioso como o grupo aderiu mais às obras de pintura" do que a estas últimas, que têm "ligação ao quotidiano". Sem esquecer que os alunos na escola têm pausas a cada 90 minutos, creio que a questão se poderia colocar mais pelo cansaço e eventual incapacidade de estarem atentos tanto tempo, do que pelos temas ou linguagens das obras.

O tempo possível para estar atento não pode ser muito. No ensino básico, meia hora, 45 minutos, está bom. Depende depois também das turmas e do próprio objecto da exposição. (Matilde, entrevista)

A visita da turma ao Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado



A visita da turma ao Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado



Diante da obra "Botânica" de Vasco Araújo, vários alunos mostram impaciência e têm dificuldade em manter silêncio. A coordenadora chama-os à atenção, mais uma vez. Pergunta o que vêem. "*Uma mesa de madeira com fotografias*", responde uma aluna. A coordenadora prossegue com o diálogo e aborda o tema da raça, da memória e do colonialismo. Repreende um aluno que não está sossegado. Explica que "*nas nossas casas há objectos como este*" que perpetuam a memória e que estas peças falam "*da memória da nossa... quê?*". Silêncio. "*História*", conclui. E pede que a sigam até à última obra, a mesma que foi abordada há pouco, a da manifestação de trabalhadores. Alguns alunos estão no limite da sua resistência. Outros mantêm-se interessados. Outros ainda, conversam em tom de voz baixo. A coordenadora explica o carácter participativo da obra, dizendo que "*todos nós temos uma opinião, uma posição neste mundo*" e pergunta ao grupo se, "*enquanto estudantes, ainda estão acordados?*", fazendo uma alusão ao título da exposição temporária. Dizem que sim, mas não estou certa de terem compreendido a metáfora. O grupo não chegou a voltar à obra de Columbano, nem houve solicitações dos alunos, talvez pelo cansaço, para tirarem fotografias em percurso livre.

Ao fim de duas horas de visita, a coordenadora continua a tentar a empatia com o grupo dizendo que o seu objectivo foi passar a mensagem e que tem a noção de que foi uma visita comprida, mas foi o que lhe havia pedido a professora "*que me disse que vocês eram muito bons alunos*". Pergunta à professora que trabalho vão fazer a seguir. Matilde diz que vão eleger um tema de intervenção e trabalhar-lo de forma livre. A coordenadora diz ao grupo que a visita foi personalizada e que no futuro vão encontrar-lhe um sentido. Acrescenta que gostaria de ir à escola ver os trabalhos que dali vão resultar e que os alunos podem frequentar os ateliers de desenho ao fim-de-semana. Agradecemos, despedimo-nos e saímos pelo jardim.

*A minha vida é isto, é dar estes conteúdos às pessoas, de maneiras pequeninas, subjectivas, porque um dia atinge-os. Tenho a certeza.
(coordenadora, entrevista)*

Matilde comenta comigo, à saída, que algumas alunas lhe mostraram a intenção de voltar ao museu, noutro dia, de forma mais livre, sem visita guiada. As opiniões dos alunos sobre a visita divergem, tal como divergiram os seus comportamentos durante a visita. Os alunos entrevistados mostraram preferência pelas obras da exposição temporária.

Sofia: No início vimos aquele quadro da Viscondessa. São quadros um bocado antigos que têm mais a ver com história. Mas na segunda parte, quando descemos, na exposição temporária, já tinham quadros mais recentes. Gostei mais dessa parte. Até as cores eram mais vivas.

Maria: Gostei mais da exposição temporária do que da permanente. Eram obras mais recentes.

Bruno: As obras da exposição temporária interagem mais com as pessoas. Gostei do trampolim.

Afonso: A exposição temporária tinha coisas que nos tocam mais agora. Os quadros da exposição permanente eram antigos, não me interessava muito. Agora a parte de baixo interessou-me mais. Lá em cima era tudo igual, quadros, pintura, quadros, pintura. Em baixo, não.

(Sofia, Maria, Bruno e Afonso, entrevista)

Talvez a visita à exposição permanente tenha sido longa para alguns e que o cansaço não lhes tenha permitido retirar mais prazer do encontro com cada obra.

Maria: Foi uma visita interessante, mas acabou por ser muito densa. A senhora tornou as coisas mais difíceis, falou muito. Estar a olhar para um quadro a ver as técnicas da pintura não me interessa muito.

Sofia: Foi muito interessante, acho que tinha coisas giras. Nós somos do 9º ano e eu acho que metade da turma não se interessa pela arte. E acho que os quadros escolhidos foram, digamos, pesados.

Maria: Eu não acho que os quadros fossem pesados, mas se a explicação não tivesse sido tão profunda, se calhar tinha sido melhor.

Bruno: Acho que foi aborrecido, não estávamos à vontade.

Afonso: A guia podia não ter falado tanto de cada obra. Não tem a ver comigo, não gosto daquele tipo de arte.

(Maria, Sofia, Bruno e Afonso, entrevista)

18.6.3. Após a visita

Matilde aproveitou a saída e programou também uma breve visita ao Museu do Design e da Moda (MUDE), por ser perto e porque se voltássemos para a escola os alunos teriam de ir às aulas da tarde. Fomos a pé pela Baixa da cidade. O MUDE não tem visitas guiadas e a entrada é livre. A senhora da recepção recebe o grupo e explica as regras: "não se pode tocar, não se pode fotografar e tem de se falar baixo". Matilde dá liberdade ao grupo para circular livremente, depois de ter repetido as regras que acabaram de ouvir. Os alunos fazem o percurso com velocidades muito diferentes. Alguns são bastante rápidos, enquanto outros se detêm atentamente junto de várias peças de design. As peças estão identificadas com uma legenda que justifica a razão pela qual foram seleccionadas para figurar na exposição. Matilde ainda repreende alguns alunos pelo barulho que fazem, pois apesar de lhes ter dado liberdade para o percurso,

continua a sentir-se responsável pelo seu comportamento. O museu exibia uma exposição de objectos, outra de interiores e outra de vestidos de fadistas. Ao fim de meia hora de visita, saímos, pois a maior parte dos alunos já se encontravam lá fora à espera.

Maria: Eu acho que prefiro ver objectos em vez de quadros. Como no segundo museu, o clip, os fatos das fadistas...

Bruno: São objectos do dia-a-dia, por isso é que é interessante.

Maria: No segundo museu estávamos à vontade e podíamos ver tudo o que quiséssemos. Podia demorar o tempo que eu quisesse a ver uma coisa que me interessasse mais.

Bruno: Gostei mais do segundo museu, porque como não havia guia podia-se andar livremente. Gostei de ver as casas, o design de interiores.

Afonso: A moda já me interessa mais, portanto preferi ver esse museu do que o de arte contemporânea. Gostei de ver os fatos das fadistas, gostei de saber quando é que foi o primeiro clip... (Maria, Bruno e Afonso, entrevista)

18.7. Abordagem à arte contemporânea

18.7.1. Pelo museu

A data de criação do Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado foi determinante para seleccionar as obras que à época eram consideradas contemporâneas. O museu nasceu em 1911, albergando uma colecção de obras produzidas a partir de 1850, cerca de 60 anos antes. Tal não significa que hoje o museu considere que arte contemporânea é a que foi produzida desde 1850. A coordenadora do Serviço Educativo do museu considera que arte contemporânea "é a arte da época". Significa que entende que em meados do século XIX a arte contemporânea era a arte dessa época e que hoje "é a arte de agora", do presente, chegando a duvidar se colocará como arte contemporânea uma peça com 20 anos. Contudo, mais do que na localização cronológica, a coordenadora do Serviço Educativo coloca a ênfase da arte contemporânea na conceptualidade e na provocação que aquela pode causar aos visitantes, relacionando-a com assuntos do quotidiano.

Para mim, a arte contemporânea mexe com as pessoas, provoca-as, sobretudo introduz desvios ao que é standardizado nos ritmos diários. É uma reflexão, um desvio, uma interpretação das realidades do quotidiano. Deixou de haver movimentos e grupos artísticos como noutras décadas e em outros séculos. Hoje o caminho da arte contemporânea é individual e inclui, por

exemplo, o suporte da imagem em movimento. (coordenadora, entrevista)

A coordenadora do Serviço Educativo explica que a arte contemporânea por vezes é incompreendida porque é apenas do domínio do artista e nunca estará ao alcance de todos.

A arte contemporânea frequentemente é mal recebida e mal entendida porque utiliza signos codificados, portanto de difícil compreensão. (...) Do ponto de vista dos públicos parece-me muito positivo que a obra suscite inquietações e interrogações porque esse é também o papel da arte. É claro que a arte, as belas artes, não estão ao alcance das massas, a arte terá sempre um público específico, talvez até elitista, sempre assim foi e será. (coordenadora, entrevista)

Partindo do princípio que a sociedade se rege por uma estrutura que muito dificilmente poderá ser desmontada, crê que, se no futuro fosse possível que todas as pessoas acessem à conceptualidade da arte contemporânea, esta procuraria novos caminhos.

Por diversas contingências de cultura, de educação, de aprendizagem e até de hábito, há pessoas que não estão interessadas em chegar a certos patamares. E eu não vou forçar ninguém a vir ao museu. O que ambiciono, cada vez mais, é a oportunidade e a qualidade de promover o conhecimento e a aprendizagem a quem deseje visitar o museu e que essa aprendizagem vá alastrando e criando interesses específicos nas pessoas. (coordenadora, entrevista)

Contudo, apesar do elitismo que vê nos museus de arte, considera que as equipas que neles trabalham têm a obrigação e o dever de receber todos os visitantes que a ele se dirijam por iniciativa própria, como é espectável num organismo estatal.

O museu será sempre elitista, ou seja para minorias, mas as equipas do museu trabalham a pensar em todos, são abrangentes. Aqui no museu recebemos todos, todos os que queiram vir, todos os que tenham interesse em vir. (...) Continuo a defender que estes espaços são de aprendizagem, difícil. Como a Matemática. Há coisas que são o que são. E há quem queira chegar a elas e quem não queira. Não temos que ser todos iguais. (coordenadora, focus group)

A visita que preparou para a turma do 9º ano centrou-se, por um lado, em obras que, cronologicamente, tivessem provocado rupturas com movimentos artísticos anteriores, do ponto de vista da História da Arte ocidental e, por outro, em obras mais recentes, numa tentativa de estimular a reflexão sobre a herança histórica e o quotidiano dos alunos. Esta última abordagem teve uma incidência menor do que a anterior, que foi privilegiada em termos do tempo despendido – 1h30m para a primeira abordagem e 30min para a segunda –, mas foi aquela que os alunos consideraram mais interessante.

18.7.2. Pela escola

Bruno, Maria, Sofia e Afonso crêem que a arte contemporânea que se encontra nos museus tende a ser considerada "*mais importante*" do que a que está "*na rua*", embora atribuam preferência à que está na rua, como "*os graffitis*", ou até mesmo os "*desenhos na relva*" [topiaria], já que "*fazer um desenho na relva dá muito mais trabalho do que pôr um quadro num museu*". Afonso e Bruno questionam o valor monetário da arte, embora Sofia conteste as suas perspectivas e Maria divida a sua opinião:

Bruno: O Picasso fez assim um ponto num quadro e vale... Acho que isso não é arte.

Sofia: Mas isso é porque ele é conhecido, não tem nada a ver.

Maria: Isso não é arte, porque qualquer pessoa faz.

Afonso: Há pessoas que só porque são conhecidas fazem um rabisco e vale 10 mil euros.

Sofia: Isso acontece porque o talento delas foi reconhecido.

Bruno: Talento... Um ponto? É só por causa da assinatura.

Maria: Ele pode ter feito outras pinturas que lhe deram valor e agora tudo o que ele faça tem mais valor ainda. (Maria, Bruno, Sofia e Afonso, entrevista)

Por seu turno, Matilde considera que a arte contemporânea não é exclusiva dos artistas vivos. É conceptual e implica ruptura, podendo ser trabalhada na escola através a interligação de várias matérias que o sistema de ensino tende a separar.

Acho que a arte contemporânea tem obrigatoriamente que ser uma arte que rompe com uma série de conceitos. Não considero que arte contemporânea sejam todos os autores vivos, é uma arte onde o conceptual e todo o processo é muito valorizado e onde há uma certa ligação entre as disciplinas das artes e onde se relaciona tudo: pintura, escultura, teatro, música, poesia... A arte contemporânea no ensino pode-

-nos dar toda essa mais-valia da interligação com tudo. As coisas são um todo. Mas acho que é sempre uma forma de ruptura: actual, política, social. (Matilde, entrevista)

Refere a importância de transmitir aos alunos, através da arte contemporânea, que a ideia prevalece sobre a técnica utilizada e que existem mais instrumentos do que o desenho, que devem ser igualmente valorizados em aula.

É importante os alunos perceberem que, sendo a ideia o mais importante, e se nós somos pensadores, seres intelectuais, é importante verem que há sempre um grande inimigo das artes plásticas e das aulas de Educação Visual, que é 'eu não sei fazer'. É este trauma que está dentro de muitos deles e que com a arte contemporânea é possível combater, conseguir transmitir a ideia: 'eu não consigo desenhar tão bem como o meu parceiro do lado, mas eu posso ter uma ideia fantástica. Que instrumentos é que eu posso utilizar para conseguir transmitir a ideia?'. (Matilde, entrevista)

18.8. As aulas de Educação Visual

Matilde reconhece que a disciplina de Educação Visual, tal como outras disciplinas do secundário ligadas às artes, são desvalorizadas pelo sistema de ensino porque, entre outras razões, não são avaliadas com testes. Sofia, como aluna, desvaloriza a existência de testes.

A preocupação hoje são os exames e eu acho que se pode preparar um aluno para exame sem se fazer testes. A sociedade acha que o único instrumento de classificação é o teste e a maioria dos professores acha isso, os alunos acham isso e estuda-se para isso. E quando há uma disciplina em que não há esse interesse, não é valorizada. Há muitas formas de avaliar e isso é que é construtor. (Matilde, entrevista)

Se eu pudesse, mudava o peso que representam os testes. Os testes, uma pessoa pode estudar, despejar lá tudo e no final já não saber nada. O que ficou para mim é que importa, aquilo que eu aprendi é que devia valer. (Sofia, focus group)

Sofia valoriza ainda o debate como estratégia de aprendizagem mais eficaz do que as que os docentes normalmente utilizam.

As aulas de Português este ano são diferentes. Nós aprendemos bastante, mas é uma aula assim um bocado mais informal. Os alunos acabam por fazer um debate, basicamente. Podemos discordar da professora e defender a nossa ideia. Acabamos por ter ali uma aula interessante e também aprendemos. Se calhar também nos desviamos um bocado do assunto, não sei, mas acabamos por aprender mais, sobre qualquer assunto, até. Às vezes mudamos a nossa ideia, outras vezes não. (Sofia, focus group)

A directora da escola valoriza as disciplinas artísticas, uma vez que uma das opções que tomou foi a criação de uma disciplina de oferta ligada às artes visuais. Ainda assim, os alunos também apresentam posições de desvalorização da Educação Visual e das áreas artísticas em geral.

Afonso: Acho mal EV contar para chumbar. Eu este período tive 2. Nós chumbamos com três negativas. Se eu tenho outras duas, por exemplo, Geografia e História, ok, eu percebo, porque são disciplinas essenciais. Agora EV, que não me interessa minimamente para nada, vou chumbar porque tenho negativa a EV? É uma coisa que não faz sentido!

Maria: É uma disciplina essencial, mas não devia contar para chumbar. Um nosso colega chumbou porque teve negativa a Educação Visual, a Educação Tecnológica e a Tecnologia Artística. E chumbou! Eu acho que isso também não é justo, estar a chumbar por artes. (Afonso e Maria, entrevista)

A recente remodelação da escola trouxe ao pavilhão das artes e das ciências excelentes condições em termos de espaço. Semelhante à sala descrita no estudo de caso anterior, esta onde Matilde lecciona Educação Visual à turma é maior, tem 120m². É rectangular e uma das paredes mais compridas é ocupada por janelas, o que confere à sala uma excelente luz natural. Os estiradores estão colocados em três filas, uma delas, de lugares individuais, junto das janelas. Outra ao centro, de lugares duplos, e outra, também de lugares duplos, encostada à parede oposta à das janelas. Matilde não aprecia esta disposição, preferia que os estiradores estivessem em U, o que lhe permitiria chegar a todos mais rapidamente e que os alunos não estivessem de costas uns para os outros. Contudo, a colega que dá aulas a seguir na mesma sala não abdica da disposição tradicional e Matilde opta poucas vezes por mexer nos estiradores, porque colocá-los em U no princípio da aula e voltar a colocá-los em filas no final ocupa o pouco tempo disponível. As cadeiras onde os alunos se sentam são giratórias e de assento regulável, embora a fraca qualidade do material tenha já deixado algumas sem encosto.

Na parede do fundo há uma bancada com lavatório, quatro armários com chave e duas estantes. Os alunos guardam os trabalhos nos armários e apenas a professora tem a chave. Levam sempre os materiais de casa, embora Matilde tenha alguns para emprestar, como lápis de cor, têmperas, réguas, canetas de variados tipos, e outros. Há ainda uma bancada de trabalho composta por mesas, onde é costume serem deixados trabalhos a secar.

Na parede da frente, três quadros brancos, um deles digital, e a secretária da professora marcam o centro das atenções. Há ainda uma mesa de luz e um projector.

Não há um espaço específico para os alunos colocarem as mochilas, deixam-nas em cima dos estiradores. Como a turma é reduzida, há espaço suficiente para que os alunos se possam dispersar um pouco pelos lugares disponíveis.

Sento-me no fundo da sala, numa mesa da última fila, com a sensação de que o encosto da minha cadeira se poderá partir a qualquer momento. Enquanto os alunos vão entrando, Matilde abre um dos armários para retirar as capas dos trabalhos e coloca-as em cima de uma mesa vazia. Os alunos vão-se levantando para as irem buscar.

Matilde vai para junto do quadro e diz que *"esta é a primeira aula depois da visita ao museu"*. Pede aos alunos que dêem a sua opinião sobre a visita. *"O museu não estava preparado para receber escolas", "achei cansativo", "foi muito comprida a visita", "gostei mais da última parte"*, foram algumas das opiniões. Matilde reforça que *"a ideia é aquilo que é importante numa obra de arte contemporânea"*. Chama a atenção de um aluno que está com *phones* nos ouvidos *"não há phones agora"*. Explica que o trabalho que vão desenvolver está relacionado com a transmissão de uma ideia, que já expressaram por palavras escritas, na aula anterior. E começa a distribuir esses trabalhos. Tratam-se de registos escritos, alguns com esboços desenhados, sobre um tema que escolheram sem qualquer imposição ou sugestão de Matilde, apenas a indicação de que o tema deveria fazer parte do seu quotidiano: *"uma preocupação", "uma reflexão", "uma constatação"*... O tema está escrito na folha que cada um utilizou para iniciar o projecto, bem como um conjunto de palavras que associaram ao tema escolhido. Foi um *"brainstorming"*, diz Matilde. Registei alguns dos temas escolhidos pelos alunos: *"Futuro", "Felicidade", "Sofrimento", "Tempo", "Mar", "Crescer", "Abandono de idosos", "Artes", "Ar", "Tristeza", "Vida", "Morte", "Dança", "Escola", "Diferença"*. Matilde explica à turma que depois de terem trabalhado a ideia através de palavras, agora é tempo de *"descobrir como é que querem transmitir essa ideia"*.

Matilde não utiliza o manual de Educação Visual, preferindo documentar os alunos com materiais que ela própria elabora, distribuindo-os através de fotocópias ou por email. O grupo de artes optou pela não adopção de manual, conforme prevê a lei para as disciplinas práticas. Matilde justifica:

Primeiro, porque o manual é caro e eu prefiro que os alunos apliquem esse dinheiro na compra de materiais para a disciplina. Segundo, porque nunca encontrei nenhum manual que satisfizesse as minhas necessidades, acho que os manuais são muito limitadores. Terceiro, porque se adoptasse um manual sentir-me-ia na obrigação de o utilizar com frequência para justificar o gasto do dinheiro. (Matilde, entrevista)

Para a concretização deste trabalho, Matilde oferece aos alunos a liberdade de enveredarem por caminhos diferentes, através de opções livres ao nível da linguagem artística a utilizar. Não colocou quaisquer limites.

Estou longe da professora e tenho alguma dificuldade em ouvi-la porque os dois alunos à minha frente conversam. Matilde explica que vai ter com cada aluno individualmente para saber como pretendem transmitir a ideia trabalhada e do que precisam para realizar o trabalho. Quando inicia o percurso junto de cada aluno, os restantes conversam, aguardando a sua vez. Alguns levantam-se, mas Matilde não coloca objecções. O ambiente da aula parece-me mais ou menos tranquilo, há várias conversas em paralelo, num tom natural de voz. "*Stôra, posso ir à casa de banho?*", pergunta Bruno. "*Podes*". Bruno levanta-se e vai conversar com três raparigas. Não chegou a ir à casa de banho até ao fim da aula.

Matilde continua a falar individualmente com os alunos e vai discutindo as propostas. Os que vão sendo orientados retomam o trabalho, enquanto os restantes aguardam. O Rafael está sentado à minha frente e começa a falar alto, lançando piadas para que os colegas se riam. Alguns riem-se. Outros não se riem por não entenderem as piadas, algo que ele condena imediatamente, criando desconforto nos colegas visados. É um rapaz alto, que se impõe pela sua figura robusta e pelo tom de voz.

Matilde continua a apoiar os alunos e ao fim de algum tempo vem mostrar-me, num *ipad*, o trabalho que uma das alunas acabou de concluir. Foi feito com base em fotografia e mostra uma auto-mutilação. A aluna explica-me também, orgulhosa do resultado, que fez o trabalho com uma colega e que o sangue foi representado com tinta.

A aula é aparentemente desorganizada, porque os alunos se levantam quando querem, conversam com os colegas sobre assuntos que nem sempre têm a ver com o trabalho. O tom de voz não é propriamente desajustado para a realização de um trabalho que requer discussão e conversa sobre ideias e procedimentos. Matilde permite que o comportamento dos alunos não seja tão controlado como o poderá ser noutras disciplinas, pois entende que há outros valores a transmitir, como a possibilidade de produzir, de realizar uma criação artística, dando oportunidade aos alunos de serem ouvidos nas suas preocupações e desejos.

Quando eu comecei como professora, os miúdos ao irem para as aulas de Educação Visual, ainda encontravam uma certa magia nas coisas. Hoje em dia é difícil encontrar essa tal magia. É uma aula de descanso. (...) a escola hoje em dia tornou-se tão pesada... A escola neste momento não deixa a criança pensar, isto é horrível. Por isso é que eu também acho que a arte contemporânea é importante, porque eles podem ser ouvidos, de alguma forma, refazendo qualquer coisa, produzindo. (Matilde, entrevista)

A maior parte dos alunos encontra-se sentada a trabalhar. Embora alguns estejam levantados do seu lugar, para Matilde, o controlo do comportamento não constitui uma prioridade, pois reconhece que trabalhar com muitos alunos tem a desvantagem de não conseguir atender a todos num curto espaço de tempo. Apesar disso, chama várias vezes os alunos à atenção porque estão fora do seu lugar a conversar com colegas e tem a perfeita noção de que não conversam sobre o trabalho. O Regulamento Interno da escola define a postura que os docentes devem adoptar, tal como foi referido no estudo de caso anterior (ver cap. 16.8), o que leva Matilde a assumir, por vezes, uma postura menos flexível. Crê que o número de alunos por turma dificulta um ambiente de reflexão e que deveria haver margem para existir mais um docente na sala, preferencialmente de outra área artística, para que se complementassem perspectivas.

Se conseguíssemos ter mais apoio, ou turmas desdobradas, ou mais do que um elemento na aula, em parceria, dois professores a trabalhar, como dois moderadores, na realidade até seria quase uma terapia para os próprios alunos, uma forma de eles se resolverem eles próprios, se encontrarem. (Matilde, entrevista)

Rafael é o aluno mais influente perante os colegas. Monopoliza as conversas, escolhe os assuntos, decide quando os colegas se devem rir, responder-lhe, escutá-lo ou trabalhar. Matilde já me havia dito que Rafael é filho de arquitectos e que provavelmente reproduz o discurso que ouve em casa, uma desvalorização da linguagem plástica e uma sobrevalorização da técnica rigorosa. *"Diz muitas vezes que a arte não serve para nada e que os artistas são todos uns drogados"*, conta, e encolhe os ombros. Entretanto continua, de mesa em mesa, o acompanhamento individualizado aos alunos. Pergunta a uma aluna porque não está a trabalhar, ao que a aluna responde *"estou a pensar no que vou fazer"*. Matilde contrapõe *"em artes pensa-se a escrever, a desenhar..."* e segue para orientar outro aluno. Reconhece que os alunos muitas vezes não querem pensar porque o sistema educativo está voltado para que sejam os docentes

a dar instruções: "se o aluno é obrigado a pensar dirá 'então mas eu agora tenho que pensar? Então mas a professora não está aqui para trabalhar?'" . Contudo, crê que os alunos ambicionam produzir "porque nenhuma disciplina os deixa produzir. Nós ainda somos os únicos que poderemos deixá-los produzir". E defende que é necessário afastar os alunos do medo da produção. Maria também expressou esse receio de produzir.

Quando a stôra diz para fazermos um trabalho, acho logo que aquilo é um bocado esquisito e que é difícil de fazer. Porque eu não sei fazer, porque nunca fiz, mas depois até faço e até gosto. (Maria, entrevista)

Há o medo do 'não consigo produzir'. É mais fácil eu dizer 'faz isto, faz aquilo' do que eles dizerem 'a minha ideia é esta, como é que eu vou produzir a minha ideia?'. É mais difícil, há o medo de não conseguir fazer e dá trabalho. Mas eu acho que eles no fundo querem produzir. Sujarem-se, eles precisam de se sujar, de mexer, de sentir os materiais, não há nada disso, quase... E eu acho que isso faz parte do crescimento e é muito importante eles terem essa oportunidade. (Matilde, entrevista)

Matilde vem mostrar-me um trabalho de uma aluna que pretende trabalhar com texto e achava que a professora não o permitiria, "porque estamos em Educação Visual" e acaba por manifestar agrado com a posição da professora. Na generalidade, os alunos não têm interiorizado que existem mais instrumentos para além do desenho.

Afonso: Eu não me interesse muito por Educação Visual, porque eu não sei desenhar, a única coisa que eu sei fazer é pintar. E gosto de pintar.

Sofia: Neste trabalho não tens que desenhar. Podes, por exemplo, tirar uma fotografia.

Afonso: Sim, ok, mas em cinco trabalhos fazes um assim.

Sofia: Já fizemos colagens!

Afonso: Mas na maioria dos trabalhos tens de saber desenhar. (Afonso e Sofia, entrevista)

O desenho é só um instrumento, há muitos outros, mas na mentalidade do aluno o único instrumento que existe é o desenho. (...) Aquilo que me faz muita confusão no ensino é a falta de integração dos saberes. É o sistema que acha que as coisas são arrumadinhas em gavetas. (Matilde, entrevista)

O desenvolvimento dos trabalhos prossegue com a utilização de diferentes ferramentas. Os alunos utilizam tintas, outros colagens, outros canetas... outros ainda não sabem. Um grupo de alunos, entre os quais Rafael se encontra, fazem um jogo de palavras que provoca muita risota. Rafael domina o jogo, os colegas obedecem-lhe.

Levanto-me e circulo pela sala para fazer alguns registos fotográficos. Matilde diz-me para ver o trabalho que uma aluna está a desenvolver. É um trabalho de grande detalhe, no qual utiliza apenas uma caneta preta de ponta fina. A aluna não tem mostrado apreço pela disciplina, pelo menos nas unidades de trabalho anteriores, dizendo *"não tenho jeito"*. Contudo, este é um tipo de desenho abstracto que a aluna gosta de fazer nos seus cadernos de várias disciplinas e, apercebendo-se disso, Matilde valorizou a sua aptidão e propôs-lhe que utilizasse aquela técnica. Desde então, a aluna tem-se mantido concentrada, manifestando prazer no trabalho que está a realizar.

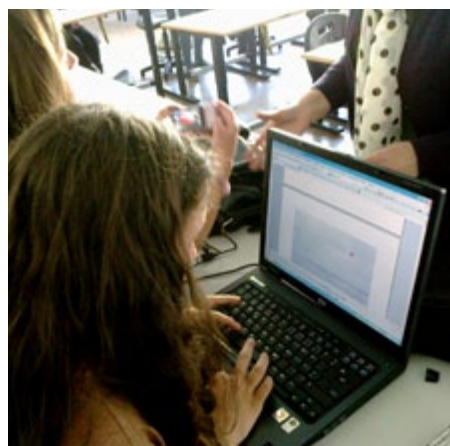
Quando faltam cinco minutos para tocar, a maior parte dos alunos já está a arrumar as suas coisas e vai-se juntando à porta da sala. À hora do toque, Matilde diz que *"podem sair"*.

Na aula seguinte em que estive presente, Matilde apresentou um *powerpoint* com o título "Arte Contemporânea". O slide com o título mantém-se projectado enquanto os alunos se vão sentando. Sentei-me no mesmo lugar da aula passada, mas a cadeira já não tem encosto, deve ter-se partido. Matilde apercebe-se de que há alunos que não estão a ocupar os seus lugares dos costume e pede que se sentem nos seus lugares regulares. Pede ainda a Rafael que tire os óculos escuros.

"Tenho uma imagens de arte contemporânea para vos mostrar", diz Matilde, e acrescenta que estas são diferentes das que mostrou antes de fazerem a visita ao museu porque procurou ir ao encontro das temáticas que os alunos pretendem trabalhar. Alguns seguem com a continuação do trabalho, outros atentam no que diz a professora. Na primeira imagem, um aluno diz *"chama-se a persistência da memória"*. Matilde elogia o facto de o aluno saber o nome da obra, enquanto dois colegas batem palmas com um ar sério, e explica que seleccionou aquela obra porque há um aluno que escolheu o tema "tempo". A segunda imagem é um trabalho de Basquiat. Matilde vai identificando os autores. *"Rafael, o que é que tu achas disto?"*, pergunta Matilde. A turma faz silêncio, aguardando a resposta de Rafael. *"Acho que tem a ver com arte contemporânea"*, responde. E sorri. Matilde diz que ele acha muito bem. Os alunos concordam que não houve a tentativa de representar *"as coisas como elas são"*. *"O que sugere?"*, pergunta Matilde. *"Confusão", "números", "insanidade", "está ali o 370 e o 1330", "não vejo nada"*, são algumas das respostas. Alguns conversam e são chamados à atenção por Matilde, que tenta construir um diálogo em torno das imagens. Explica que escolheu a imagem pela força comunicativa e que as palavras podem estar representadas no desenho que pretendam fazer.



As aulas de Educação Visual



A imagem seguinte é do artista açoreano Urbano. Rafael comenta *"eu acho que isso é insucesso, isso foi destruído por um líquido"*. É difícil manter um diálogo compreensível porque vários alunos conversam paralelamente. Como estou na última fila, tenho alguma dificuldade em ouvir a professora, o que certamente também acontecerá com os alunos que se encontram perto do lugar onde estou sentada. Matilde repreende alguns alunos que insistem em manter a conversa uns com os outros, porque *"estão a perturbar"*. A um deles indica que mude de lugar. O rapaz acata e passa para a fila da frente.

Matilde apresenta ainda uma escultura, dizendo que não conseguiu saber o nome do artista, embora refira que é uma obra portuguesa e que utiliza materiais de desperdício aos quais *"podemos aceder facilmente"*, o que constitui outra opção de trabalho.

À medida que Matilde vai mostrando as imagens vai explicando porque as seleccionou e indicando os alunos a quem aquelas imagens podem servir de referência consoante o trabalho que se encontram a realizar, quer pelo tema, quer pela técnica. Apresenta ainda mais alguns artistas portuguesas, como João Pedro Vale, Graça Morais e Joana Vasconcelos. Desta última mostra várias obras e alerta para a intenção da artista reflectir sobre o papel da mulher na sociedade e *"o poder masculino"*. Algumas alunas reagem, concordando com a necessidade dessa reflexão, dizendo que as obras da artista *"são para chocar"* e *"para mostrar às pessoas a vida dura que as mulheres passam"*. Faltam dois minutos para tocar e Rafael pergunta *"podemos sair?"*. Vários alunos levantam-se. Matilde pergunta quem é que precisa de computador, para requisitar alguns portáteis para a aula seguinte. Depois de confirmar, deixa sair os alunos.

Na aula seguinte, Matilde decidiu colocar os estiradores em U e três alunos ajudaram nesta tarefa, enquanto a resto da turma ainda não tinha entrado. O resto da turma entra e vai-se sentando. Alguns retiram o material das mochilas e continuam o trabalho, enquanto outros aguardam que seja a professora a dizer para começarem a trabalhar. *"Stôra, pode-me emprestar o seu lápis, se faz favor?"*, pergunta uma aluna. Matilde abre o seu estojo e, dada a variedade de lápis que contém, diz para a aluna escolher. A aluna retira um lápis específico para continuar o seu trabalho.

Matilde trouxe os computadores portáteis para os alunos que os solicitaram na aula passada. É material que pertence à escola e que Matilde incentiva a que se utilize, numa perspectiva de integrar as tecnologias nas disciplinas artísticas.

*Eles estão muito próximos das tecnologias. E o museu e a escola não podem voltar as costas às tecnologias, senão ganham muito pouco.
(Matilde, focus group)*

À excepção de três alunos que conversam, o resto da turma trabalha de forma empenhada. Cada um dos alunos desenvolve o seu projecto e alguns decidiram fazê-lo

em grupos de dois, porque o tema era o mesmo, com o consentimento de Matilde. Os alunos usam técnicas variadas e parecem motivados. Um aluno *"não está a conseguir resolver o trabalho"*, constata Matilde, junto dele. Explica-me que o seu tema é *"o sofrimento"* e tenta ajudá-lo a tomar algumas decisões, crendo que a orientação que oferece aos alunos serve os objectivos destes e que não contribui para que os alunos sigam o gosto pessoal da professora.

Eu já apanhei alunos que me perguntavam 'a professora gosta?'. 'Eu não tenho que gostar'. E eles até estremeçam 'então mas como é? A professora vai avaliar'. 'Mas eu não avalio o que gosto'. (...) Eles vêm no início a tentar perceber o que a professora gosta. E às vezes até depois dizem 'eu não percebo afinal o que é que ela quer'. E isto revela uma falta de estrutura de ser pensante. (Matilde, focus group)

Rafael e um colega saíram da sala. Quando regressam, alguns minutos depois, Matilde apercebe-se e aborrece-se com eles, dizendo-lhes que *"não podem sair sem autorização"*. Maria vem mostrar-me o trabalho, orgulhosa. Elogio-a pelo desempenho. Rafael agarra numa embalagem de purpurinas e despeja-as sobre a cabeça de uma colega. Matilde repreende Rafael pelo mau comportamento continuado e chama a funcionária do pavilhão para o levar à direcção. Rafael não compreende porque tem de ir à direcção, *"estive calado a aula toda"*. Depois de sair acompanhado da funcionária, a aula fica silenciosa. Não obstante, pouco tempo depois, o tom normal de conversa é retomado. Cinco minutos antes do toque de saída, Matilde pede aos alunos que arrumem os materiais e sete alunos arrumam também as mesas e cadeiras, colocando-as conforme estavam antes de se iniciar a aula. *"Podem sair"*.

A aula seguinte a que assisto é a da apresentação dos trabalhos, que já se encontram concluídos. Matilde solicita aos alunos que, um de cada vez, se coloquem junto do quadro branco para apresentarem o trabalho à turma, enquanto se senta num lugar vazio de aluno, na segunda fila, munida do seu caderno de apontamentos e da máquina fotográfica, para ir fazendo anotações e registos de imagem. Acrescenta que cada aluno poderá comentar o trabalho dos colegas ou colocar questões.

Afonso é o primeiro e explica que escolheu *"o tema da crise"* e que, porque gosta de futebol, construiu uma bola – uma esfera com papel e cola – *"mas não ficou bem redonda"*. Tentou integrar na esfera imagens e palavras de temas relacionados com a crise, como *"o primeiro ministro"*, *"poupar"*, *"comer"*, *"revolução"*, *"dinheiro"*, *"abandono"*, *"apatia"*, *"ignorantes"*... Diz que gostou de fazer o trabalho *"porque pude escolher o que queria fazer"*. Alguns colegas colocam questões e fazem críticas, quer discordando da imagem do primeiro ministro associada à crise, quer discutindo o

conceito de "ignorância" dentro do tema da crise. Afonso responde às perguntas e às críticas com convicção.

Rafael também apresenta o seu trabalho, mas pretendendo ser provocatório. A ocupar todo o espaço de uma folha branca escreveu a lápis em letras grossas "*Educação Visual*". Dentro de cada letra escreveu diversas palavras, como "*desemprego*", "*difícildades*", "*recibos verdes*", "*cortes*", "*despesas*", "*prejuízo*"... Matilde quis debater a razão que o levou a associar tantas palavras negativas à Educação Visual, mas Rafael não se mostrou interessado.

Bruno escolheu "*a pobreza*" como tema, "*porque cada vez há mais*". Explica que tentou mostrar que existem vários níveis de pobreza, colocando umas imagens mais altas e outras mais baixas, e que utilizou como cor principal o amarelo "*porque dizem que é a cor da fome*". Conta que o trabalho o fez pensar sobre "*as pessoas que sofrem*" e que "*é uma coisa triste*". O debate poderia ter avançado para as razões da existência da fome, mas a turma não se manifestou nesse sentido, optando por perguntas relacionadas com a selecção das imagens e com a técnica utilizada.

Maria e outra colega fizeram o trabalho em conjunto sobre o tema "*natureza*". É um vídeo que tenta explicar "*o facto de não vivermos com a natureza e estarmos a substituí-la por prédios*". Gostaram de fazer o trabalho porque puderam "*fazer arte sem ser a desenhar*", acrescentando que "*nunca pensámos que pudéssemos fazer um trabalho para EV em vídeo*".

Sofia fez o trabalho em colaboração com outra colega. O tema é "*o futuro*" e explicam que o futuro não tem necessariamente que ser negativo, alegando que a maior parte dos trabalhos dos colegas apresentam uma componente negativa e que resolveram fazer o oposto. O trabalho apresenta um conjunto de rostos com expressões diferentes, em pintura, desenho e colagem. "*O futuro não é só trabalho e família e dinheiro, o futuro também são as emoções, as experiências que vamos ter*". "*O futuro pode ser bom, nós não sabemos*". Dizem que gostaram "*imenso*" do trabalho "*porque podíamos fazer como nós quiséssemos*", "*tivemos mais oportunidade de experimentar*" e "*pensámos muito em conjunto*".

A turma, em geral, mostra-se interessada na apresentação dos trabalhos dos colegas. Colocam questões, pedem esclarecimentos e por vezes batem palmas, como elogio. Matilde também vai colocando questões e fazendo resumos, no sentido de reforçar positivamente o esforço dos alunos na concretização do projecto.

O resultado dos trabalhos é bastante diversificado, quer nos temas, quer nas técnicas, quer nos formatos utilizados. Pintura, vídeo, colagens, fotografia, desenho, escultura e técnicas mistas, foram as opções dos alunos. Nas suas apresentações, exprimiram as ideias que deram origem às suas produções artísticas: a escola como colete de forças por não respeitar as diferenças; o abandono de idosos como problema

social; o sofrimento alheio e eventualmente silencioso; o crescimento e a passagem por diferentes gerações; a dança como expressão do corpo e representação do movimento; as artes como o caminho para a pobreza e para as drogas; o medo como a pior fonte de emoções; a moda como expressão individual e não como seguimento de tendências.

Os alunos valorizaram ainda a liberdade de escolha: *"nunca tinha feito um trabalho em que pudesse escolher o que ia fazer", "pude pegar numa das coisas que mais gosto, que é a dança", "gostei porque o tema foi livre e porque deu para escrever, normalmente em artes não se pode escrever", "eu gostei, mas às vezes dá mais jeito que a stôra diga o que temos de fazer, assim é mais difícil"*.

No final da aula, Matilde comenta comigo que este trabalho se prestava à participação de um conjunto vasto de disciplinas e que poderia ter funcionado como um projecto integrado, reconhecendo que o actual sistema de ensino não está vocacionado para esta forma de actuar.

Levámos um cientista à nossa escola para falar sobre Arte e Ciência. Convidámos todos os professores de ciências e nenhum foi, porque não podiam dispensar 45 minutos. É extraordinário! Ganhavam imenso. Não estava lá ninguém de ciências e isto é uma vergonha para a escola. (Matilde, focus group)

A sua curiosidade e interesse em melhorar leva-a a encontrar referências pedagógicas em diversos contextos e, quando é possível, realiza as suas próprias experiências.

Aprendo muito, principalmente, com colegas de Música, que têm algumas pedagogias muito interessantes e que se podem aplicar nas Artes Visuais, já fiz algumas experiências. Investigo, procuro saber o que se faz noutros países, porque aquilo que é feito e dito nos programas do ensino português é muito restrito. (...) Por exemplo, eu sou a favor do programa de Educação Visual, mas sem as orientações posteriores, que vieram limitar aquilo que estava aberto. É perigoso dar pistas. Os professores gostam de receitas, mas não é bom. (Matilde, entrevista)

A falta de reconhecimento de que sofrem as disciplinas artísticas é referida por Sofia, quando o tema se debateu no *focus group* e também em entrevista com os quatro alunos.

Sofia: Nós estamos habituados, desde pequeninos, a achar que Ciências e Matemática são mais importantes que a arte e outras coisas.

*Matilde: É a nossa cultura. É um problema cultural português.
(Sofia e Matilde, focus group)*

Maria: Tem que se saber um mínimo de cultura geral. Educação Visual não ensina cultura geral. Em Educação Visual sabes mais de cultura geral sobre pinturas e essas coisas, em História sabes mais dos países e isso é cultura geral.

Sofia: Eu acho que Educação Visual ensina mais cultura geral do que a História. Porque em EV tocas assuntos que dá em História. (Maria e Sofia, entrevista)

Tanto os alunos como a professora encontram como alternativa a esta desvalorização e desinteresse a criação de um currículo de disciplinas optativas.

Afonso: Devíamos ter uma opção onde pudéssemos escolher que disciplina é que queríamos, porque vai-me estar sempre a prejudicar uma disciplina em que eu não consiga fazer dali nada.

Sofia: Exacto, porque EV não é de estudar. Por exemplo, Geografia, se tiveres negativa, podes estudar e ter um 3. Agora EV não.

Afonso: Há disciplinas que devíamos poder anular.

Maria: Devíamos poder escolher.

Sofia: Exacto, isso era o melhor.

(Afonso, Sofia e Maria, entrevista)

Se eu pudesse tomar decisões em benefício da qualidade do ensino, até ao 9º ano os alunos poderiam optar por Música, Artes Plásticas, Teatro, Dança... Depois disso, as artes estariam disponíveis para qualquer aluno, facultativamente. A partir do 9º ano deixavam de existir turmas. Os alunos tinham grupos de disciplinas que escolheriam, tal como existe em todos os países que têm abertura e onde há bons resultados do PISA. Não é por terem mais aulas de Matemática e de Português, é porque se explora outro tipo de raciocínio, outros saberes que obrigam o aluno a pensar. E, embora seja apologista das artes plásticas, nem me importava que uns escolhessem Música, outros outras áreas artísticas, porque está tudo ligado ao mesmo tipo de raciocínio. O aluno escolhe o seu currículo, o aluno escolhe o seu percurso, o aluno escolhe o tempo que demora a fazer o seu percurso. Esta, para mim, é a escola que deve ser. (Matilde, focus group)

18.9. Conclusões

Situada no bairro lisboeta de Telheiras, a Escola Secundária de Vergílio Ferreira apresenta um contexto sócio-económico potenciador do aproveitamento escolar dos alunos. Trata-se de uma escola com bastante procura que selecciona os alunos pelo critério da idade, o que significa que elegem os mais novos, jovens que não têm registos de repetência escolar. Tal como em muitas outras escolas, a preocupação com o aproveitamento dos alunos centra-se essencialmente nas disciplinas de Português e Matemática. As artes até são valorizadas pela direcção, que criou a oferta específica de uma disciplina artística de frequência obrigatória, mas a pressão institucional com os exames faz com que as artes acabem por ser colocadas em segundo plano. O sistema educativo valoriza outras disciplinas em lugar das artísticas e os alunos reproduzem este discurso.

As visitas a museus são também valorizadas pela direcção da escola como forma de aprendizagem, embora se coloquem questões de cumprimento de programas curriculares das disciplinas não envolvidas nas visitas, sempre que os alunos saem da escola. A esse cumprimento dos programas é dado um carácter preferencial. As acessibilidades da escola, em termos de transportes públicos, facilitam a organização de visitas a museus em Lisboa, sendo recorrente que os alunos se desloquem de metropolitano para este fim. Este factor confere a esta população escolar oportunidades mais abrangentes do que as das escolas que se localizam na periferia da cidade, que necessitam de alugar autocarros para se deslocarem, o que representa uma despesa acrescida.

Os alunos entrevistados atribuem importância aos museus, embora prefiram visitá-los em família do que em contexto escolar. Conhecem museus portugueses, essencialmente localizados em Lisboa, mas também museus estrangeiros, que crêem ser tão importantes como centros históricos de cidades ou edifícios de arquitectura contemporânea. São jovens habituados a viajar com os pais e que conferem aos museus um papel sobretudo de conservação de "*coisas antigas*", razão pela qual preferem outro tipo de programa, caso o museu não seja capaz de lhes oferecer uma forma apelativa de descoberta. Por isso, gostam mais dos museus de ciência do que dos museus de arte, pois aqueles permitem-lhes a interactividade que os outros proíbem. Vêem os museus de arte como locais onde há regras impositivas que impedem a descoberta através do que é lúdico, colocando-os num lugar de contemplação onde aprendem através do que a educadora explica.

Por seu turno, a professora encontra nas visitas a museus uma estratégia de aprendizagem importante, embora refira que os museus criam atritos na relação com as escolas e que nem sempre respondem às necessidades das turmas. Considera que são lugares elitistas e que não compreendem, muitas vezes, o que é ser jovem ou

adolescente, por isso, às vezes prefere preparar as visitas com os alunos sem recorrer aos serviços educativos. Lamenta que sejam as escolas a ter de se adaptar aos museus e nunca o inverso ou numa relação de igualdade. Tenta passar aos alunos a ideia de que os museus são locais onde se pode sempre voltar, pelo que não vê grande vantagem em abordar mais do que quatro obras numa visita que não se deve estender para além dos 45 minutos.

Edificado num bairro cosmopolita e "aburguesado", o Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado tem um cariz elitista e dedica-se a uma classe escolarizada. Este facto é assumido pela coordenadora do Serviço Educativo, que considera que o museu será sempre elitista, lamentando não ter meios para conseguir chegar a todos os públicos. A exposição analisada mostrou um museu de voz masculina, branca e ocidental, sem lugar a referentes díspares dos apresentados.

O reduzido espaço de circulação pela exposição permanente mostra ainda como o museu privilegiou as obras em detrimento dos grupos de visitantes. Sendo conhecido que a maior parte dos visitantes do museu são grupos escolares, o museu assumiu, assim, que o público escolar não se encontra nas tipologias que pretende receber. Consequentemente, a falta de espaço de circulação é uma das razões que leva professoras a preferirem este museu quando escolhem sair com as turmas em visitas de estudo.

A coordenadora lamenta a falta de conhecimentos das professoras sobre os conteúdos do museu, já que poderiam preparar-se previamente junto do próprio museu, e ainda que os docentes não tenham um papel mais interventivo na relação entre a escola e o museu. Refere que se limitam a pedir visitas guiadas rápidas em lugar de investirem em projectos continuados e que apesar de reconhecer que o horário das professoras é pesado, vê na classe docente uma certa apatia que dificulta a relação.

Na visita que a coordenadora proporcionou à turma da Escola Secundária de Vergílio Ferreira, reforçou a importância de o museu ser nacional, dando ênfase à ideia de que a memória colectiva não deve ser privatizada, tal como o estão a ser outros serviços públicos. Embora os alunos possam eventualmente não ter conseguido ler nas entrelinhas, a coordenadora falou em defesa da igualdade de acesso aos bens culturais, o que pode constituir uma aproximação à pedagogia crítica. Tal postura foi também assumida de cada vez que se referiu a factos da História ou à História da Arte, acrescentando-lhes sempre a palavra "ocidental", posicionando-se de forma crítica perante o discurso institucionalizado.

Apesar de a professora ter solicitado uma visita à exposição temporária, a coordenadora iniciou o percurso pela exposição permanente. Este desencontro levou a que os alunos manifestassem um maior interesse nas obras da última meia hora da visita, enquanto a restante hora e meia foi ocupada com temas que não lhes despertaram tanto interesse. A coordenadora pretendeu que os alunos compreen-

dessem o conceito de ruptura artística, o que até vai ao encontro daquilo que a professora considera também que deve ser o papel da arte contemporânea. Contudo, Matilde também coloca a tónica no conceito, sempre que se refere à arte contemporânea, algo que mais dificilmente emerge das obras da colecção permanente que apelam quase exclusivamente à sensibilidade do olhar, logo, à contemplação.

Já os alunos, antes da visita, consideravam a arte contemporânea como algo que não compreendem, acabando por valorizar mais a arte de rua, como os *graffitis* ou até a topiaria. A visita contribuiu para uma visão diferente sobre a sua ideia de arte contemporânea, que sentiram mais próxima da sua realidade. No entanto, o início foi marcado por uma abordagem à ideia tradicional do museu, um lugar onde a paz e a tranquilidade absorvem os sentidos, construído num antigo convento, conforme lhes explicou a coordenadora.

Parte do trabalho da coordenadora vai ao encontro das práticas da pedagogia dialógica. A constante colocação de perguntas leva, no entanto, a que os alunos cheguem a conclusões que já se encontram pré-definidas e que correspondem ao discurso que a coordenadora tem de transmitir. Este discurso vai muito ao encontro do discurso da História da Arte ocidental e é conseguido também através de alguns apontamentos da realidade escolar, como o completar de frases ou fazer silêncio enquanto se escuta aquela que é a figura "do educador" cujo conhecimento é o único que está legitimado no grupo. Contudo, apresentou os artistas ali representados como seres humanos e não como génios iluminados, o que contribuiu para contrapor a ideia tradicional de museu que havia apresentado no início da visita. Ainda assim, ao chamar a atenção dos alunos sobre o comportamento adequado a ter num museu, a coordenadora mostrou a sua representação de visitante ideal, que contempla também a ideia de que o acto de aprender não deve ser facilitado. Seleccionou o percurso de forma unilateral, respondendo à necessidade, que entendeu ser do grupo, de que as obras escolhidas se localizassem em pontos diferentes do museu, de modo a que percorressem todas as salas. Reconheceu o cansaço dos alunos perto do final da visita, que durou duas horas e abordou 12 obras de arte.

A coordenadora conduziu o grupo, decidiu o percurso, seleccionou as obras, transmitiu conhecimentos e definiu os temas a abordar, sempre estando em crer que estaria a corresponder às necessidades do grupo. Contudo, anulou algumas necessidades individuais e subjectivas: solicitando à aluna que não desenhasse a escultura e que "sentisse o momento"; pedindo aos alunos que tirassem fotografias apenas no fim da visita; optando por um percurso mais longo pela exposição permanente do que pela temporária, quando a professora lhe havia solicitado uma maior exploração desta última; abordando as técnicas, quando os alunos haviam referido no início que o objectivo da visita era sobretudo atentar na "mensagem" da obra.

Tanto a professora como a coordenadora partilham diversas ideias sobre o sistema educativo: que está demasiado voltado para o cumprimento dos programas, que erradamente as disciplinas artísticas estão desvalorizadas, que deveria haver uma maior empatia entre escolas e museus. A aluna que participou no *focus group* defende que não deve ser a escola a preparar os alunos para as visitas escolares, já que o objectivo é a aprendizagem de "coisas novas". As três concordaram ainda que a realização de fichas de trabalho durante as visitas anulam o seu objectivo prático e tornam a experiência demasiado teórica.

Embora contando com o apoio de voluntários, o Serviço Educativo do museu funciona com pessoas sem vínculo à instituição, exceptuando a coordenadora, o que não permite a concretização de um plano de actividades assente na estabilidade de uma equipa qualificada. Ainda assim, a coordenadora defende a personalização de cada visita, embora no caso desta turma não tenha correspondido exactamente ao solicitado pela professora.

Quer na escola, quer no museu, a atitude dos alunos está treinada para a aceitação de discursos construídos que não se questionam. Interessados nas obras de arte contemporânea mais recentes que abordaram no museu, os alunos apropriaram-se daquele discurso para poderem, em aula, construir as suas próprias narrativas. As obras do museu serviram o propósito de despertá-los para as possibilidades que a arte permite, quer a nível de discurso, quer a nível das linguagens utilizadas – o vídeo, a fotografia, o uso de objectos do quotidiano, a expressão da raiva através de palavras...

No que concerne ao museu, não houve lugar à apropriação das narrativas da turma. O discurso do museu terá eventualmente chegado aos alunos, mas teve um sentido único, não se prestando a qualquer retorno. Os alunos chegaram, visitaram e partiram sem deixarem qualquer marca no museu, que passou a conviver naturalmente com a sua ausência.

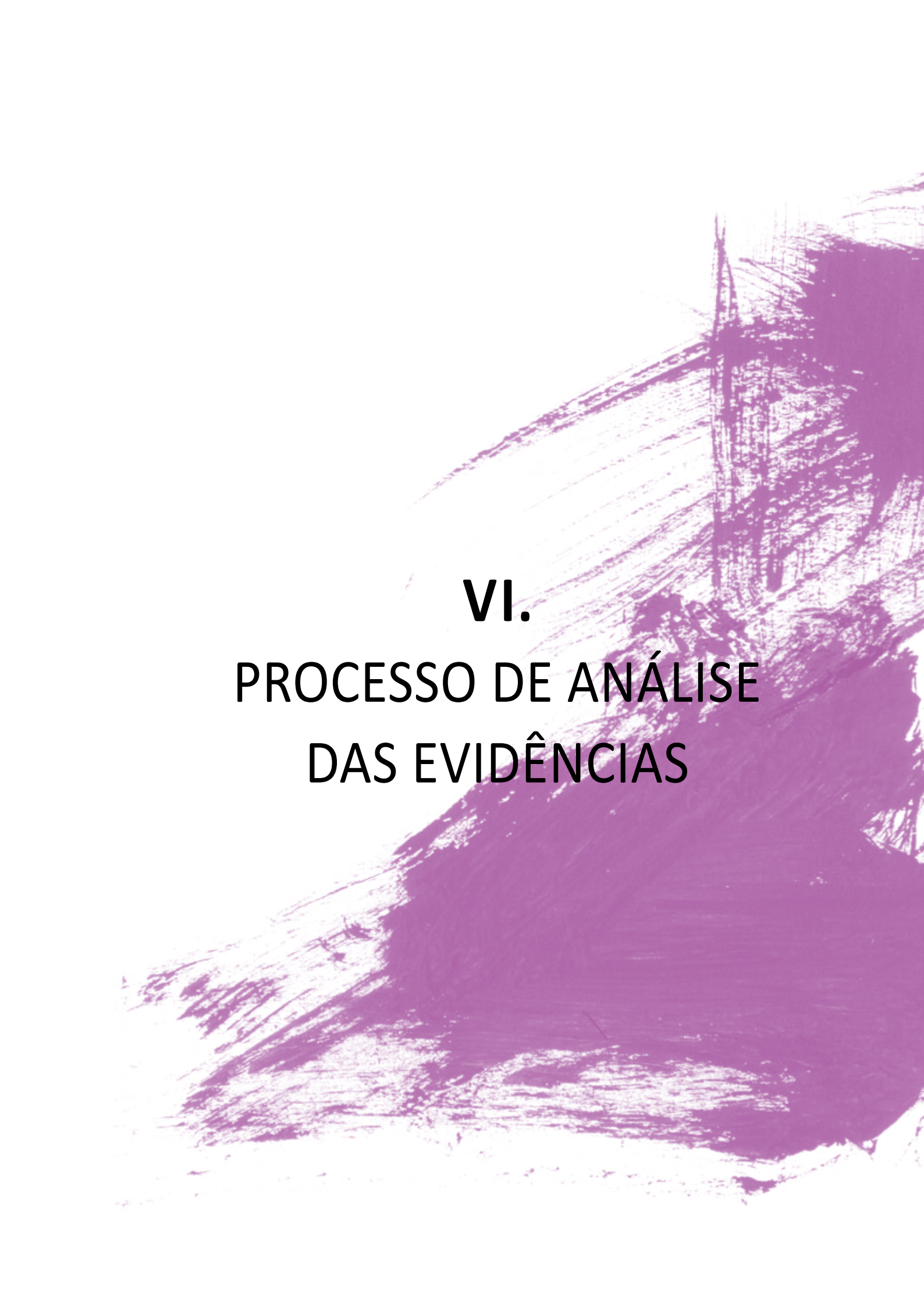
Na escola, Matilde aguçou o sentido crítico dos alunos, propondo-lhes um trabalho de questionamento sobre um tema que lhes dissesse respeito, directa ou indirectamente. Encontrou uma estratégia de aprendizagem que valorizou: a apresentação de imagens de obras de arte contemporânea direccionadas especificamente a cada um dos alunos, consoante o trabalho específico que estavam a realizar. Teve o cuidado de justificar a escolha de cada imagem e preocupou-se em apresentar artistas portugueses e em fazer referências ao trabalho de Joana Vasconcelos como questionamento sobre o papel submisso da mulher numa sociedade patriarcal. Foram referências direccionadas a cada aluno, mas que serviram também o debate de ideias e opiniões na turma. Embora o controlo do comportamento dos alunos nas aulas, preconizado no Regulamento Interno da escola, não tenha constituído uma prioridade para Matilde, fez várias chamadas de atenção para que fosse possível reunir as condições para um debate produtivo e para que a produção de trabalho se

concretizasse. Matilde manifestou-se sempre prestável e disponível para apoiar os alunos de forma individualizada, pedissem ou não o seu apoio. Empréstou material seu sempre que lho solicitaram e incentivou ao uso de materiais que ultrapassam os tradicionais, como a tecnologia, para a expressão e comunicação de uma ideia. Centrou a sua abordagem à arte contemporânea na materialização de um conceito, de uma ideia, numa peça artística, independentemente da técnica ou formato utilizados e mudou ainda a noção de alguns alunos de que o desenho não é o único instrumento que existe para a Educação Visual. Alterou a organização da sala para poder mais facilmente chegar a todos, quebrando a disposição tradicional que também dificulta o acesso à informação por parte dos alunos que se sentam nas últimas filas.

A participação dos alunos, de um modo geral, foi interessada, sobretudo a partir da liberdade que lhes foi concedida para abordarem o projecto, quer nos temas, quer, nos formatos, quer nas técnicas. Mesmo os alunos que antes lamentavam não saber desenhar e, por isso, não terem aproveitamento positivo à disciplina, participaram com empenho pelo prazer de abordar um tema e uma técnica por eles escolhida. Alguns trabalhos prestavam-se ainda a um debate no âmbito da pedagogia crítica, sobretudo os que focaram as desigualdades sociais, a instrumentalização do ensino, as condições de vida das pessoas, o acesso ao trabalho ou a exclusão social relacionada com o desemprego.

Acresce ainda que, para estes alunos, a construção de narrativas próprias enformou uma atribuição de sentido às suas produções artísticas, algo fundamental para que ocorram aprendizagens. No fundo, Matilde auxiliou-os na construção do "ser pensante" que diz que a escola destrói. Não deixou de cumprir o programa curricular, o que leva a crer que a disponibilidade das professoras para trabalharem no sentido dos interesses dos alunos pode ser compatível com as exigências do sistema de ensino. Matilde conhece muitas realidades diferentes no que se refere aos sistemas de ensino de vários países e das estratégias de aprendizagem utilizadas em diferentes contextos e será provavelmente este conhecimento abrangente que lhe permite fazer escolhas conscientes sobre as suas próprias práticas.

No museu os jovens assumiram o papel que lhes foi atribuído, o papel de receptores de um conhecimento produzido e legitimado pelo museu, ainda que lhes tivesse sido dada a oportunidade de participarem, respondendo às questões colocadas. Na escola, na disciplina de Educação Visual, os jovens foram encarados pela professora como produtores de conhecimento, alcançando um lugar participativo na proposta lançada. As questões colocadas nas aulas, quer pela professora, quer pelos alunos uns aos outros, contribuíram para a produção de um conhecimento individual de participação colectiva.



VI.
**PROCESSO DE ANÁLISE
DAS EVIDÊNCIAS**



19. Ponto de partida: *incidente crítico*

Para a análise das evidências recolhidas, o ponto de partida foi o conceito de **incidente crítico**. Existem variantes e especificidades em torno deste conceito que merecem ser explicadas, por forma a que se compreenda como foram estabelecidos os critérios desta análise. Em primeiro lugar, o conceito de incidentes críticos é diferente de técnica de incidentes críticos. A **técnica de incidentes críticos** foi desenvolvida por John Flanagan com alguns dos seus colaboradores no final da Segunda Guerra Mundial para melhorar as competências dos pilotos de aviação, acabando por estender-se posteriormente a outros campos de investigação. Consiste num conjunto de procedimentos para recolher observações directas do comportamento humano de modo a facilitar a sua utilização na resolução de problemas práticos (Flanagan, 1954). Flanagan define o incidente crítico da seguinte forma:

By an incident is meant any observable human activity that is sufficiently complete in itself to permit inferences and predictions to be made about the person performing the act. To be critical, an incident must occur in a situation where the purpose or intent of the act seems fairly clear to the observer and where its consequences are sufficiently definite to leave little doubt concerning its effects. (Flanagan, 1954: 327)

Flanagan explica que o incidente crítico deve ser analisado tendo em conta princípios relevantes do comportamento humano, bem como factores e condições nos quais ocorre a situação específica. A técnica de incidentes críticos é, segundo Flanagan, para ser aplicada desde o momento em que se estabelece o objectivo da investigação, passando depois pela colecta de dados e, finalmente, pela interpretação. Possibilita a agregação de comportamentos registados em situações específicas e, como tal, não pode consistir num conjunto de regras rígidas de actuação perante as evidências recolhidas, mas sim num conjunto de princípios flexíveis que possam ser adaptados a cada situação analisada. Trata-se de uma técnica que Flanagan defende servir o propósito de possibilitar a sistematização de aspectos críticos de uma actividade, sem descurar uma cuidada revisão da natureza dos julgamentos efectuados, de modo a evitar falsas inferências e generalizações. Uma vez recolhidos os incidentes críticos em campo, dá-se início à análise do seu conteúdo, explicitando o marco de referência para descrever os incidentes e estabelecendo as categorias principais e secundárias nas quais se enquadra cada um deles (Gremier, 2004), para encontrar padrões através de um sistema de classificação relacionado com o fenómeno investigado:

The main categories of classification can either be deduced from theoretical models or formed on the basis of inductive interpretation (Stauss 1993). Generally, the goal of the

content analysis is a classification system to provide insights regarding the frequency and patterns of factors that affect the phenomenon of interest. (Gremler, 2004: 66)

Cope e Watts (2000) salientam que os incidentes críticos se encontram inseridos num contexto espacial e temporal, razão pela qual é difícil estabelecer as suas fronteiras. Referem ainda que os incidentes críticos têm de ser passíveis de serem descritos com detalhe e têm como consequência uma situação negativa ou positiva relativamente ao que seria esperado.

Os incidentes críticos podem ser associados essencialmente a dois tipos diferentes de comportamento: um comportamento extremado, que é mais facilmente identificável, o que torna o procedimento de análise mais apurado (Flanagan 1954); um comportamento emocional, representado por sentimentos que são interpretados por quem investiga, já que, por exemplo, numa entrevista, os entrevistados podem recorrer ao uso de metáforas (Cope e Watts, 2000).

Helen Spencer-Oatey (2013) reuniu um conjunto de considerações tecidas por diversos autores e autoras sobre incidentes críticos, das quais destaco as de David Tripp, que nos ajudam a compreender que os incidentes críticos não existem por si mesmos. Existem "incidentes" que, no momento de análise, passam a ser considerados "incidentes críticos" pela forma como quem investiga os observa. Segundo Tripp, os incidentes críticos são, por isso, criados, ou seja, são gerados pelo investigador ou investigadora. Nem todos são dramáticos ou óbvios e alguns tendem a ser considerados "típicos" de acordo com o regular funcionamento das instituições, transformando-se em "críticos" no momento de análise. Tripp adverte, por isso, que os incidentes críticos devem questionar o funcionamento considerado normal para determinadas situações.

To take something as a critical incident is a value judgement we make, and the basis of that judgement is the significance we attach to the meaning of the incident. (Tripp 1993: 8, citado por Spencer-Oatey, 2013: 3)

Nem sempre os autores e autoras que se reportam aos incidentes críticos o fazem utilizando esta nomenclatura. Butterfield, Borgen, Amundson e Malio (2005) referem-se a **eventos críticos** como uma outra forma de os nomear. Outras referências bibliográficas estabelecem outros termos diversificados, conforme explicarei adiante.

A importância de visibilizar as crenças, valores e preconceitos de quem investiga já havia sido referida por John Van Maanen (1988) e voltou a ser referida por James Arnold (1995), que salientou a necessidade de dar conta dessa presença no campo, por forma a enriquecer a narrativa e a tornar as conclusões mais evidentes, já que as interpretações de um incidente crítico não podem ser desagregadas dos referentes do investigador ou investigadora. Fundamental será definir o que é um incidente crítico dentro do contexto

investigado, ou seja, explicitar que características possui um evento para que tenha sido considerado um incidente crítico, pois tal explicitação vai afectar a qualidade do julgamento efectuado e a sua codificação, bem como a fiabilidade da sua avaliação (Gremier, 2004). Na técnica de incidentes críticos é fundamental que se estabeleça o objectivo da actividade, uma vez que a distribuição dos incidentes por categorias é uma tarefa difícil, indutiva e relativamente subjectiva (Radford, 1999).

It is clear that different people may systematize incidents in different ways. But one can always refer to the source material. The essential thing seems therefore to be that the category system chosen is an obvious one, and with as small a degree of arbitrariness and chance as possible. (Andersson e Nilsson, 1964, citados por Radford, 1999: 70-71)

Diana Keatinge é outra das autoras citadas por Spencer-Oatey (2013), cujo contributo para a sistematização dos incidentes críticos foi a referência à informação que deve estar presente na análise: em primeiro lugar, a situação, ou seja, uma breve descrição do cenário que seja suficientemente concisa e descritiva para subsequente análise; seguidamente, a descrição da acção no contexto, de forma a identificar a importância do evento, bem como os temas e preocupações nela envolvidos; e, por último, o resultado da acção, a potencial consequência do incidente. Keatinge é também citada pela sua reflexão sobre a palavra "crítico" quando há referência a um incidente, considerando que tal pode ter uma conotação demasiado forte e até negativa – Keatinge investiga no campo da enfermagem –, defendendo que outros termos encontrados por outros autores, como "revelador" [revelatory] ou "significativo" [significant], podem permitir uma utilização mais abrangente.

It appears from this discussion that, with a change of name from 'critical' to one such as 'revelatory' or 'significant', this method may be considered even more universally useful. (Keatinge 2002: 34, citada por Spencer-Oatey, 2013: 2)

Outros autores que investigam também no campo da saúde, propõem a utilização do termo **evento significativo** [significant event] em lugar de incidente crítico, como é o caso de Sweeney, Westcott e Stead (2000), que, citando o trabalho que Mike Pringle havia desenvolvido cinco anos antes, chegam a referir ainda a utilização de "auditoria de eventos significativos" [significant event auditing] em lugar de "análise de incidentes críticos", devido às conotações pré-existentes destes termos:

As with Pringle et al. [1995], 'we do not talk of 'critical incident analysis' because we often celebrate our care; we do not like the quasi-judicial intonations of 'incident'; and our discussions are more qualitative than the word 'analysis' might suggest. We

have found that 'significant event auditing' exactly matches what we feel about the process' (Pringle). Moreover 'critical incident' work figures in nursing and mental health training and education so that the term has existing connotations for many health professionals. (Sweeney, Wescott e Stead, 2000: 128)

Charmaz (2006) reflectiu sobre o "congelamento" e o "alargamento no tempo" que um evento significativo permite fazer:

A significant event reflects more than a relationship or another's actions. When, where and how the event occurs, and who participates in it, contribute to the force of the event and affect subsequent interpretations of it. Sorting what the event means and the 'correct' feelings to hold about it shapes self-images and self-worth. A significant event freezes and enlarges a moment in time. (Charmaz, 2006: 116)

Incidente crítico e evento significativo, pelas semelhanças das suas definições, não devem ser considerados conceitos diferentes. O evento significativo pode ter uma conotação mais abrangente (Keatinge 2002, citada por Spencer-Oatey, 2013), enquanto que o uso do termo incidente crítico pode eventualmente prestar-se mais à abordagem crítica (Tripp, 1993, citado por Spencer-Oatey, 2013). O evento é *significativo* porque representa um momento marcante que pode ser explorado para encorajar a reflexão crítica. O incidente é *crítico* porque se presta a ser questionado de forma crítica. Nesta tese, poderia ter optado por qualquer um dos dois termos. Brookfield (1990) refere-se a um e a outro de forma indiscriminada, tal como Bowie (2003): "the prefix 'significant' is an umbrella term that is commonly applied to events or incidents that could be described as critical, adverse, near misses or errors'" (Bowie, 2003: 1).

Os incidentes críticos são também referidos no âmbito da investigação educativa em diversos autores e autoras como **cenos significativas** (Abakerli, 2014; Ruiz, 2011; Sancho, 2010; Martínez, Bores e García, 2010; Hernández, 2007), **cenos-chave** (Hernández, 2007), ou **cenos emergentes** (Casablanca, 2008) que estabelecem como ponto de partida o conceito de **cenos** [scenes] de Denzin (1997). Denzin, entre outros exemplos, apresenta um fragmento de um texto narrativo que ultrapassa as fronteiras tradicionais do texto etnográfico, para concluir o seguinte:

(...) the basic unit of analysis is not the fact but the scene, the situation in which an event occurs. Stories and poems are written in facts, not about facts. (...) The personal narrative can also be ethnography. (...) These materials [self-dialogue, scene setting, conversation] provide evidence that the events she is describing are authentic and not figments of her imagination. (Denzin, 1997: 208)

As *cenar* de Denzin são como os *incidentes críticos* de Flanagan (1954), suficientemente detalhadas para permitir inferências e cujas consequências e efeitos deixam poucas dúvidas.

Como a terminologia utilizada não é universal, exploro aqui também uma definição recolhida por José B. Duarte (2003), que refere o conceito de incidentes críticos proposto por Pourtois e Desmet, que "mencionam os conflitos e as dificuldades relacionais que revelam contradições do funcionamento das instituições e apontam transformações a realizar" (Duarte, 2003: 90). O autor compara este conceito ao de **análises mediacionais** [mediational accounts] de Raymond Morrow, evocando o seu papel transformativo no estudo de "momentos disfuncionais" (Duarte, 2003: 90).

David Tripp terá sido o precursor da aplicação da técnica de incidentes críticos à área educativa, à qual se seguiram outros investigadores, como Carles Monereo (2010), que agregou o conceito a questões da identidade profissional. Monereo definiu incidente crítico como:

(...) un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad-en-acción, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia *local*, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente. (Monereo, 2010: 159)

Ao explorar o conceito de incidente crítico no âmbito da sua investigação, relacionada com a formação de professores e identidade profissional, Susana Domingos (2015) deparou-se com "uma realidade um tanto-quanto confusa, dada a variedade e diferença de definições apresentadas" (Domingos, 2015: 58). Tal significa que o conceito não tem uma definição nem uma aplicação consensual entre os diversos autores e autoras que o trabalharam. Esta investigadora encontrou sobretudo diferenças a três níveis: a apresentação do incidente crítico como um acontecimento desestabilizador na prática profissional *versus* uma modalidade de formação; a apresentação do incidente crítico como um caso externo *versus* uma experiência real da prática profissional; a análise do incidente crítico feita pelo docente *versus* feita em conjunto por um grupo de docentes.

Explorando os conceitos até agora referidos, importa salientar que *incidentes críticos* e *técnica de incidentes críticos* não significam a mesma coisa. Os *incidentes críticos* – que podem ter outra nomenclatura, como *incidentes reveladores*, *eventos críticos*, *eventos significativos*, *cenar significativas*, *cenar-chave* ou *cenar emergentes* – reportam-se às situações isoladas, embora integradas nos seus contextos, detalhadamente descritas e passíveis de serem analisadas. A *técnica de incidentes críticos* – que também pode surgir denominada como *análise de incidentes críticos*,

auditoria de eventos significativos ou *análise mediacional* –, é um conjunto de procedimentos para recolher e analisar os incidentes críticos.

Gremler (2004) propôs um conjunto de linhas-guia para a técnica de incidentes críticos, de forma a auxiliar os investigadores e investigadoras não só a aplicá-la, mas também a examinar as suas decisões metodológicas. Resumo a *checklist* de Gremler, constituída por 5 fases: fase 1 - definição do problema de investigação; fase 2 - definição do incidente crítico, determinação da unidade de análise, desenvolvimento dos instrumentos de recolha de dados, definição da amostra; fase 3 - recolha de dados, tendo em conta o que se definiu como incidente crítico "usável"; fase 4 - análise e interpretação dos dados, identificação de temas recorrentes, desenvolvimento de esquema de classificação, utilização de juízes adicionais, testagem do esquema de classificação numa amostra; fase 5 - relatório de resultados.

Na técnica de incidentes críticos, alguns autores e autoras defendem que devem ser os respondentes, os participantes na investigação a identificar os incidentes críticos. Ou seja, é solicitado a cada participante que registe, de forma escrita ou verbal, de memória, um incidente que tenha considerado positivo e outro negativo, sempre reportando ao problema de investigação (Gremler, 2004). No caso da utilização de incidentes críticos como instrumentos de análise, deverá ser o investigador ou investigadora quem determina a forma – negativa ou positiva – como os participantes compreenderam o incidente e quem deve apresentar as razões para categorizar os incidentes de uma forma e não de outra (Radford, 1999). Esta investigação encontra-se mais próxima do conceito de incidentes críticos como instrumentos de análise, em lugar da utilização da técnica de incidentes críticos, que me parece agora cada vez mais distante dos meus objectivos.

Segundo Nail, Gajardo e Muñoz (2012), os incidentes críticos podem ser utilizados como instrumentos de reflexão a partir de duas perspectivas diferentes: encontrar soluções que respondam eficazmente aos incidentes críticos ocorridos; e analisar as práticas e condutas que se encontram enraizadas, com o objectivo de provocar alguma mudança, consoante o que se encontrar necessário. A utilização dos incidentes críticos que decidi levar a cabo nesta investigação versa, de forma mais efectiva, sobre a segunda perspectiva. O meu objectivo ao utilizar os incidentes como instrumentos de análise das evidências recolhidas foi o de gerar elementos de reflexão sobre as práticas e condutas encontradas na relação entre escolas e museus. Contudo, esta análise não teve o propósito último de provocar alterações dessas mesmas práticas e condutas, uma vez que estas apenas podem decorrer do interesse e vontade dos intervenientes. Pretendi trazer à superfície situações específicas que possibilitassem uma melhor compreensão da relação entre escolas e museus (entre as pessoas que intervêm nesta relação) com vista à averiguação de possibilidades de eventuais melhorias.

Pode parecer desadequado justificar a não utilização de um método de investigação (Simons, 2011). Contudo, já que teci algumas considerações sobre a técnica dos incidentes críticos, parece-me relevante referir as razões pelas quais não a utilizo. Em primeiro lugar, porque não dispus da apreciação de outros juízes, tal como sugerem Gremler (2004), Radford (1999) e Flanagan (1954), algo difícil de executar no âmbito de uma tese de Doutoramento, que é suposto ser uma investigação individual. Depois, porque não defini o que seria um incidente crítico antes de iniciar o trabalho de campo, necessidade proposta por Gremler (2004), pois optei por definir os conceitos-chave sobre os quais iria debruçar-me. Também porque utilizo observações participantes, que se encontram fora dos métodos de recolha de evidências utilizados na técnica dos incidentes críticos, que optam pelas entrevistas e pelos questionários (Gremler, 2004). Finalmente, porque o objectivo último não é o de provocar uma mudança nas práticas profissionais, conforme sugerem Nail, Gajardo e Muñoz (2012) e Flanagan (1954), no sentido de resolver situações-problema (Loureiro, 2012), embora a reflexão sobre o que escrevo possa ter consequências no modo de encarar as relações entre escolas e museus, assim o desejem as pessoas implicadas nestas relações.

Nail, Gajardo e Muñoz (2012) argumentam que a análise de incidentes críticos, na reflexão sobre as práticas, pode ajudar a um clima positivo que favoreça a aprendizagem:

Como responsable del proceso de enseñanza, el docente debe tomar decisiones, muchas de las cuales dependen de las decisiones y resultados previos en situaciones similares. Bajo esta lógica, si se convierte el incidente crítico en una oportunidad de reflexión, se podría poner en marcha mecanismos de autorregulación, generando nuevo conocimiento y recursos, tanto cognitivos, como emocionales y comunicacionales (Contreras, Monereo y Badia, 2010). Precisamente este es una de los beneficios que podría desarrollar el análisis sistemático de los incidentes críticos de aula, puesto que permiten anticipar respuestas y ampliar el repertorio de acciones disponibles. (Nail, Gajardo e Muñoz 2012: 59)

Os incidentes críticos fazem parte integrante das relações que têm lugar em ambientes de aprendizagem, na escola ou no museu. Através dos incidentes críticos é possível dar visibilidade a um conjunto de crenças sobre o ensinar e o aprender, presentes em todos os intervenientes nestes processos. Os incidentes críticos podem, por isso, funcionar como detonantes de uma reflexão consciente sobre as práticas naturalizadas.

Considero que a utilização destes instrumentos de análise nesta tese foi uma forma eficaz de analisar as evidências recolhidas no trabalho de campo, uma vez que as situações – os incidentes – encontradas são certamente comuns a muitas outras que ocorrem noutros contextos escolares e museais. Assim, os incidentes visibilizados podem ajudar a uma reflexão que se consolide futuramente em mudanças de funcionamento

em casos similares, onde se achar necessário: "Tal reflexión se consolida en un cambio en la acción, desde un punto de vista reactivo a uno estratégico-propositivo." (Monereo et al., 2009, citado por Nail, Gajardo e Muñoz, 2012: 60)

19.1. De *incidente crítico* a *incidente significativo*

Após a reflexão anterior sobre o significado de cada um dos termos utilizados no âmbito dos *incidentes críticos*, chegou o momento de estabelecer o termo que passarei a utilizar neste trabalho de investigação relativamente aos instrumentos de análise. Expliquei anteriormente que os conceitos abordados são muito semelhantes e em pouco diferem. Portanto, poderia ter optado por qualquer um deles. Contudo, em primeiro lugar, optei por destacar os mais utilizados, que foram *incidente crítico* e *evento significativo*, abandonando os restantes (relembro, *incidentes reveladores*, *eventos críticos*, *cenos significativas*, *cenos-chave* e *cenos emergentes*). São estas as expressões mais recorrentes nos trabalhos de investigação, não só na área educativa, mas em muitas outras, quer em português, castelhano ou inglês.⁶⁵

Tal como expliquei anteriormente, atribuo uma importância fundamental aos leitores e leitoras não-especialistas, com respeito a todos os que participaram na investigação. Por isso, ao escolher uma nomenclatura não poderia focar-me apenas nas definições académicas dos termos. Teria, sim, que tentar integrar nestas definições as conotações que fazem parte da utilização corrente e informal do vocabulário. Separei as palavras para analisá-las individualmente, comparando a palavra *incidente* com a palavra *evento* e a palavra *crítico* com a palavra *significativo*. O objectivo da escolha foi o de evitar equívocos de leitura e conotações pré-estabelecidas, tal como Keatinge (2002, citada por Spencer-Oatey, 2013) se referiu aos termos pré-concebidos no campo da investigação em saúde e que tal situação não se devia ignorar.

Incidente e evento são termos utilizados no contexto da investigação educativa. O que cada um deles significa não é exactamente a mesma coisa, sobretudo se forem explorados pela perspectiva linguística respeitante ao idioma. A palavra evento, na língua portuguesa corrente, tem uma conotação festiva, mas eventualmente nas línguas espanhola e inglesa poderá não ter. Por esta razão, depois de ter abordado definições de carácter académico, consultei os principais dicionários online,⁶⁶ de língua portuguesa, espanhola e

⁶⁵ Numa pesquisa simples no motor de busca Google Académico (datada de 28/01/2016), surgiram os seguintes números: *critical incidents*, *critical events* e *significant events* ultrapassam os 50.000 resultados, chegando aos 90.000; *eventos críticos* e *incidentes críticos* apresentam mais de 3.000 resultados, atingindo os 7.000; *incidentes reveladores*, *revelatory events*, *cenos significativas*, *escenas significativas*, *cenos-chave*, *escenas clave*, *cenos emergentes*, *escenas emergentes* e *emergent scenes* oscilam entre os 7 e os 775 resultados.

⁶⁶ Dicionários online de utilização gratuita apresentados entre os primeiros 5 resultados no Google: (1) Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [online], [2008-2013]; (2) Infopédia, Dicionários Porto Editora [online], [2003-2016]; (3) Diccionario de la Lengua Española, Edición del Tricentenario – Real Academia Española [online], [2016]; (4) Diccionario El Mundo, Unidad Editorial Información General [online], [2001]; (5) Cambridge Dictionaries Online, Cambridge University Press [2016]; (6) Oxford Dictionaries, Oxford University Press [2016].

inglesa, que são os idiomas nos quais tenho pesquisado referências para esta investigação:

	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA ESPANHOLA	LÍNGUA INGLESA
Incidente Incident	Que incide. Que sobrevém. Acessório. Acessório que ocorre no desenvolvimento do principal. Episódio. Circunstância acidental. (1)	Que sobreviene en el curso de un asunto o negocio y tiene con este alguna relación. Disputa, riña, pelea entre dos o más personas. En un proceso, cuestión distinta de la principal, pero relacionada con esta, que se resuelve a través de un trámite especial. (3)	An event that is either unpleasant or unusual. Touching or hitting the surface of something. (5)
	Que incide. Que sobrevém a outra coisa; superveniente; acessório. Circunstância acidental, acessória de um acontecimento principal; episódio. Facto que altera o desenrolar dos acontecimentos; peripécia. (2)	Que incide. Cosa que sobreviene en el curso de un asunto, negocio o juicio y tiene con él alguna relación. Riña, altercado, discusión. (4)	An instance of something happening; an event or occurrence. A violent event, such as a fracas or assault. The occurrence of dangerous or exciting things. (6)
Evento Event	Acontecimento; sucesso. Êxito. (1)	Acaecimiento. Eventualidad, hecho imprevisto, o que puede acaecer. Suceso importante y programado, de índole social, académica, artística o deportiva. (3)	Anything that happens, especially something important or unusual. Used to emphasize that what happened was not what you expected. (5)
	Acontecimento Sucesso; êxito (2)	Acontecimiento, suceso. Eventualidad, hecho imprevisto. (4)	A thing that happens or takes place, especially one of importance. (6)

Tabela 12 - Comparação entre os significados de *incidente* e *evento* em dicionários *online* de língua portuguesa, espanhola e inglesa. Os números entre parêntesis correspondem ao dicionário consultado (ver nota 69).

Com as definições propostas nestes dicionários, verifiquei que a conotação do termo *evento* e *incidente* varia consoante o idioma utilizado. Nas situações que pretendo analisar, na língua portuguesa parece fazer mais sentido o uso da palavra **incidente** em vez de *evento*, uma vez que este último se associa ao "sucesso" e ao "êxito", algo que não faz parte dos objectivos da análise. Já na língua espanhola, a "discussão" e a "disputa" associadas ao conceito de *incidente* parecem fazer com que *evento* seja uma palavra mais adequada, conotada com algo "imprevisto" e com "ocorrência". Na língua inglesa, também um *evento* poderia ser mais adequado, pois associa-se igualmente a um "imprevisto" com "importância", enquanto um *incidente* tem uma conotação mais dramática, ligado a termos como "desagradável", "violento" ou "perigoso".

Decidi fazer o mesmo exercício com as palavras *crítico* e *significativo*.

	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA ESPANHOLA	LÍNGUA INGLESA
Crítico Critical	Que ou quem critica, analisa. Da crítica ou a ela relativo. Propenso à crítica, à censura. Em que há crise ou a revela. Difícil de suportar. Em que se está exposto a perigo. Que é muito importante. (1)	Perteneciente o relativo a la crítica. Perteneciente o relativo a la crisis. Muy difícil o de mucha gravedad. Inclinado a enjuiciar hechos y conductas generalmente de forma desfavorable. Juicio expresado, generalmente de manera pública, sobre un espectáculo, una obra artística, etc. Ataque verbal o comentario negativo. (3)	Saying that someone or something is bad or wrong. Of the greatest importance to the way things might happen. Giving opinions or judgments on books, plays, films, etc. Extremely serious or dangerous. (5)
	Relativo ou pertencente à crítica. Que critica; negativo. Em que há crise; difícil. Arriscado. Embaraçoso. (2)	De la crítica o relativo a ella. Que hace críticas sobre una cosa especialmente para que mejore. De la crisis o relativo a ella. Decisivo, oportuno. Arte de juzgar y evaluar las cosas. Censura. (4)	Expressing adverse or disapproving comments or judgments. Expressing or involving an analysis of the merits and faults of a work of literature, music, or art. Involving the objective analysis and evaluation of an issue in order to form a judgment. Having a decisive or crucial importance in the success, failure or existence of something. (6)
Significativo Significant	Indicativo, que mostra ou denota. Que tem significado; expressivo, relevante. (1)	Que da a entender o conocer con precisión algo. Que tiene importancia por representar o significar algo. (3)	Important or noticeable. Having a special meaning. (5)
	Que tem determinado significado ou sentido Que contém informação importante ou interessante. Que exprime com clareza, expressivo, eloquente. Indicativo. (2)	Que da a entender o conocer con propiedad una cosa. Que tiene importancia, valor o relevancia. (4)	Sufficiently great or important to be worthy of attention; noteworthy. Having a particular meaning; indicative of something. Suggesting a meaning or message that is not explicitly stated. Relating or having significance. (6)

Tabela 13 - Comparação entre os significados de *crítico* e *significativo* em dicionários *online* de língua portuguesa, espanhola e inglesa. Os números entre parêntesis correspondem ao dicionário consultado (ver nota 69).

Relativamente à palavra *crítico*, da análise às definições apresentadas denoto uma particular incidência em factores negativos relacionados com o julgamento de algo, nos 3 idiomas. Apenas na definição inglesa existe uma das definições que poderia ser apropriada à análise das situações que pretendo realizar: "Involving the objective analysis and evaluation of an issue in order to form a judgment". É aquela que não contém um carácter negativo. Contudo, não sendo o meu objectivo o de formar julgamentos, muito menos negativos, encontro um reflexo mais assertivo nas definições da palavra **significativo**. Nos 3 idiomas, a conotação com "significado", "indicativo", "relevante" e "interessante" de forma "particular" são características que irei explorar sempre que as detectar nas evidências.

Aliando as definições dos diversos autores e autoras do âmbito académico à conotação que as pessoas, informalmente, atribuem às palavras – que creio estar espelhada nas definições dos dicionários –, decidi apelidar as situações que irei analisar de **incidentes significativos**. Com receio de algum isolamento, estando em crer que o termo que havia escolhido teria poucas equivalências, pesquisei sobre *incidentes significativos* e concluí que, corroborando desta nomenclatura, diversos autores e autoras já o utilizaram.⁶⁷ No campo educativo, a expressão relaciona-se com investigação qualitativa com base em observações participantes, como em Lopez-Gorosave, Slater e García-Garduño (2009) ou em Abio (2013). Já noutras áreas, como a Engenharia, os Seguros ou o Desporto, os estudos apresentados conotam os *incidentes significativos* com fatalidade, risco, acidente e outras palavras de carácter negativo. Voltando ao campo da investigação educativa, muitas vezes os textos apresentam a expressão *incidentes significativos* sem a definir, não chegando a perceber-se a que se referem os autores.

Não obstante, encontrei uma referência que aqui reproduzo, por reflectir também a razão da minha opção pelo termo *incidentes significativos*. Gonzalo Abio (2013) trabalha sobre o tema da formação de professores:

En nuestro caso, (...) pasamos a usarla en la práctica llamándola de Incidentes Significativos (IS), en lugar de Incidentes Críticos (IC), para poder estar abiertos también a situaciones significativas o importantes que llamen la atención del observador, futuro profesor, y no necesariamente, haciendo hincapié en situaciones críticas, que en la mayoría de los casos se refieren a dificultades o conflictos encontrados, como acostumbramos ver en una parte de la literatura referente a la formación docente. (Abio, 2013: 8)

Creio, então, que desta forma encontrei uma nomenclatura adequada para os instrumentos que utilizarei na análise das evidências.

⁶⁷ "Incidentes significativos" apresentava 204 resultados no Google Académico e "significant incidents" 5.130 (data da pesquisa: 29/01/2016).

19.2. O que é um incidente significativo nesta investigação?

Um incidente, para que seja considerado crítico, acontece num contexto cujo final ou intenção teve um determinado sentido (Loureiro, 2012). O incidente crítico destacou-se do contexto no qual sucedeu, ocasionando nos participantes um efeito específico, positivo ou negativo (Monereo e Monte, 2011). Trata-se de uma realidade emergente, percebida por mim, como investigadora, que não pode ser reduzida às partes que o compõem, revelando imagens e evocando sentimentos (Charmaz, 2006). O incidente significativo pode formar parte do que as instituições – escola e museu – estabelecem como práticas de rotina ou, por outro lado, adaptando o que Monereo e Monte (2011: 26-27) e Hernández (2007: 181-182) estabeleceram para as suas pesquisas, defino que, nesta investigação, um incidente significativo corresponde a uma situação que:

- é inesperada e surge em contexto de aula ou na visita ao museu;
- pode ser consequência de um conflito latente, gerado pela interacção aluno-docente, aluno-educadora, educadora-docente ou aluno-aluno;
- desestabiliza quem a recebe, que responde com uma medida de urgência eventualmente pouco meditada;
- pode ser crítica apenas para quem a sente e não necessariamente para quem se encontra em seu redor;
- requer a adopção de uma posição estratégica para a resolver, ou seja, requer uma toma de decisões consciente e ponderada em função do contexto;
- pode fazer parte do que as instituições – escola e museu – estabelecem como práticas de rotina (que, sem análise, se tornam-se invisíveis) ou, por outro lado, como ruptura dessa rotina, enfrentando situações novas.

Os estudos de caso que se encontram escritos neste trabalho contemplam um considerável conjunto de transcrições das entrevistas realizadas e dos *focus groups*, bem como registos relativamente detalhados das observações efectuadas. Por ter considerado que tal nível de detalhe seria imprescindível para uma melhor e mais completa compreensão do caso, cada estudo de caso acabou por exceder largamente o número de páginas aconselhado para este método de investigação – Stake (2010), por exemplo, refere um limite de 20 páginas, apelando à capacidade de síntese e de assertividade de quem investiga. Por esta razão, e estando consciente de que todos os excertos de entrevista ou *focus group* e observações descritas foram criteriosamente seleccionados por apresentarem razões importantes para figurarem nos estudos de caso – nomeadamente a contribuição para as respostas às perguntas de investigação –, foi precisamente aos textos dos estudos de caso que recorri para realizar a análise de

evidências. Contudo, abstive-me de analisar as partes do texto que correspondem a interpretações minhas, centrando-me apenas nos excertos transcritos e nas observações de factos que creio poder chamar de inequívocos. Para a análise de evidências, recorri também às transcrições completas dos *focus groups* (Anexos 11 e 12) para recuperar algumas das opiniões das participantes que não haviam sido seleccionadas para figurarem nos estudos de caso, mas que serviram, ou para confirmar o que já havia sido reportado, ou para apresentar novos apontamentos que ajudassem também a responder às perguntas de investigação.

Assim, foi recolhido cada incidente significativo que pudesse transmitir indicadores passíveis de serem analisados (Radford, 1995), que pudessem ter um sentido próprio relacionado com o motivo da análise (Guba e Lincoln, 1981).

As unidades de análise não são os incidentes significativos em si mesmos, mas sim comportamentos contidos em cada incidente significativo e são estes comportamentos que foram analisados (Gremier, 2004). Reforço que o pano de fundo para a identificação dos incidentes significativos foram sempre as perguntas de investigação. Como se tratou de um trabalho individual, tentei cumprir com a premissa de utilizar o menor grau de arbitrariedade possível (Radford, 1999; Flanagan, 1954), sem obviar a minha prática e experiência, como professora e como investigadora, que me dirige o olhar perante cada incidente (Hernández, 2007). Significa que tenho uma visão própria da escola, do museu, das aulas e das relações entre escolas e museus, experiência essa que não pode ser descurada, pois é este o lugar a partir do qual abordo as evidências recolhidas.

20. Estratégias de segmentação e codificação das evidências

A tarefa de segmentação e codificação das evidências contém uma subjectividade intrínseca ao facto de os modos de conhecer serem parciais, éticos e políticos (Denzin, 2009). Trata-se de um processo que depende também das experiências, interesses e acções individuais marcadas pelo selo interpretativo de quem investiga (Mruck e Breuer, 2003). As evidências codificadas devem estar acessíveis de modo a que a elas se possa recorrer com facilidade, para leitura e exploração (Coffey e Atkinson, 2003), para que qualquer investigadora ou investigador qualificado seja capaz de reproduzir os resultados encontrados (Denzin, 2009). Assim, quer os estudos de caso, presentes no corpo desta tese, quer as transcrições dos *focus groups*, em anexo, estão disponíveis para verificação, consulta e eventual análise por meio de outros processos, já que um dos marcos da investigação qualitativa é também a recolha de materiais empíricos e performativos abertos a diferentes interpretações (Denzin, 2009). A codificação e recuperação das evidências é uma estratégia analítica, tal como explicam Coffey e Atkinson (2003), baseados no trabalho de John Seidel e Udo Kelle:

Seidel y Kelle son claros al decir que aun cuando se usa la codificación para reducir los datos, los códigos son mecanismos heurísticos. En este sentido, la codificación de datos cualitativos difiere del análisis cuantitativo, pues no nos limitamos al mero conteo. Más bien, asignamos códigos como manera de identificar y reordenar los datos, permitiéndonos pensarlos de modos nuevos y diferentes. La codificación es la mecánica de un proceso más sutil de tener ideas y usar conceptos acerca de los datos. (Coffey e Atkinson, 2003: 35)

O resultado da segmentação e codificação que efectuei encontra-se em anexo (Anexo 13). Trata-se de uma tabela que, pela sua extensão, não integrei no corpo do trabalho. Contudo, cabe-me aqui explicar, passo-a-passo, de que forma realizei este processo, bem como apresentar parte dos resultados que ali consegui aferir.

Em primeiro lugar, nos quatro estudos de caso realizados, identifiquei **356 incidentes significativos**, distribuídos da seguinte forma:

CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4
93	86	89	88

Tabela 14 - Número de incidentes significativos por caso.

Nos dois *focus groups* identifiquei ainda momentos de discussão relevantes que evidenciaram opiniões que não tinham sido transcritas para os estudos de caso e que considerei importantes, quer para repetição ou confirmação dos dados presentes nos estudos de caso, quer para poderem fazer emergir novas unidades de análise, já que estes momentos de discussão resultaram de uma partilha, entre as intervenientes, das evidências presentes nos estudos de caso. Os *focus groups* apresentam algumas limitações, como por exemplo a probabilidade de haver um desvio dos assuntos importantes para a investigação, o nível de comprometimento das intervenientes ou até a possibilidade de as mesmas alterarem as suas posições registadas em entrevista, ao interagir com os restantes membros do grupo. Ainda assim, identifiquei **50 momentos de discussão**, distribuídos da seguinte forma:

<i>FOCUS GROUP A</i>	<i>FOCUS GROUP B</i>
31	19

Tabela 15 - Número de momentos de discussão por *focus group*.

20.1. Unidades de análise, indicadores, temas e sub-temas

Em cada um dos incidentes significativos identifiquei os comportamentos de cada interveniente, no sentido de converter o incidente em unidades mais pequenas de análise (Gremler, 2004), embora sem perder o carácter contextualizador que a descrição do incidente significativo possui e sem a qual cada comportamento não poderia ser analisado. Para cada comportamento há uma interpretação. Um comportamento pode não ser uma atitude, pode também ser uma forma de pensar sobre alguma coisa ou sobre alguém, já que as referências pessoais de cada interveniente vão ditar a forma como cada um se comporta perante tal pensamento. Cada comportamento constitui, portanto, uma unidade de análise.

Dentro dos 356 incidentes significativos e dos 50 momentos de discussão dos *focus groups*, identifiquei **1927 unidades de análise**, distribuídas da seguinte forma:

CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	FOCUS GROUP A	FOCUS GROUP B
427	429	422	474	119	56

Tabela 16 - Número de unidades de análise identificadas.

Tesch (1990) chama a este processo "descontextualização", uma vez que as unidades de análise passam estar segmentadas em porções que, embora sejam compreensíveis e significativas, encontram-se fora do contexto no qual foram recolhidas.

Depois de identificadas, estas unidades de análise foram agrupadas por semelhança temática, ou seja, foram encontrados atributos que fizeram com que umas unidades se relacionassem com outras, reiterando ou repetindo a análise (Quintana, 2006). Deste agrupamento resultaram **474 indicadores**. A reorganização das evidências, que antes tinham sido segmentadas, fazem parte, segundo Tesch (1990), do processo de "recontextualização", correspondente à inserção desses dados no lugar a que pertencem no sistema organizativo criado por quem investiga.

Tendo como foco constante as perguntas de investigação, manejar estes 474 indicadores significou agrupá-los segundo a probabilidade de contribuírem para as suas respostas. Este processo não foi linear. Ao invés, tratou-se de uma constante ponderação que levou à construção e reconstrução repetida da organização destes indicadores, não só para encontrar a melhor forma possível de os enquadrar, mas também pela necessidade de a informação ser apresentada de forma acessível e clara para quem lê (Denzin, 2009).

Partindo do princípio de que as perguntas de investigação constituiriam os temas para agrupamento dos indicadores, estavam, assim, definidos *a priori* **9 temas**, derivados

dessas mesmas perguntas, significando que cada uma das unidades de análise identificadas deveria contribuir para a resposta a pelo menos uma das perguntas.

Tema 1	Visão que a escola tem do museu
Tema 2	Visão que o museu tem da escola
Tema 3	Apropriação do museu pela escola
Tema 4	Apropriação da escola pelo museu
Tema 5	Visitas escolares a museus
Tema 6	A disciplina de Educação Visual
Tema 7	Abordagem da escola à arte contemporânea
Tema 8	Abordagem do museu à arte contemporânea
Tema 9	Lugar dos jovens na relação entre escola e museu

Tabela 17 - Temas derivados das perguntas de investigação.

Dentro de cada tema foram definidos sub-temas, de modo a que os indicadores pudessem agrupar-se de forma mais imbricada, criando relações ainda mais próximas (Coffey e Atkinson, 2003). O resultado foi a definição dos seguintes **46 sub-temas**:

TEMAS	SUB-TEMAS	INDICADORES
1. Visão que a escola tem do museu	1.A – Relação dos jovens com os museus	16
	1.B – Controlo do comportamento sentido pelos jovens	1
	1.C – Expectativas dos jovens	6
	1.D – Relação das professoras com os museus	21
	1.E – Controlo do comportamento sentido pelas professoras	3
	1.F – Expectativas das professoras	5
	1.G – Posição das directoras sobre as visitas a museus	4
2. Visão que o museu tem da escola	2.A – Visão sobre os Docentes	16
	2.B – Museu como educador da escola	8
	2.C – Expectativas do Serviço Educativo	5
	2.D – Controlo do comportamento	2

3. Apropriação do museu pela escola	3.A – Reacção dos jovens à visita	9
	3.B – Relação dos jovens com as obras do museu e as actividades propostas	12
	3.C – Realização de um trabalho solicitado pela professora	6
	3.D – Outras apropriações	2
	3.E – Reacção das professoras à visita	3
4. Apropriação da escola pelo museu	4.A – Plano de actividades do Serviço Educativo	5
	4.B – Museu como educador da escola	4
	4.C – Projectos pontuais (pouco representativos no volume de trabalho do Serviço Educativo)	3
5. Visitas escolares a museus	5.A – Organização, pela escola	17
	5.B – Motivações dos alunos	4
	5.C – Condicionantes sócio-económicas dos alunos	3
	5.D – Plano de actividades do museu	5
	5.E – Aprendizagem unidireccional	10
	5.F – Controlo do comportamento	9
	5.G – Preparação, pelo museu	13
	5.H – Empatia educadora-alunos	12
	5.I – Protagonismo da educadora	10
	5.J – A visita como uma parte da relação entre escola e museu	3
	5.K – Inexistência de avaliação das visitas/actividades educativas	9
6. A disciplina de Educação Visual	6.A – Produção artística, pelos alunos	29
	6.B – Sala, materiais e recursos	25
	6.C – Empatia professora-alunos	10
	6.D – Tarefas de responsabilidade e socialização	4
	6.E – Controlo do comportamento	16
	6.F – Gestão do tempo	3
	6.G – Situação da Educação Visual no contexto escolar e curricular	17

7. Abordagem da escola à arte contemporânea	7.A – Relação dos jovens com a arte contemporânea	11
	7.B – Formação das professoras no âmbito da arte contemporânea	7
	7.C – Modos de as professoras encararem a arte contemporânea	9
	7.D – Foco das professoras nas aulas	20
	7.E – Documentos orientadores	3
8. Abordagem do museu à arte contemporânea	8.A – Abordagem pelo museu como instituição	17
	8.B – Abordagem pelo Serviço Educativo	41
	8.C – Actividades propostas aos alunos na visita	7
9. Lugar dos jovens na relação entre escola e museu	9.A – Reivindicações dos jovens para uma aprendizagem mais efectiva e participativa	29
TOTAL DE TEMAS: 9	TOTAL DE SUB-TEMAS: 46	TOTAL DE INDICADORES : 474

Tabela 18 - Sub-temas e número de indicadores por sub-tema.

Para um melhor entendimento do conteúdo dos indicadores presentes em cada sub-tema, apresento aqui uma súmula respeitante à sua descrição:

SUB-TEMAS	DESCRIÇÃO SUMÁRIA DOS INDICADORES
1.A – Relação dos jovens com os museus	Prática de visitas a museus (quer com a escola, quer com a família) e sentimentos dos jovens em relação aos museus e aos seus discursos.
1.B – Controlo do comportamento sentido pelos jovens	Forma de encarar as regras de controlo dos museus.
1.C – Expectativas dos jovens	Expectativas em relação à visita que a professora programou e que os jovens irão fazer com a sua turma.
1.D – Relação das professoras com os museus	Prática de visitas a museus, modo de encarar os museus e os seus discursos, visão sobre a relação dos museus com as escolas, experiências valorizadas e experiências negativas.
1.E – Controlo do comportamento sentido pelas professoras	Relação com as regras de controlo dos museus; responsabilização do comportamento dos alunos imputada às professoras.
1.F – Expectativas das professoras	Expectativas em relação à visita que programaram com o museu e onde levarão a sua turma.

1.G – Posição das directoras sobre as visitas a museus	Valorização atribuída às visitas de estudo, não obstante as condicionantes que por vezes obstaculizam as saídas da escola.
2.A – Visão sobre os Docentes	Visão que as pessoas que trabalham nos serviços educativos têm sobre as professoras, identificando necessidades e constrangimentos.
2.B – Museu como educador da escola	Assumpção de que o museu é um espaço onde a escola vai aprender.
2.C – Expectativas do Serviço Educativo	Expectativas de ir ao encontro das necessidades dos jovens e de as professoras adoptarem uma postura colaborante.
2.D – Controlo do comportamento	Reconhecimento da existência de regras rígidas de controlo por parte do museu e responsabilização das professoras pelo comportamento dos grupos escolares.
3.A – Reacção dos jovens à visita	Reacções positivas, negativas e de indiferença; críticas e empatias criadas na visita que realizaram.
3.B – Relação dos jovens com as obras do museu e as actividades propostas	Criação de empatia ou de distância para com a obra de arte; críticas ao discurso do museu; reacção às actividades que foram propostas pelas educadoras.
3.C – Realização de um trabalho solicitado pela professora	Modelos de apropriação da obra de arte ou do discurso do museu, encarados de forma diferente consoante a professora.
3.D – Outras apropriações	Registo fotográfico, afixação do resultado da actividade do museu no <i>placard</i> da sala de aula.
3.E – Reacção das professoras à visita	Reacções positivas, negativas e críticas.
4.A – Plano de actividades do Serviço Educativo	Actividades pré-estabelecidas num <i>menu</i> ; possibilidade ou negação de realização de visitas <i>extra-menu</i> .
4.B – Museu como educador da escola	Assumpção de que o objectivo do museu é educar; inexistência de lugar para as narrativas da escola.
4.C – Projectos pontuais (pouco representativos no volume de trabalho do Serviço Educativo)	Projectos de continuidade; recolha do material produzido pelos alunos; eventual exposição dos trabalhos dos alunos no museu.
5.A – Organização, pela escola	Tarefas necessárias à organização de uma visita de estudo; exigência burocrática e logística; constrangimentos interdisciplinares; necessidade de cumprimento rigoroso de horários.
5.B – Motivações dos alunos	Necessidade de mudança de rotinas e socialização.
5.C – Condicionantes sócio-económicas dos alunos	Constrangimentos financeiros e desigualdade social.
5.D – Plano de actividades do museu	Preferência das professoras pela eleição de uma das actividades do <i>menu</i> ou solicitações de abordagens particulares.
5.E – Aprendizagem unidireccional	Inibição e silêncio dos alunos e das professoras perante a educadora; reconhecimento das professoras de que vão ao museu para aprender.

5.F – Controlo do comportamento	Apelo ao cumprimento das regras, grupos numerosos, repreensões aos alunos, comportamentos desafiantes dos alunos.
5.G – Preparação, pelo museu	Detalhes da informação solicitada na marcação, especificidades dos grupos, preparação das actividades exclusivamente pelo serviço educativo.
5.H – Empatia educadora-alunos	Atitudes relacionais da educadora para chegar ao grupo e comunicar com os jovens.
5.I – Protagonismo da educadora	Condução do comportamento dos jovens, imposição do percurso e duração da visita, direccionamento dos jovens para o discurso que transmite.
5.J – A visita como uma parte da relação entre escola e museu	Importância dada às relações mais duradouras com as escolas.
5.K – Inexistência de avaliação das visitas/actividades educativas	Constrangimentos dos serviços educativos para a avaliação do seu próprio trabalho.
6.A – Produção artística, pelos alunos	Importância de os alunos produzirem trabalho; modos diferentes de as professoras encararem a produção artística (valorização de aspectos diferentes); preferências e preocupações dos alunos.
6.B – Sala, materiais e recursos	Existência de salas especializadas de Educação Visual e sua disposição, materiais para a produção artística dos alunos (sugestões e imposições), salas de professores propícias à socialização.
6.C – Empatia professora-alunos	Atitudes de relacionamento da professora para com os alunos.
6.D – Tarefas de responsabilidade e socialização	Tarefas que as professoras atribuem aos alunos e que lhes permitem momentos de socialização em aula.
6.E – Controlo do comportamento	Preocupação das professoras em manter a disciplina comportamental na sala de aula, conduta adoptada pelos jovens; a professora como autoridade.
6.F – Gestão do tempo	Escassez de tempo curricular da Educação Visual, respeito pelo ritmo individual dos alunos.
6.G – Situação da Educação Visual no contexto escolar e curricular	Desvalorização (mas também valorização) da Educação Visual, conotação com o "saber desenhar", necessidade de formação de docentes e outras sentidas pelas professoras e pelos alunos.
7.A – Relação dos jovens com a arte contemporânea	Incompreensão da arte contemporânea, apreciação estética, valorização do "talento", importância de compreender o significado da obra.
7.B – Formação das professoras no âmbito da arte contemporânea	Contacto com artistas, visitas a museus, docentes artistas, acções de formação, procura activa de informação.
7.C – Modos de as professoras encararem a arte contemporânea	Conotação com expressão, originalidade, interactividade, reflexão, ruptura; Possibilidades de abordagem em benefício dos alunos.
7.D – Foco das professoras nas aulas	Diferenças nos aspectos que as professoras valorizam na arte contemporânea (forma, técnica, mensagem, artista, movimentos, referências, objectivos...)

7.E – Documentos orientadores	Obrigações do programa curricular e das metas curriculares.
8.A – Abordagem pelo museu como instituição	Forma de encarar a arte contemporânea e de apresentá-la aos visitantes: inacessibilidade da informação escrita, cubo branco, desvalorização do serviço educativo...
8.B – Abordagem pelo Serviço Educativo	Diferentes formas de encarar a arte contemporânea: participação do visitante, contemplação, sensações, transmissão da mensagem dos artista, processo de criação...; barreira (consentida ou não tolerada) entre serviço educativo e curadoria; elitismo...
8.C – Actividades propostas aos alunos na visita	Actividades de grupo: interpretação da obra, a obra como inspiração para a criação; materiais de expressão plástica...
9.A – Reivindicações dos jovens para uma aprendizagem mais efectiva e participativa	Reivindicação pela partilha de poder, pela aprendizagem em grupo, pelo debate, pela experimentação, pela integração da tecnologia, pela negociação, pelas aprendizagens com sentido...

Tabela 19 - Descrição sumária dos indicadores.

20.2. Conexão dos indicadores com os conceitos-chave

Dando seguimento ao processo de "recontextualização" de Tesch (1990), atribuí a cada um dos indicadores uma conexão com um dos quatro conceitos-chave abordados no marco teórico. Porém, os quatro conceitos-chave – estilo docente, relações pedagógicas, arte e conhecimento artístico, estratégias de aprendizagem – não têm campos de actuação estanques, pelo que, por vezes foi difícil optar pelos conceitos-chave que mais se adequavam ao âmbito dos indicadores. Em alguns casos, a opção foi a eleição de dois conceitos-chave. Noutros casos, os indicadores pareciam não encontrar ligação com nenhum. Como exemplo, os que respeitavam aos temas da burocracia, da condição sócio-económica dos alunos, das visitas a museus em família, da desmotivação docente, das regras de comportamento do museu... Contudo, mesmo com os indicadores mais "difíceis", fiz as minhas opções, que se encontram espelhadas na tabela em anexo (Anexo 13), sem criar nenhum novo conceito. Estas opções encontram eco no que estabeleci no capítulo onde abordei cada um dos conceitos-chave. Ainda assim, sou permeável à possibilidade de que estas conexões pudessem ter sido criadas de outras formas, ligando os indicadores a conceitos-chave diferentes dos que elegi. Assumo, desta forma, a importância da reflexividade nesta etapa da investigação, conceito que explorei num dos capítulos anteriores e que aborda o reconhecimento das predilecções de quem investiga, em momentos de tomada de opções (Gibbs, 2012). Assim, o resultado das ligações que estabeleci deixaram a descoberto a frequência com que surgiu cada um dos conceitos-chave:

ESTILO DOCENTE	RELAÇÕES PEDAGÓGICAS	ARTE E CONHECIMENTO ARTÍSTICO	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
178	42	159	165

Tabela 20 - Número de vezes que surgiram os conceitos-chave nos indicadores.

Para uma compreensão mais detalhada, e para aprofundar o estabelecimento de relações, numa continuação da "recontextualização" de Tesch (1990), apresento a frequência com que surgiram os conceitos-chave em cada tema – estilo docente (ED), relações pedagógicas (RP), arte e conhecimento artístico (ACA) e estratégias de aprendizagem (EA):

		ED	RP	ACA	EA
Tema 1	Visão que a escola tem do museu	13	6	22	21
Tema 2	Visão que o museu tem da escola	19	1	6	9
Tema 3	Apropriação do museu pela escola	12	7	9	9
Tema 4	Apropriação da escola pelo museu	3	4	0	6
Tema 5	Visitas escolares a museus	51	4	3	53
Tema 6	A disciplina de Educação Visual	57	2	34	27
Tema 7	Abordagem da escola à arte contemporânea	6	5	37	8
Tema 8	Abordagem do museu à arte contemporânea	9	3	44	18
Tema 9	Lugar dos jovens na relação entre escola e museu	8	10	4	14

Tabela 21 - Número de vezes que surgiram os conceitos-chave por tema.

21. Primeira abordagem derivada da segmentação e codificação das evidências

Através de uma primeira incursão sobre os resultados apurados nestas evidências, e tomando como referência a tabela 21, creio que é importante salientar quais os conceitos que se apresentam como mais evidentes em cada tema, ou seja, que aparecem com mais frequência, o que pode contribuir para extrair algumas conclusões. Por opção, saliento também os que surgem com menor frequência (Tabela 22):

		MAIOR FREQUÊNCIA	MENOR FREQUÊNCIA
Tema 1	Visão que a escola tem do museu	Arte e Conhecimento Artístico: 22	Relações Pedagógicas: 6
Tema 2	Visão que o museu tem da escola	Estilo Docente: 19	Relações Pedagógicas: 1
Tema 3	Apropriação do museu pela escola	Estilo Docente: 12	Relações Pedagógicas: 9
Tema 4	Apropriação da escola pelo museu	Estratégias de Aprendizagem: 6	Arte e Conhecimento Artístico: 0
Tema 5	Visitas escolares a museus	Estratégias de Aprendizagem: 53	Arte e Conhecimento Artístico: 3
Tema 6	A disciplina de Educação Visual	Estilo Docente: 57	Relações Pedagógicas: 2
Tema 7	Abordagem da escola à arte contemporânea	Arte e Conhecimento Artístico: 37	Relações Pedagógicas: 5
Tema 8	Abordagem do museu à arte contemporânea	Arte e Conhecimento Artístico: 44	Relações Pedagógicas: 3
Tema 9	Lugar dos jovens na relação entre escola e museu	Estratégias de Aprendizagem: 14	Arte e Conhecimento Artístico: 4

Tabela 22 - Maior e menor frequência dos conceitos-chave por tema.

Alguns dos conceitos-chave surgem nos temas de forma mais equitativa, pelo que a selecção dos mais e menos frequentes pode suscitar algumas reservas. Contudo, é relevante o facto de as relações pedagógicas (RP) serem o conceito menos frequente na maior parte dos temas e, por conseguinte, ser um dos que mais é reivindicado pelos jovens. Outro dado importante que surge é a apropriação da escola pelo museu apresentar um resultado nulo no conceito de arte e conhecimento artístico (ACA). Segundo a Tabela 21, é também o tema que apresenta o número de resultados mais baixo no conjunto de todos os temas.

No tema das visitas escolares, os indicadores abordados não estão relacionados com "o que se aprende" sobre arte contemporânea, mas sim, centrados na relação entre as pessoas intervenientes, bem como logística, necessidades e constrangimentos. Por esta razão, o conceito de ACA tem um baixo nível de frequência. As aprendizagens sobre arte contemporânea no museu foram abordadas no Tema 8, razão pela qual o conceito de ACA surge aí em grande evidência. O conceito de Estilo Docente (ED), além de ser o que surge mais vezes no conjunto de todos os indicadores (ver Tabela 20) é também o

que se evidencia na visão que o museu tem da escola, na apropriação que a escola faz do museu e na disciplina de Educação Visual, esta última com a maior frequência de todos os indicadores disponíveis.

As Estratégias de Aprendizagem (EA), o conceito mais presente nas reivindicações dos jovens, não significam que sejam as mesmas apontadas nos temas 4 e 5, onde também surgem com maior frequência. Neste campo, e também nos outros, é necessário consultar a tabela em anexo (Anexo 13) para se poder aferir sobre aquilo a que se refere cada conceito. Apenas desta forma se podem tirar conclusões sobre a diferença entre o que os jovens reivindicam e aquilo que a escola e o museu lhes oferecem, mesmo que os indicadores reportem ao mesmo conceito. Por exemplo, dentro das EA está a "actividade não cativante" que o museu proporcionou e estão também as "oportunidades de experimentação" que os jovens gostariam que existissem.

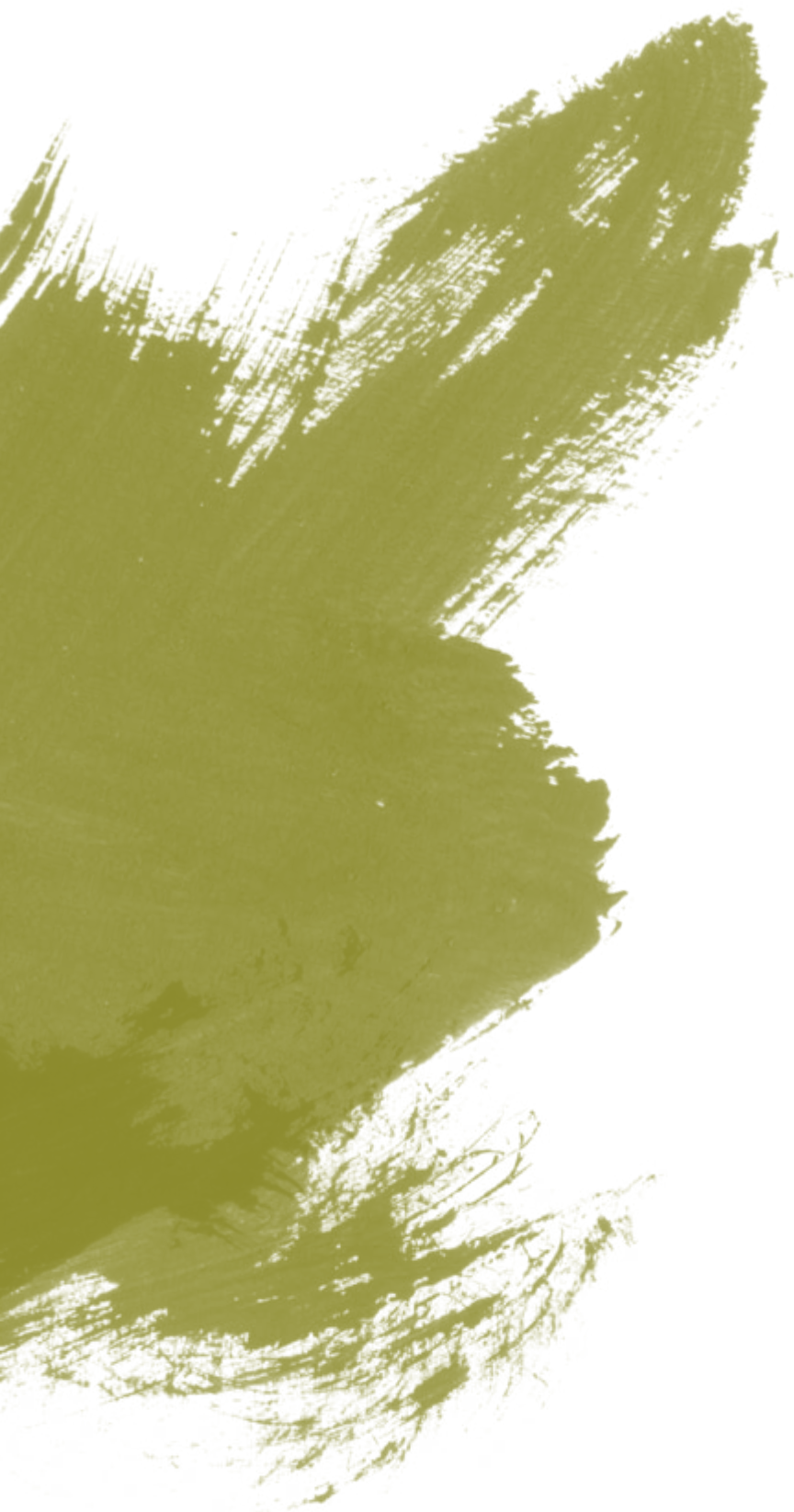
Ainda assim, tendo como referência os indicadores identificados e a frequência com que surgem, esta primeira abordagem permite, para já, tirar as seguintes conclusões:

1. O museu é um lugar de aprendizagem de arte contemporânea, quer para alunos, quer para docentes; por oposição, o museu vê na escola um lugar de onde não extrai conhecimento relativo a este tema.
2. O museu vê nos docentes a marca mais representativa da escola; os docentes são os líderes dos grupos de alunos, mas muitas vezes não se encontram preparados para frequentar o museu.
3. A escola utiliza as visitas a museus com objectivos muito diversificados; o trabalho realizado posteriormente em aula diverge bastante consoante a forma como a professora encara as potencialidades da arte contemporânea.
4. O controlo do comportamento dos jovens é uma das preocupações principais das professoras e das educadoras, razão pela qual o estilo docente é tão evidenciado, quer nas visitas, quer nas aulas.
5. Os jovens reclamam outras práticas diferentes das que a escola e o museu lhes oferecem, baseadas numa maior participação, negociação e partilha de poder.

Outras conclusões podem ser extraídas da relação entre estes indicadores e conceitos-chave. Servir-me-ei ainda dos indicadores aqui apresentados para, no final deste trabalho, apresentar possibilidades de respostas às minhas perguntas de investigação.



VII. CONCLUSÕES



22. Configurando semelhanças entre os casos estudados

Ainda que os estudos de casos não tenham como objectivo a procura por generalizações, dos mesmos se podem extrair inferências aplicáveis noutros contextos (Simons, 2011). Pretendo, assim, aferir as situações que se manifestaram evidentes em todos os casos investigados com, pelo menos, uma ocorrência. São comuns a todos os casos os aspectos que exponho em seguida, segundo os conceitos-chave que estabeleci anteriormente. Lembro que os conceitos-chave não são estanques, razão pela qual o enquadramento dos indicadores pode ser discutível. A cada uma das seguintes afirmações conclusivas – assinadas a *bold* – segue-se, entre parêntesis, o indicador correspondente, do qual podem ser consultados o número de incidências em cada estudo de caso (Anexo 13) e a localização dos incidentes significativos no texto da tese (Anexo 14).

22.1. Estilo docente: práticas comuns

Válido tanto para o contexto da escola como para o do museu, o conceito de estilo docente que estabeleci num dos capítulos anteriores está relacionado com a interacção entre docente-aluno ou educadora-aluno (ver capítulo 10.1). Resumidamente, trata-se do seu estilo de ensino, de acordo com as suas qualificações e também com a sua disponibilidade para procurar por um ensino mais eficaz. Tem relação com o conceito de autoridade, orientação e preocupação que revela para com o aluno. Pode localizar-se em vários níveis, desde o tradicional, subordinando os alunos, ao que partilha o poder, tendo também em conta a empatia que consegue criar com a turma. Dentro destes referentes, tenha sido na escola ou no museu, em todos os casos surgiram os seguintes indicadores:

Os Serviços Educativos consideram que os docentes estabelecem uma ligação excessiva entre o museu e o currículo escolar (indicador 2.A.8). Desejariam que a aproximação da escola ao museu tivesse necessidades diferentes e chegam a considerar que o registo pretendido pelos professores é simplista, que os museus não deveriam servir para ilustrar o currículo. Contudo, ainda que os docentes pudessem querer beneficiar de uma abordagem diferente, **a ligação ao currículo é-lhes exigida pela estrutura escolar** (indicador 5.A.8). Contudo, se a visita for considerada um mero apoio ilustrativo ao currículo, acaba por empobrecer a relação através de uma visão redutora das potencialidades do museu (Gómez, 2009).

Os Serviços Educativos consideram que os museus educam (indicador 4.B.2). Valorizam as visitas de estudo que as escolas organizam, configurando a educação como

o objectivo principal a que se propõem. Na perspectiva dos Serviços Educativos, a escola vai ao museu para aprender, para ser educada. Tal como um ritual de alimentação do espírito (Duncan, 2004), as próprias escolas embarcam nesta perspectiva de que o museu é um lugar onde a escola aprende, enquanto o contrário, o museu aprender com a escola, não é sequer um assunto (Calcagnini e Testa, 2004). A escola é, assim, um "cliente" do museu (Sánchez de Serdio, 2010).

O silêncio é uma das marcas representativas das visitas (indicadores 5.E.5 e 5.E.6). Quer se trate de silêncio para escutar o que explica a educadora, quer se trate de um silêncio de inibição por os alunos não arrisquem responder ao que foi perguntado, o silêncio que os alunos assumem como comportamento adequado tem um papel preponderante na visita. O percurso é, assim, marcado por um ambiente que impossibilita um diálogo confortável (Hein, 1991). A educadora é a especialista e detentora do conhecimento a disponibilizar (Giroux, 1994).

O diálogo entre a educadora e os alunos é permanente nas visitas (indicador 5.H.1). Embora este indicador possa parecer contraditório com o anterior, não o é. Na maior parte do tempo, os alunos estão silenciosos, sendo a educadora quem decide os momentos em que os alunos devem falar. Os alunos falam quando lhes é perguntado algo, embora nem sempre lhes seja cortada a palavra quando têm alguma questão a colocar. A visita na qual houve um diálogo mais repartido foi a do Museu Nacional de Arte Contemporânea, enquanto a que representou um menor grau de interacção foi a da Casa das Histórias Paula Rego. Contudo, o resultado destes diálogos, sejam mais ou menos participativos, é a **condução da educadora até à resposta pré-estabelecida** (indicador 5.E.2), ou seja, o lugar no qual se encontrava a educadora antes de fazer qualquer pergunta. Estas práticas têm relação com a pedagogia dialógica (Dyshte et al., 2013), na qual o diálogo é um meio e não um fim, envolvendo os alunos numa participação que apenas legitima o *status quo* sócio-político, já que quem formula as questões é quem produz o cenário de jogo (Rogoff, 2010). Trata-se de um diálogo comunicativo que exclui a subjectividade (Ellsworth, 2005).

Os alunos são repreendidos pela educadora (indicador 5.F.7) sempre que o seu comportamento não corresponde ao esperado. Os grupos são algo numerosos e por isso pode haver algumas dificuldades de controlo. Em todos os casos registei momentos nos quais, **pela quantidade de alunos de um grupo escolar de uma visita, nem todos ouvem a educadora** (indicador 5.F.2). O estilo docente adoptado é centrado no controlo do grupo, reforçando uma relação pedagógica vertical que não permite uma participação livre e evocando o respeito, a ordem e a obediência (Hernández, 2003).

O percurso da visita é definido pela educadora (indicador 5.I.1). Ainda que os alunos manifestem interesse em **abordar obras diferentes das do percurso, essa possibilidade é inviabilizada pela educadora** (indicador 5.I.2). É a educadora que define para onde os alunos se devem dirigir. **A educadora conduz o comportamento dos alunos** (indicador 5.I.8) e **impõe o ritmo da visita** (indicador 5.I.4). É a educadora que decide quando os alunos se sentam, se levantam, quando falam, para onde devem olhar e se devem andar mais depressa ou mais devagar. O grupo é, assim, tipificado pelo museu e embarca numa visita pré-estabelecida com um modelo e um ritmo próprios (Zunzunegui, 1999), invisibilizando-se como sujeitos individuais (Padró, 2008).

O gosto da professora influencia os trabalhos dos alunos (indicador 6.A.23), que admitem que alteram as suas produções artísticas em virtude dos "conselhos" que a professora lhes dá, mesmo que com eles não concordem. Há, então, uma certa subserviência dos alunos relativamente àquilo que dizem ser "o saber" da professora, mas que consideram subjectivo. Apenas no caso 4 a professora explicou que contraria essa ideia, tendo como estratégia não fornecer aos alunos qualquer informação sobre o seu gosto pessoal sempre que a abordam nesse sentido, estratégia essa que diz decepcionar os alunos. Os alunos têm a expectativa de que a professora se comporte e aja entre a autoridade formal e como um modelo pessoal (Grasha, 1994, 1996). Significa que esperam que a professora transmita o seu conhecimento como especialista, ao mesmo tempo que mostra – supervisionando e dirigindo – de que forma os alunos devem actuar. No caso 4, a professora adopta um estilo entre o coadjutor e o delegante (Grasha, 1994, 1996), ajudando os alunos a fazerem escolhas conscientes e a transformarem-se em aprendizes independentes. Este posicionamento da professora vai ao encontro das práticas pós-modernistas, pelo pluralismo contra uma estética afirmativa e universal (Neperud, 1995, citado por Amengual, 2012). A decepção que a professora identifica pode significar desconforto, insegurança ou até ansiedade por parte dos alunos (Grasha, 1994, 1996).

As salas têm as mesas dispostas em filas voltadas para o quadro (indicador 6.B.4). Desta forma, a escola estabelece que o centro da atenção se deve situar na professora, que deve transmitir o seu conhecimento aos alunos. A escola não vê, assim, necessidade no contacto visual entre alunos, limitando desta forma as estratégias de aprendizagem. Apenas no caso 4, a partir de uma das aulas, a professora decidiu colocar as mesas em U, possibilitando, por um lado, a interacção entre os alunos e, por outro, a rapidez com que passou a poder chegar a cada um, rentabilizando o tempo de aula. A aprendizagem passou de unidireccional a bidireccional (Duarte, 2003). Contudo, as mesas tiveram sempre de retomar o seu lugar original no final de cada aula, de modo a

não perturbar o estilo docente da professora da aula seguinte. Cada professora segue um estilo docente particular, aquele que lhe parecer mais conveniente tendo em conta diversos factores, como a turma, o contexto escolar ou a sua própria concepção de ensino e aprendizagem (Oviedo et al., 2010). A falta de comunicação entre docentes impede que as práticas possam ser aferidas de modo a melhorar o ambiente em sala (Fernández, 2006). Contudo, há um certo cultivo do individualismo da profissão docente (Hargreaves, 1998) porque as professoras também têm o objectivo de parecerem competentes diante dos colegas sem a sua ajuda (Fernández, 2006).

As professoras chamam os alunos pelo nome (indicador 6.C.3) e **ajudam-nos nos trabalhos práticos** (indicador 6.C.5). Tratam-se de estratégias geradoras de empatia entre a professora e os alunos, que apreciam estas atitudes. A ajuda é dada tanto aos alunos que a solicitam como os que não o fazem, contornando eventuais inibições ou insegurança. O objectivo da ajuda é orientar os alunos, não no sentido controlador, mas num sentido promotor do seu bem-estar (Fernández, 2006).

As aulas terminam sempre com as mesmas tarefas: colocar o nome nos trabalhos, arrumar os materiais e limpar as mesas (indicador 6.D.4). São tarefas levadas a cabo pelos alunos e representam momentos de descontração. A sala deve ser deixada em condições para a aula que a ocupará a seguir. A limpeza das mesas é rudimentar (recolher o lixo e colocá-lo no caixote, ou atirar as aparas de borracha para o chão). Esta arrumação faz parte do tempo de aula e implica que a professora esteja atenta às horas, guardando uns minutos no final, para que os alunos concluam estas tarefas antes de tocar para sair. São rotinas de tipo académico instituídas pelas professoras e que os alunos podem estranhar no início, apenas até que se habituem e as cumpram sem questionar (Fernández, 2006).

As professoras repreendem os alunos que se voltam para trás e/ou conversam (indicador 6.E.1). Trata-se de um controlo do comportamento que é aceite pelos alunos como normal, pelo que acatam as repreensões, retomando o comportamento esperado. Contudo, nenhuma das professoras dos casos estudados pretendeu que as suas aulas fossem absolutamente silenciosas. Conversar com os colegas é um acto apenas repreendido se daí não resultar produção de trabalho. A produção volta aqui a ser preponderante. **Conversar e trabalhar ao mesmo tempo é uma forma permitida de comportamento** (indicador 6.A.20). Tratam-se de rotinas de estabelecimento de limites dentro da aula, às quais os estudantes se habituem a partir do momento em que sintam segurança (Fernández, 2006).

Em todos os casos foram registadas ocorrências de **comportamento desafiante por parte dos alunos** (indicador 6.E.8), embora tal não tenha constituído algo muito significativo no conjunto de todas as aulas observadas. Os alunos assumem que desafiam quando quebram as regras de comportamento esperadas pela escola: provocam a professora com comentários para ver a sua reacção, realizam tarefas que não pertencem àquela disciplina, interagem com colegas para se divertirem... Este comportamento desafiante pretende causar uma disrupção na rotina da aula e cada aluno tem a noção de que pode ser disruptivo em diversos graus, consoante o estilo docente seja mais ou menos disciplinador (Fernández, 2006).

22.2. Relações pedagógicas: o (quase) vazio

O conceito de relações pedagógicas que defini abarca a ideia de uma aprendizagem conjunta e colaborativa, na qual as subjectividades são tidas em conta e onde os alunos encontram utilidade (ver capítulo 10.2). Válida tanto para a escola como para o museu, uma relação pedagógica pressupõe um vínculo ao conhecimento no qual a professora, ou a educadora, seja capaz de aprender também com os seus alunos, repensando, por isso, o conceito de democracia na aula. Tendo em conta que os estudos de caso desta investigação são essencialmente marcados por um ensino tradicional e modernista, não surpreende que das relações pedagógicas faça parte um número muito reduzido de indicadores que sejam comuns a todos os casos:

Os alunos criam relações de empatia com certas obras de arte contemporânea (indicador 3.B.4). As razões divergem bastante e as obras não são as mesmas para todos os alunos. Contudo, há uma forte tendência para que a empatia seja criada pelo significado da obra, mais do que pela forma visual/estética. A relação pedagógica aqui identificada resulta do vínculo com o conhecimento (Hernández, 2011) que os alunos criaram com as obras de arte contemporânea. Se bem que a educadora possa ter tido um papel importante na transmissão do seu conhecimento sobre o significado da obra, os alunos terão beneficiado de uma experiência com um valor imediato (Porres, 2012). Essa experiência é individual e subjectiva e está relacionada com as suas referências e atitudes pessoais, o que faz com que cada jovem retire das obras significados e conotações diferentes (Illeris, 2005).

O debate é a estratégia de aprendizagem mais reivindicada pelos jovens (indicador 9.A.5). Embora os jovens apresentem sugestões diversificadas para uma melhoria das suas condições de aprendizagem, o debate foi a estratégia que emergiu em todos os casos deu-se como uma necessidade, relacionada com o baixo nível de

participação que normalmente lhes é permitido. O sistema de ensino está centrado na professora como o centro da acção educativa, enquanto os alunos assumem um papel submisso (Sacristán, 2003). Tendo em conta esta reivindicação aqui apresentada pelos alunos, as professoras teriam de ocupar um lugar menos centralizador e teriam de estar disponíveis para aprender com os alunos (Corti e Llanes, 2013; Porres, 2012). No museu, os Serviços Educativos também podem impulsionar relações pedagógicas, definindo estratégias que evidenciem que o conhecimento é algo que se constrói em cada encontro entre o aluno, a obra e a exposição, fazendo emergir múltiplas narrativas (Martínez, 2011). O museu não pode ter simplesmente o propósito de educar sem compreender que a educação pressupõe entrar no terreno do outro e, por isso, deixar-se também ensinar pelo outro (Carrillo, 2012).

22.3. Arte e conhecimento artístico: hegemonia(s)

O conceito de arte e conhecimento artístico que estabeleci define aquilo que se crê ser importante ensinar e aprender sobre arte, quer o conhecimento seja designado pelo museu ou pela escola (ver capítulo 10.3). A juntar a este pressuposto, é importante considerar as diversas variantes existentes nos modos de ensino da arte, que coexistem por vezes dentro dos mesmos sistemas. Contudo, a riqueza desta diversificação pode ter contribuído também para a necessidade constante de justificação da importância da educação artística e da sua marginalização no sistema de ensino português. Assim, a situação da Educação Visual, tema que emergiu da análise dos estudos de casos, encontra-se agregada a este conceito de arte e conhecimento artístico. Os indicadores que surgiram em todos os casos foram os seguintes:

Os jovens consideram que os museus são lugares de arquivo de obras de arte ou outros objectos antigos e importantes (indicador 1.A.7). O conceito de museu é, para os jovens, o de repositório, reproduzindo a ideia da importância da preservação de objectos histórico-patrimoniais. Contudo, alguns jovens questionam a legitimidade de quem decide o que é importante guardar nos museus, sem dar por assente que se trata de um discurso inquestionável. Esta conclusão contraria o que registei num dos capítulos anteriores de que os alunos pertencentes a contextos familiares social e economicamente mais favorecidos provavelmente estariam mais receptivos a aceitar a hegemonia dos discursos dos museus de forma acrítica. Verifico, com estes estudos de casos, que independentemente do contexto sócio-económico dos jovens, estes estão abertos ao questionamento da legitimação dos discursos dos museus. Estes são também os pressupostos questionadores da museologia crítica, que colocam em causa o conceito de museu como lugar fechado e repleto de objectos valiosos, no qual o conhecimento

produzido está determinado em função dos interesses de quem o sustenta (Navarro, 2006; Duncan, 2004). Assim, e tal como no ensino das artes, seria importante que os museus de arte contemporânea adoptassem um posicionamento questionador identificado com a pós-modernidade, privilegiando as narrativas pessoais em lugar de uma interpretação universal e privilegiada (Bamford, 2009).

Os Serviços Educativos consideram que os docentes deveriam chegar ao museu com preparação para o seu discurso (indicadores 2.A.3 e 2.B.1). Os Serviços Educativos vêem nos docentes uma significativa falta de conhecimento sobre arte contemporânea, devida não só à formação deficitária que as universidades proporcionam, mas também ao desinteresse dos docentes em aprender de forma individual. Dois dos três museus estudados (Museu Coleção Berardo e Casa das Histórias Paula Rego) consideram que esta carência dos docentes afecta a preparação dos alunos, dos quais também esperam um determinado nível de conhecimento sobre o museu ou sobre a colecção. Desta forma, o museu assume um poder ideológico que contribui para a definição da posição que os indivíduos ocupam na estrutura social (Duncan, 2004). Os Serviços Educativos optam pelo discurso reprodutivo através da capacitação dos alunos para que ultrapassem as barreiras simbólicas do museu (Mörsch, 2009).

Existe uma barreira entre os Serviços Educativos e a curadoria (indicadores 8.B.13 e 8.B.14). A relação entre estes dois departamentos é distante e os Serviços Educativos ocupam um lugar secundário em relação à cronologia de organização de uma exposição. Esta barreira é considerada adequada pelos próprios Serviços Educativos de dois dos museus estudados (Museu Coleção Berardo e Casa das Histórias Paula Rego). No Museu Nacional de Arte Contemporânea ocorre o oposto. A barreira, apesar de existente e vincada, é criticada pelo Serviço Educativo, que argumenta que o museu sobrevaloriza a curadoria, considerando-a um trabalho intelectual e que o mesmo museu não atribui essa característica ao trabalho do Serviço Educativo. O lugar da educadora é assim, secundarizado, já que a educadora é chamada somente depois de a exposição se encontrar decidida e, por vezes, montada. É, no entanto, esta mesma educadora que vai representar a instituição e introduzir os visitantes no conhecimento do museu (Sheikh, 2010). Enquanto estas práticas estratificadoras dos saberes (Oliveira, 2010) vigorarem nestes museus, é de esperar que o discurso transformativo (Mörsch, 2009) nunca tenha lugar. O discurso transformativo trabalha contra a hierarquia entre curadoria e educação e será o único capaz de contemplar a participação na sua plenitude (Sternfeld, 2013).

A Educação Visual é desvalorizada (indicador 6.G.3) quando comparada com outras disciplinas. É um dos indicadores que representa maior número de ocorrências. A

desvalorização é sentida pelas professoras e vem dos alunos, das famílias e dos docentes de outras disciplinas. É considerada uma área lúdica, sem futuro profissional, onde o que se pratica são trabalhos manuais e onde não existem testes nem notas negativas. As professoras lutam contra este estigma. No caso 2, a professora optou por fazer um teste escrito, com o objectivo de aproximar a Educação Visual às disciplinas cujas aprendizagens são avaliadas com testes. Os modelos educativos actuais que privilegiam a avaliação quantitativa são, ao mesmo tempo, responsáveis pela desvalorização das áreas artísticas, já que estas não são avaliadas através de exames nacionais (Trafi-Prats, 2015). Além disso, os saberes veiculados na escola advêm de relações de poder que sedimentam a cultura estabelecida (Rodríguez, 2015) e as disciplinas artísticas acabam por ter um papel meramente decorativo (Sánchez de Serdio, 2010).

A Educação Visual é valorizada (indicador 6.G.7) sobretudo pelas direcções das escolas. Não obstante, esta valorização foi-me expressada pelas direcções em entrevista, o que significa que na prática corrente da gestão escolar, essa valorização pode não ter lugar. O número de ocorrências de valorização da Educação Visual é, contudo, bastante inferior ao da desvalorização. As alunas que valorizaram a Educação Visual expressaram-no através da importância que atribuem à criação, à expressão plástica e à "cultura geral" que a arte proporciona. Noutros casos, a valorização é tratada como um certo desdém, reconhecendo que se trata de uma disciplina tão importante como as outras na qual as professoras recorrem a testes para a tentar aproximar do patamar das que são avaliáveis por testes. A valorização da Educação Visual, ou até mais genericamente da educação artística, que me foi expressada pelas direcções das escolas, prende-se com o carácter essencialista do ensino da arte, carácter esse que atribui à arte um papel essencial naquilo que pode oferecer aos alunos como realização intelectual, valorizando a experiência estética (Eisner, 1995). Por parte das alunas, esta valorização não está desgarrada da das direcções, já que a ênfase é colocada na arte como expressão criativa – focada na liberdade, na criatividade e na imaginação – e também como resposta estética – promotora de um comportamento civilizado ligado ao estatuto social de cultura (Bamford, 2009).

A relação que os jovens têm com a arte prende-se com o juízo de gosto (indicador 7.A.2). A apreciação estética do tipo "gosto" ou "não gosto" surge em todos os casos estudados e foi registada antes da visita ao museu. Contudo, como já anteriormente foi referido, os jovens desenvolveram relações empáticas com as obras de arte contemporânea por via das visitas ao museu e de uma compreensão do significado da obra, potenciada pela educadora. Significa que a sua concepção de arte pode ter-se alterado após a visita ao museu. Contudo, não posso deixar de referir que, não em todos mas, na maioria dos casos, os alunos reclamam pela compreensão do significado das

obras, que dizem serem incompreensíveis. A maior parte dos visitantes dos museus, onde aqui enquadro os jovens, não consegue estabelecer uma relação entre a arte e a sua experiência pessoal (Sola, 2012). Sem essa relação, não conseguem extrair um significado. Consequentemente, os jovens ficam limitados à apreciação visual das obras e crêem que o acto de ver/apreciar é das poucas coisas que lhes é permitido fazer dentro de um museu, razão pela qual apenas conseguem verbalizar se gostam ou não de arte.

A arte contemporânea encontra-se omissa no programa curricular de Educação Visual (indicador 7.E.1). O programa da disciplina não contém referências à arte contemporânea, significando, por isso, que a professora apenas a aborda se tiver interesse e conhecimento sobre o tema. Trata-se de um programa que veicula uma concepção modernista da educação artística, valorizando os aspectos formais, expressivos e fisionómicos do objectos, bem como a representação do real através do desenho e o desenho geométrico. Contudo, apesar de a arte contemporânea não constar do programa, tal não é impeditivo de a professora poder aproveitar as potencialidades da mesma. Tal como referi no capítulo da fundamentação teórica desta investigação, embora o programa de Educação Visual não seja livre e contenha condicionamentos, é possível abordá-lo de uma forma mais aproximada ao posicionamento pós-modernista. Contudo, essa abordagem dependerá sempre da concepção de educação artística da professora.

As professoras utilizam as suas próprias referências como exemplos de ilustração do conceito de arte contemporânea (indicador 7.D.8). As professoras recorrem a imagens para uma transmissão mais eficaz da mensagem aos alunos. Essas imagens são as que elas próprias elegem para apresentar, deixando os alunos à margem desse processo de selecção. As professoras definem a arte contemporânea de formas diferentes e focalizam os objectivos a desenvolver nas aulas de forma também distinta umas das outras. Por isso, o conceito de arte contemporânea que é abordado nas aulas está dependente da relação que a professora tem com ele. O ensino da arte tem favorecido a arte europeia e norte-americana em detrimento das restantes (Efland et al., 2003). É o que espelham também os manuais escolares que, inclusivamente, depreciam a arte portuguesa em comparação com a arte de outros países europeus (Ribeiro, 2005). A professora pode entender apresentar aos alunos versões diferentes da hegemonia da História da Arte ocidental. Para isso, teria de constitui-se como agente de mudança, criando novas relações entre poder e saber (Efland et al., 2003). Nos casos estudados, estas escolhas não tiveram uma preponderância significativa.

Os curadores são os criadores do discurso dos museus (indicador 8.A.1). Embora o conceito de arte contemporânea possa variar de museu para museu, os três museus

estudados apresentam um **posicionamento hegemónico conivente com o discurso da História da Arte ocidental** (indicador 8.A.5). Os discursos não são apenas referentes, os discursos ordenam e organizam as práticas de uma sociedade (Semedo, 2005). Os museus defendem interesses particulares. Propagam interpretações da realidade que assumem um carácter político e de ordem social (Rodríguez, 2011) e alinham-se com as forças sociais dominantes, ignorando detalhes respeitantes às realidades das minorias com as quais convivem (Sola, 2012). O discurso da História da Arte ocidental como macro-narrativa tem sido o discurso adoptado pelos museus de arte, invisibilizando o que não pretendem veicular (Preciosi, 1989, citado por Efland et al., 2003).

O acesso à "alta cultura" é um benefício que os museus oferecem aos seus visitantes (indicador 8.A.2). Esta é a posição que os museus pretendem veicular, quer através da comunicação social, quer através da criação de ambientes que não permitem a circulação descontraída de pessoas, nomeadamente dos grupos escolares. O poder ideológico dos museus está conotado com o prestígio social (Duncan 2004). Os museus são instrumentos de controlo que reproduzem e perpetuam a ordem social, através da exclusividade do seu espaço e da veiculação de valores que beneficiam a imagem das classes altas (O'Doherty, 2000). Assim, os museus constituem-se como lugares de exclusão de determinados grupos sociais (Navarro, 2011).

A arte contemporânea é temporalmente próxima (indicador 8.B.1). As educadoras e coordenadoras que trabalham nos Serviços Educativos apresentam diversas definições e conotações em relação ao conceito de arte contemporânea. Contudo, são unânimes ao afirmar que o tempo cronológico é fundamental para definir se uma obra é contemporânea ou não, ainda que não apresentem uma data ou época consensual. Na abordagem à obra que fazem nas visitas escolares, **a técnica, a tipologia ou a linguagem da obra são os temas mais recorrentes** (indicador 8.B.11). Trata-se, então, de uma abordagem modernista da educação artística (Efland et al., 2003). A distância cronológica que as educadoras consideram necessária para a definição de arte contemporânea torna-se também importante para a prática da educação em museus. Trata-se de uma actividade recente que deve ser alvo de reflexão e de investigação, de modo a poder sair-se do "ângulo cego" que talvez a curta distância temporal ainda não tenha permitido (Juanola, 2011). Pode ser que o trabalho pedagógico que é praticado nos museus venha um dia a basear-se em concepções pós-modernistas. Contudo, tal dependerá sempre, da concepção de aprendizagem que a educadora e, sobretudo, a coordenadora detenha. Para cumprir com os pressupostos pós-modernistas, o Serviço Educativo terá de dotar-se de uma capacidade crítica que lhe permita distanciar-se dos procedimentos rotineiros, para os questionar, e produzir um trabalho colaborativo com

docentes e alunos (Padró, 2011b), sobretudo para que as aprendizagens tenham utilidade e possibilitem transformações (Sánchez de Serdio, 2010).

22.4. Estratégias de aprendizagem: no museu aprende-se, na escola produz-se

O conceito de estratégias de aprendizagem relaciona-se com as actividades e propostas concretas que as professoras e as educadoras estabelecem com vista a que os alunos encontrem motivações para aprender (ver capítulo 10.4). Há estratégias mais eficazes do que outras, do ponto de vista didáctico, mas são as professoras e as educadoras quem acaba por ter a responsabilidade de as procurar, especialmente se a sua formação académica for insuficiente neste aspecto. Incentivar riscos moderados, reflectir sobre os contextos, partilhar o poder ou utilizar as novas tecnologias são algumas das estratégias que identifiquei quando defini o conceito. Necessário é também ter em conta que as pessoas aprendem de maneiras distintas e que a aprendizagem se move em torno de conexões, compreensão, experiências e interesses pessoais. Da mesma forma, é necessário dar por assente que as possibilidades de acesso aos equipamentos culturais e à educação formal variam consoante o contexto sócio-económico. Os indicadores respeitantes às estratégias de aprendizagem que emergiram em todos os casos foram os seguintes:

Os jovens visitam museus em família (indicador 1.A.1). Apesar de não constituir uma prática recorrente, pontualmente os alunos vão com as suas famílias, nomeadamente nas férias de Verão, ver exposições de temas diversos, onde incluem a arte. Contudo, as diferenças sócio-económicas dos contextos investigados detectam uma predominância de visitas a museus estrangeiros nos contextos mais favorecidos, enquanto no caso do contexto menos favorecido vários alunos da turma nunca tinham visitado um museu. Esta conclusão vai ao encontro do que registei num dos capítulos anteriores quando referi as conclusões de um estudo citadas num artigo de Mastandrea e Antonioni (2012), que indicavam que quanto mais elevadas são as habilitações das famílias dos alunos, mais estes visitam museus. No seguimento desta ideia, é possível concluir que o contexto sócio-económico das famílias influi nas possibilidades de acesso aos museus.

Os jovens consideram que as regras de controlo dos museus são impositivas (indicador 1.B.1). Apesar de nem todos as questionarem, a maior parte vê nas regras uma necessidade pela protecção das obras. Contudo, alguns também consideram que as regras inibem e incomodam, chegando a demover a vontade de visitar museus de arte. Alguns não concordam com a imposição de silêncio e muitos têm uma visão bastante

restritiva das actividades educativas, estando em crer que a descontração, a música e a utilização de materiais plásticos expressivos não é permitida. Em todos os casos estudados, **as regras do museu são lembradas por diversas vezes, quer pela educadora, quer pela professora** (indicador 5.F.1). Estas regras acabam por ser uma forma de os museus criarem o perfil do visitante ideal (Padró, 2011), limitando as liberdades individuais (Eça, Saldanha e Vidal, 2012).

As direcções das escolas vêem os museus como lugares de aprendizagem (indicador 1.G.2). Por esta razão, estão em crer que visitar museus pode constituir uma estratégia de aprendizagem enriquecedora para os alunos. Contudo, quando cabe às direcções terem de optar em caso de sobreposição de interesses disciplinares, **as necessidades do Português e da Matemática prevalecem sobre as visitas a museus** (indicador 1.G.3). As direcções assumem os museus de arte como lugares para a aprendizagem da educação artística, de um ponto de vista essencialista, valorizando a experiência estética (Eisner, 1995). No entanto, as opções que fazem em benefício das disciplinas consideradas "básicas" partem de relações de poder que já se encontram instituídas (Rodríguez, 2015) e acabam por reforçar um modelo de aprendizagem baseado nos conteúdos que se podem medir, em lugar de aprendizagens que podem ser motivantes (Sacristán, 2015).

Os Serviços Educativos não guardam registos das participações dos alunos (indicadores 4.B.3 e 4.B.4). O museu não se apropria dos discursos dos alunos e a participação das escolas é limitada à recepção do que o museu tem para oferecer em termos de discurso a transmitir. Contudo, **os museus referem que a transmissão do discurso é adaptada ao conhecimento que o grupo demonstre possuir** (indicador 5.H.2). De acordo com as perspectivas construcionistas, os alunos não necessitam que alguém lhes transmita o conhecimento, mas sim que os ajude a aprender, que os ajude a que eles possam construir o seu próprio conhecimento (Pérez, 2015). Caso não partam destes pressupostos, os Serviços Educativos estarão a aplicar princípios que fomentam o acabado e a acumulação de poder por parte da educadora (Acaso, 2009). Para garantir que o discurso é adaptado ao grupo, os museus deverão trabalhar em conjunto com as professoras, de modo a poderem conhecer as necessidades das escolas (Huerta, 2010).

O cumprimento de horários é uma preocupação constante dos docentes (indicador 5.A.16). A organização de uma visita de estudo implica um planeamento detalhado, razão pela qual os docentes são responsabilizados pela escola pela garantia do cumprimento integral dos horários. A questão prende-se também com a **obrigatoriedade de, tanto docentes como alunos, cumprirem o seu horário escolar não**

abrangido pelas horas da visita (indicador 5.A.15). Tratam-se de rotinas de trabalho que as professoras assumem como necessárias para que as saídas da escola decorram com normalidade e sem imprevistos. As direcções, por seu turno, assumem as visitas de estudo como estratégias de aprendizagem importantes, desde que se garantam as condições previstas no plano que foi aprovado dentro da estrutura hierárquica escolar. A escola assume-se como um garante da rotina e da rigidez dos horários (Eça, 2009). As práticas docentes são pautadas por imposições e regras, razão também pela qual não lhes é dado espaço ou apoio para que repensem as suas práticas e encontrem estratégias de aprendizagem mais motivantes (Huerta-Charles, 2008). O tempo é, no entanto, uma característica fundamental para reflectir sobre estratégias de aprendizagem, sobretudo para que os alunos realizem aprendizagens com profundidade (Stoll et al., 2004).

Os constrangimentos financeiros reduzem as possibilidades de organização de visitas de estudo (indicador 5.C.1). Trata-se de uma realidade sentida, quer pelos museus, quer pelas escolas. Apesar de as escolas estudadas pertencerem a realidades sócio-económicas diferentes, em todas o dinheiro necessário para a visita de estudo é visto como um constrangimento. Contudo, No caso da escola de Telheiras, a escola de contexto sócio-económico mais favorecido das três, esse constrangimento apenas foi colocado em dois ténues momentos, um pela professora e outro pela directora, embora a tónica seja colocada no acto confrangedor de ter de pedir o dinheiro às famílias, evitando, por isso, quantidades numerosas de visitas. Significa que o número de visitas a museus que os alunos podem realizar por ano dependem do contexto sócio-económico da escola. Assim, para os contextos escolares mais desfavorecidos, as visitas a museus devem ser consideradas experiências únicas nas quais se devem apostar as estratégias de aprendizagem mais eficazes para aqueles grupos específicos. A aprendizagem é a construção de significados, pelo que tem de estar centrada em quem aprende, e não no assunto a ensinar, e não pode ser considerada independente da experiência de quem aprende (Hein, 1991).

As actividades dos museus para escolas são definidas pelas educadoras e pelas coordenadoras do Serviço Educativo (indicador 5.D.1). Em nenhum momento as escolas são chamadas a participar da sua elaboração. Os Serviços Educativos não vêem nessa relação qualquer necessidade. Desta forma, os museus apresentam as suas macro-narrativas, sujeitando as escolas às suas regras e discursos (Acaso, 2012). Ao elaborarem os seus programas de forma isolada, os Serviços Educativos não ganham uma compreensão detalhada sobre as necessidades específicas das escolas (Baldriga e Rech, 2011).

Os alunos interessam-se pela explicação da educadora (indicador 5.E.10), em diversos momentos da visita, assim como **apresentam muitas vezes momentos de desatenção** (indicador 5.F.6). Chegar a todos é uma tarefa difícil, pelas motivações e subjectividades de cada um dos alunos que compõe o grupo escolar. Uma das estratégias utilizadas pela educadora para captar a atenção dos alunos é **relacionar a obra com um tema que lhes seja próximo** (indicador 5.H.10). A aprendizagem não funciona para todos da mesma forma, cada aluno apresenta diferentes condições para aceder à informação da educadora. Essas condições diferem nos estados emocionais, nos estilos de aprendizagem, nas necessidades, nas capacidades e até nos estados de desenvolvimento dos jovens (Soll et al., 2004). Por isso, para se aceitar que ensinar é possível (Acaso, 2009) as educadoras conseguem por vezes atrair a atenção dos alunos através da relação entre a obra e um tema que, em princípio, lhes está próximo. Tal não significa, no entanto, que esta estratégia possibilite a passagem da autoridade interpretativa para os alunos (Arriaga, 2008a). Nos casos estudados, o tema foi aquilo que serviu para situar os alunos dentro dos referentes do museu, enquanto a autoridade discursiva se manteve agregada ao próprio museu.

Os Serviços Educativos procuram um modelo de avaliação adequado (indicador 5.K.2). Em todos os casos estudados existe a consciência de que a avaliação das actividades educativas é importante e deveria ser feita, mas nenhum dos museus a pratica. A inexistência e necessidade de avaliação das actividades educativas dos museus já foi identificada anteriormente por outras autoras (Bahia e Janeiro, 2008; Oliveira, 2013), pelo que este dado constitui apenas uma confirmação de que ainda não houve alterações nesta prática. Sem avaliação, os Serviços Educativos continuarão a apostar em estratégias de aprendizagem cujo alcance e eficácia desconhecem.

Na disciplina de Educação Visual, os alunos têm de produzir trabalho (indicador 6.A.1). A avaliação dos alunos à disciplina é feita pelas professoras mediante a produção artística dos alunos. **Todos os alunos iniciam o seu trabalho com um esboço desenhado** (indicador 6.A.12). Na maior parte dos casos estudados, o resultado acabou por ser mais importante que o processo, pois apenas no caso 4 o processo foi mais importante que o resultado. Uma das características da pedagogia tóxica é a valorização da qualificação, enquanto a pedagogia placentária procura valorizar a aprendizagem (Acaso, 2009). A valorização do resultado sobre o processo contraria a aprendizagem cooperativa e promove uma aprendizagem competitiva, para além de não estimular o conflito cognitivo nem aumentar a eficácia dos estudantes, estratégias de aprendizagem consideradas essenciais para a motivação dos alunos (Stoll et al., 2004). A importância do processo sobre o resultado deve ser valorizada na medida em que a aprendizagem é

tanto mais significativa quanto maior forem as oportunidades de conversação e de actividade estético-prática (Dyshte et al., 2013).

O material mais utilizado e acessível é o lápis de grafite, a borracha e a folha de papel (indicador 6.B.15). Trata-se do material considerado "básico", do qual, por norma, todos os alunos dispõem ou que a professora consegue disponibilizar aos que não o levam para a aula. No caso de outros materiais específicos, a professora não consegue garantir, nem que os alunos levem, nem que tenha disponíveis para emprestar. Exceptua-se o caso 2, no qual os alunos dispõem de todo o seu material guardado e disponível na sala de aula. Em todos os casos estudados, o material não constituiu qualquer constrangimento à realização dos trabalhos dos alunos. Mesmo que os alunos não dispusessem do material específico necessário para a execução do seu trabalho, foi sempre possível encontrar soluções, já que esses trabalhos não foram realizados apenas com o material "básico". Significa que as escolas criaram mecanismos – de cooperação, tolerância ou exigência, consoante os casos – que garantiram que os alunos acedessem a estratégias de aprendizagem que incluíssem a experimentação de materiais sugerida no programa de Educação Visual (MEC, s.d.).

As professoras apresentam aos alunos imagens que lhes podem servir de inspiração para a realização dos trabalhos (indicador 6.A.14). Os alunos apreciam esta prática, porque os auxilia a eleger um caminho. Normalmente mostram-se interessados nos exemplos que as professoras têm para apresentar, sejam trabalhos de outros alunos, livros de arte ou imagens de obras de artistas. Os alunos sentem-se inseguros se não lhes forem colocadas algumas regras, tal como expressaram em dois dos casos estudados. Esta ajuda que a professora presta ao dar-lhes exemplos constitui uma estratégia que pode ser criticada pelo eventual dirigismo que pode provocar, ao fazer com que os alunos vão ao encontro do que a professora "quer". Ao mesmo tempo, trata-se de uma estratégia que permite aos alunos obterem uma margem de segurança, ou seja, a professora assume uma função tutorial, não para transmitir mas para ajudar a aprender (Pérez, 2015). O valor das imagens apresentadas pode ser discutível e o seu significado é variável consoante a concepção de arte e de educação artística que a professora detenha. As professoras abordaram as imagens sobretudo de um ponto de vista técnico e formal, sendo que no caso 4 foi mais evidente a abordagem a conceitos semelhantes aos que os alunos trabalhavam.

As salas de aula dispõem de tecnologia que permite o acesso à internet e a projecção no quadro (indicador 6.B.6). As professoras utilizam estas tecnologias sobretudo para que os alunos visualizem *powerpoints* e/ou pequenos filmes que elas

próprias preparam ou seleccionam. Apesar de, quer as professoras, quer os alunos, viverem cada vez mais num mundo digital, a escola continua a seguir um caminho essencialmente analógico (Sancho e Alonso, 2011). Em vez de ocupar um lugar central, a tecnologia apresenta-se como uma ferramenta complementar (Acaso, 2009). Nos casos estudados, à excepção do caso 4 em que os alunos utilizaram a tecnologia para as suas produções artísticas, a tecnologia foi utilizada essencialmente para que os alunos pudessem visualizar o que a professora havia seleccionado, sem lugar à partilha de poder, à legitimação de um discurso que não fosse apenas o da professora.

23. Conceitos que ficaram à margem da análise

Das discussões dos *focus groups* emergiram conceitos que poderiam ter sido mais explorados, mas que o não foram, em virtude das condicionantes desta investigação (perguntas específicas, tempo limitado para os debates de grupo, necessidade de condução das discussões dentro do âmbito dos temas a tratar...). No entanto, e no sentido de tornar visíveis essas emergências, essas subjectividades, esses sentimentos procedentes da prática profissional das professoras e das educadoras, registo-os com o objectivo de poderem ser considerados por quem lê esta tese como preocupações sobre as quais se conversou, ainda que superficialmente:

Nomenclatura como forma de precariedade (*focus group A*): a inexistência de um nome consensual para a profissão de educadora de museu constitui uma forma de precariedade e, como tal, de uma falta de reconhecimento profissional na estrutura social, assim como condições laborais deficitárias. Apesar de anteriormente ter referido a precariedade existente na classe profissional das educadoras de museu (ver capítulo 10.1) não encontrei, nos estudos de caso realizados, uma relação entre o vínculo laboral das educadoras às instituições e a sua influência na forma de abordagem dos grupos escolares.

Novos públicos (*focus group A*): são os públicos de baixas habilitações académicas que começam a frequentar os museus e para os quais o serviço educativo tem que encontrar respostas às suas necessidades.

Curador pedagógico (*focus group B*): um dos termos defendidos para as pessoas que trabalham nos serviços educativos, implicando uma aproximação entre a educação e a curadoria "tradicional".

Pedantismo cultural (*focus group B*): acto de visitar museus estrangeiros, não pelo gosto por arte, mas com o objectivo de divulgar posteriormente essa experiência.

Hearts-on (*focus group A*): tirar partido da emoção nas práticas de exposição, num nível diferente da interactividade do "hands-on" dos museus de ciência.

Geração do click (*focus group A*): geração de jovens que está muito ligada às tecnologias, que tem um acesso rápido e fácil à informação, mas que não reflecte sobre o que vê e lê, ainda que critique.

24. Possibilidades de resposta aos interrogantes de investigação

Mesmo já tendo tecido algumas conclusões no capítulo anterior, comuns aos quatro casos estudados, apresento agora algumas possibilidades de resposta às perguntas de investigação que coloquei no início desta tese. Refiro-me a possibilidades de resposta e não a respostas concretas porque esta investigação apenas poderá contribuir com possibilidades. O acto educativo é incompatível com receitas ou teorias finalizadas, já que lidam com indivíduos, pessoas dotadas de subjectividade. A educação não comporta generalizações, pois cada contexto tem circunstâncias singulares e as interacções e intercâmbios que nele sucedem não podem ser mimetizadas, embora delas possam extrair-se aprendizagens para estabelecer pontos de conexão e outras possibilidades de trabalho a partir das referências comuns (Hernández e Ventura, 2006). É o que pretendo que seja possível a quem leia este trabalho.

Começarei por responder às 9 perguntas específicas que coloquei inicialmente, deixando para o final uma resposta possível para a pergunta geral – "como se constroem relações pedagógicas entre escolas e museus de arte contemporânea?" – onde traçarei também uma relação com os conceitos-chave e com as hipóteses que coloquei.

As especificidades dos estudos de casos e do contexto em que decorreu a intervenção educativa são necessárias ter em conta, pelo que em cada resposta são feitas referências ao lugar onde cada aspecto relevante ocorreu.

24.1. Pergunta 1: Que visão tem a escola do museu?

Os jovens apresentam alguma proximidade com as visitas a museus, sobretudo quanto mais favorável é o contexto sócio-económico, pois acabam por ter mais possibilidades de visitar museus em família. Interessam-se por museus se os temas também lhes interessarem. Pode-lhes interessar também a arquitectura e podem ainda identificar os museus como espaços de lazer, embora o tenham expressado apenas em relação a museus estrangeiros (casos 3 e 4). No caso 4, muito expressivamente os jovens identificaram o presente como um dos temas de interesse. Significa que se interessam mais por obras de arte ou objectos que digam respeito ao tempo presente, ao tempo em

que os jovens agora vivem. São também sensíveis à invulgaridade da arte e à provocação que esta possa suscitar. Identificam a arte, contemporânea ou outra, com pintura e escultura (casos 1, 2 e 3).

Independentemente do contexto sócio-económico, os jovens questionam a legitimidade das decisões de colocar objectos ou obras nos museus. Pontualmente, criticaram a falta de representação de mulheres artistas e a falta de informação sobre as obras (caso 2). Em geral, criticam as restrições das regras dos museus, que controlam os seus comportamentos, mas consideram, na maior parte dos casos, que o museu é um lugar onde se aprende (casos 1, 2 e 3).

Alguns jovens criticam a impossibilidade de interacção dos museus de arte, preferindo, por isso, os de ciência, que contêm peças em que podem tocar (caso 4). Outros ainda, interessam-se pelo significado das obras, razão pela qual defendem a possibilidade de apreender esses significados através de uma comunicação apelativa, baseada no humor, nas histórias "por detrás" das obras e nas actividades lúdicas (casos 1, 2 e 4). Como não identificam estas estratégias com as visitas a museus, crêem por vezes que os museus são locais de aborrecimento (casos 1, 2 e 4 e *focus group A*).

A presença das educadoras de museus tem, para os jovens, um duplo sentimento. Por um lado, valorizam as suas explicações e reconhecem a importância da sua presença, sem a qual não compreenderiam as obras (casos 1, 2 e 3). São também sensíveis à empatia que a educadora deve criar com eles (caso 1 e *focus group A*). Por outro lado, podem discordar do seu discurso, por conter demasiadas interpretações pessoais e, assim, prescindir da sua presença sem um ritmo nem um percurso imposto, que não lhes deixa espaço a interpretações pessoais (casos 3 e 4).

As professoras são frequentadoras de museus, lugares que apreciam para a sua aprendizagem, como reconhecem. Contudo, na maior parte dos casos, as professoras identificam os museus como espaços elitistas e promotores de um conhecimento erudito sustentado no discurso do curador (casos 2, 3 e 4). Tal como os alunos, criticam as regras rígidas de controlo do comportamento dos visitantes (casos 2 e 4 e *focus group A*). Também é sobre as professoras que assenta a responsabilidade do comportamento dos alunos (casos 2 e 3). Duas professoras defendem uma aproximação do museu à escola que não vêem acontecer, acabando por terem de se adaptar ao que os museus oferecem, já que estes desconhecem a realidade escolar (casos 1 e 4).

As visitas a museus também chegaram a ser consideradas como estratégias de aprendizagem que não são imprescindíveis às escolas: num dos casos, não constam sequer do Projecto Educativo da escola (caso 2); uma das professoras alegou que os objectivos das visitas nem sempre são fundamentais e o tempo curricular que passa com os alunos é demasiado escasso para o gastar em visitas (caso 2); outra professora referiu que o excesso de trabalho que tem na escola inviabiliza o tempo necessário para a

exigente organização das visitas (caso 1); outra ainda indicou a rigidez das propostas dos museus como factor demovedor, bem como a falta de carácter lúdico e a desadequação da linguagem para com os alunos, valorizando os projectos continuados com os museus, embora alegue que se trata de uma oferta rara (caso 4). Esta professora valoriza que os alunos possam ter a oportunidade de expressar-se livremente numa visita a um museu e identifica falta de tecnologias nos museus como algo que os afasta.

Quanto às direcções das escolas, a maioria valoriza que os alunos possam contactar com a obra de arte original (casos 1, 3 e 4) e tenta incentivar a interdisciplinaridade, de modo a que a turma possa tirar mais partido das visitas (casos 1 e 2). Contudo, tal revela-se difícil de conseguir e, apesar de considerarem os museus como espaços de aprendizagem, os interesses do Português e da Matemática acabam por prevalecer, em todos os casos estudados, se houver conflito de interesses.

24.2. Pergunta 2: Que visão tem o museu da escola?

Para além da já referida impreparação sobre arte contemporânea e da ligação excessiva ao currículo escolar que os Serviços Educativos acusam os docentes de manifestar, quer as educadoras, quer as coordenadoras tecem diversas críticas à forma de actuação das professoras. Apesar de reconhecerem que os docentes sofrem de excesso de trabalho e de uma carga burocrática exigente (casos 1, 2 e 4), os Serviços Educativos apontam-lhes uma certa apatia que os demove de participar nas actividades que os museus promovem, nomeadamente as visitas de preparação prévia (que os docentes dizem desconhecer) ou a preparação para visitas autónomas com as turmas. As críticas estendem-se à falta de reflexão sobre as práticas docentes, bem como da falta de ligação à realidade quotidiana que envolve a escola (caso 1 e 3). Nos casos 1 e 2 é reconhecido o descrédito que as professoras têm no conhecimento dos seus próprios alunos, de modo a que se surpreendem quando eles excedem as expectativas.

Os Serviços Educativos criticam ainda que os docentes não instituem o hábito de visitar museus nem vejam proveito na repetição de uma visita, preferindo a visita única sem contextualização em aula (casos 3 e 4). Avaliam inadequadamente os alunos com fichas de trabalho durante a visita (caso 4) e fazem intervenções inconvenientes, interrompendo as educadoras (caso 4 e *focus group A*).

Em dois dos casos, os Serviços Educativos reconhecem o facto de os docentes que acompanham a visita nem sempre serem os mesmos que a marcam, embora não aceitem que o museu seja usado como espaço de entretenimento (casos 1 e 2). Os docentes devem, assim, adoptar uma postura colaborante, sendo esta atitude, segundo algumas educadoras, mais importante para os alunos aderirem ao discurso do museu do que o contexto sócio-económico do qual provêm (casos 2 e 3 e *focus group A*).

Se professoras e alunos vêem os museus como espaços de aprendizagem, o museu considera-se educador da escola, reconhecendo a falta de preparação de docentes e alunos para o discurso da arte contemporânea, que consideram que deveria ser retomado em aula após a visita (casos 1 e 3). Ainda assim, os museus confiam nas capacidades de aprendizagem dos alunos, que devem mostrar-se despertos para receber esse conhecimento (casos 1 e 2).

Chegar aos alunos como indivíduos particulares é a expectativa das educadoras, embora, em dois dos casos, a informação solicitada na marcação seja reduzida (casos 1 e 2). Noutro caso, apesar da informação solicitada ser detalhada, a aplicação de um guião de visita preparado pela equipa de educadoras impossibilita o desígnio de atingir a individualidade subjectiva (caso 3).

Finalmente, os museus responsabilizam as professoras pelo comportamento que os alunos adoptam no museu, contando com elas para a manutenção da disciplina, através do cumprimento das regras aplicáveis aos grupos escolares (casos 1, 2 e 3).

24.3. Pergunta 3: Como é que a escola se apropria do museu (discurso, acervo, espaço...)?

A primeira apropriação a registar é a reacção dos alunos à visita efectuada. Trata-se de uma relação emotiva e subjectiva que cada aluno guarda e, eventualmente, transmite. A maior parte dos alunos que se manifestou fê-lo de forma positiva, pela empatia, quer com a educadora, quer com algumas obras, quer com a arquitectura. A empatia para com as obras já foi referida, por ter sido evidente nos quatro casos. Contudo, as reacções negativas ocorreram também de forma numerosa, sobretudo no caso 3, no qual os alunos alegaram ser um museu intimidante e pouco acolhedor, não tendo conseguido criar empatia com a educadora. Nos casos 1 e 3, os alunos manifestaram ainda discordância pela imposição de silêncio, embora no caso 3 a professora tenha encontrado nesse mesmo silêncio uma medida importante para a aprendizagem. No caso 4, a maioria dos alunos considerou a visita demasiado longa, opinião partilhada pela professora. É de notar também a referência dos alunos ao facto de terem efectuada uma aprendizagem, mas também de terem abordado poucas obras (casos 1 e 2), para além da dificuldade em encontrar utilidade para as aprendizagens efectuadas (caso 1).

No que respeita à relação com as actividades propostas pelas educadoras, foi no caso 3 que os alunos mais se manifestaram, quer considerando uma das actividades cativante, quer considerando que diversas actividades não tiveram interesse, ou que os resultados foram insatisfatórios, quer ainda pela crítica aos objectivos das actividades. A professora foi da opinião de que as actividades foram infantilizantes.

A apropriação que as professoras decidem fazer do museu é variada, consoante aquilo que defendem em termos pedagógicos. Nos 3 primeiros casos, a apropriação foi feita utilizando a obra de arte como inspiração para uma produção artística dos alunos, através da forma visual e da técnica plástica. No caso 4, a professora preferiu que a apropriação tivesse lugar também para uma produção artística, mas tendo como base o conceito de crítica ao quotidiano, tal como algumas das obras que haviam sido abordadas na exposição temporária da visita. Ainda no caso 4, a professora admitiu servir-se geralmente dos museus como forma de acompanhamento de um trabalho da turma, embora nem sempre as visitas que marca tenham este objectivo, pois por vezes o trabalho já foi iniciado, outras vezes atribui aos alunos a possibilidade de decisão sobre o que pretendem fazer a respeito da visita. No caso 2, a professora utilizou uma ficha de trabalho, embora tenha assumido que se tratava mais de uma estratégia de controlo do comportamento do que propriamente uma necessidade pedagógica.

24.4. Pergunta 4: Como é que o museu se apropria da escola (propostas, narrativas, produções artísticas...)?

A apropriação da escola pelo museu é praticamente nula. O museu assume-se, tal como já foi referido, como educador da escola. Quer isto dizer que o museu, além de não ir à escola, não se apropria de qualquer registo dos alunos e o seu objectivo é o de lhes proporcionar momentos educativos. A escola vai ao museu para aprender. No caso 4, a professora criticou esta postura por parte dos museus.

Embora os Serviços Educativos tenham criticado nos docentes a excessiva relação que pretendem fazer entre as visitas e o currículo escolar, nos casos 1, 2 e 3 os planos educativos dos museus apresentam-se organizados por ciclo escolar. As actividades encontram-se pré-estabelecidas, com um título e uma sinopse, e divididas entre os ciclos do ensino formal. Há actividades para o 1º, 2º e 3º ciclos, e outros, de entre as quais as professoras podem escolher a que lhes pareça mais adequada aos seus objectivos. Como já foi referido, as actividades são concebidas exclusivamente pelas educadoras e pelas coordenadoras. No caso 4, o plano educativo é genérico e as actividades não se encontram especificadas, pois a coordenadora apenas trabalha de forma personalizada, acordando com a professora o tipo de visita pretendida.

Nos casos 1, 2 e 4, os museus estão abertos à possibilidade de conceber visitas personalizadas, seja sobre um determinado tema, um artista, ou outro assunto que possa ser relacionado com a colecção, de acordo com as necessidades das professoras que o solicitarem. Nos casos 1 e 2, as educadoras referiram que estas solicitações são raras e que o normal é as professoras escolherem uma de entre as actividades existentes. No caso 3, o museu não possibilita essa vertente, limitando as actividades

disponíveis às que se encontram estabelecidas no plano educativo.

Resta referir que o museu encontra momentos de apropriação das produções artísticas das escolas, embora tal aconteça em projectos pontuais e extraordinários: No caso 1 e 2, houve recolha em suporte digital dos trabalhos que os alunos realizaram e nos casos 3 e 4, exposição de trabalhos dos alunos no museu. Estas apropriações tiveram lugar noutros momentos que não os dos estudos de casos, em projectos específicos que me foram relatados pelas educadoras e coordenadoras. Não aconteceram, portanto, nas relações com as turmas estudadas. Embora os Serviços Educativos valorizem estes projectos, os mesmos constituem uma pequena parte do seu volume de trabalho.

24.5. Pergunta 5: O que ocorre numa visita escolar ao museu?

Há alunos que nunca foram a museus com a escola (casos 1 e 2). Contudo, tratam-se das mesmas escolas que indicam dever proporcionar aos alunos aquilo que a família não proporciona, embora nem sempre encontrem possibilidades de o fazer, sobretudo devido a constrangimentos financeiros. A condição sócio-económica foi abordada no *focus group A*, onde as participantes concluíram que as desigualdades sociais estão a tornar-se cada vez mais evidentes e a criar barreiras significativas ao acesso equitativo aos equipamentos culturais e aos estabelecimentos de educação formal.

A preparação de uma visita é revestida de uma exigente burocracia e logística, pelo menos no caso 1, no qual a professora teve de preencher 9 documentos e levar a cabo 6 acções logísticas diferentes, o que lhe provocou uma considerável desmotivação. Nos restantes casos, estes processos são mais simples, pois as escolas distribuem tarefas de forma mais equitativa. As exigências das escolas ao nível do cumprimento dos horários planeados para o dia da visita transformam-se numa preocupação constante para as professoras, sobretudo as que organizam a visita, que têm de assumir essa responsabilidade. Neste sentido, a imprevisibilidade de duração da visita, registada no caso 4, não é compatível com estes pressupostos.

A disponibilidade dos docentes para acompanhar as turmas revelou-se um problema recorrente. As escolas obrigam a um rácio docente/aluno para as visitas escolares que resulta quase sempre em dois docentes por turma. Preferencialmente são docentes da turma e podem justificar a saída da escola com conteúdos da sua disciplina implicados na visita com aquela turma. Contudo, tanto a professora que organiza como a que é convidada para acompanhar a turma, terão de repor as aulas às turmas às quais irão faltar nesse dia. Significa que as visitas podem implicar uma sobrecarga de trabalho para as professoras, o que as leva muitas vezes a recusar estes "convites". São também estes mecanismos que acabam por levar as professoras a solicitar aos museus ligações estreitas aos currículos, tal como aconteceu nos casos 2 e 3: no caso 2, a visita teve ligação com o

módulo de escultura; no caso 3, a visita relacionou-se com a técnica plástica.

Superados os constrangimentos anteriores, as professoras dos casos 1 e 4 acabaram por realizar uma visita sem uma pressão tão vincada sobre os conteúdos do currículo. A forma como lidaram com as situações foi mostrarem-se abertas àquilo que o museu tinha para lhes oferecer, fazendo posteriormente em aula apropriações ponderadas daquilo que consideraram relevante. A visita foi entendida por estas professoras como um mecanismo de abertura para as potencialidades da arte contemporânea.

As motivações dos alunos para acederem ir a uma visita de estudo são várias e não estão relacionadas com o museu, o tema ou a colecção. Prendem-se antes com a necessidade de sair da escola para fugir à rotina, pelo desejo de convívio e socialização e, na maior parte dos casos estudados, como pretexto para faltar às aulas. No caso 2 os alunos referiram ainda que a ideia de visita cria expectativas de uma aprendizagem lúdica e apelativa.

A aprendizagem que o museu proporciona é, em todos os casos estudados, revestida de um diálogo que tem como objectivo conduzir os alunos a uma resposta pré-definida. Nos casos 1 e 2, as educadoras alegam trabalhar no sentido de dar aos alunos a confiança necessária para que se sintam capazes de descodificar a obra. Essa aprendizagem é pautada por silêncios, não só dos alunos, mas também das professoras, que se sentem inibidas se não sabem a resposta (casos 1 e 2) ou também se os seus alunos não sabem a resposta (*focus group A*). Em todos os casos, como já foi referido, houve momentos de interesse e momentos de desatenção por parte dos alunos. No caso 4 há uma maior quantidade de ocorrências relativas ao cansaço dos alunos. Foi a visita mais longa e inicialmente não correspondeu às expectativas, já que a professora havia solicitado uma abordagem a linguagens diferentes das tradicionais pintura e escultura, que a educadora optou por abordar primeiro.

Como já foi referido, as regras do museu têm uma presença muito marcada. As professoras e as educadoras relembram-nas aos alunos com alguma frequência e os que não cumprem são repreendidos, sendo a professora uma ajuda importante para que a educadora consiga manter a disciplina do grupo.

A criação de empatia entre educadora e alunos tem uma importância significativa nas expectativas dos alunos, pelo que as educadoras adoptam algumas estratégias importantes. Em todos os casos houve diálogo e tentativas de adaptação do discurso e do percurso ao grupo, bem como tentativas de relacionamento da obra com um tema próximo da realidade dos alunos. Outras estratégias prendem-se com a simpatia (casos 1 e 3), perguntar aos alunos como se chamam (caso 1), voltar a explicar o que os alunos não compreenderam (casos 2 e 3), responder às questões que os alunos colocaram livremente (caso 2), sentar-se com os alunos diante de uma obra (casos 1 e 3), dar aos

alunos um reforço positivo (casos 2, 3 e 4). Na maior parte dos casos as educadoras reconhecem que o tempo que estão com cada grupo é escasso para que a empatia seja sedimentada. Também na maior parte dos casos a importância da figura da educadora é reconhecida como imprescindível, quer pelos alunos, quer pelas professoras. Nos casos 1 e 4 a educadora manifestou-se disponível para colaborar no trabalho que viesse a ser desenvolvido pela escola, embora as professoras tenham acabado por não o solicitar.

O protagonismo que as educadoras assumem numa visita pode ser questionado, na medida em que o papel dos alunos e da professora se torna submisso às suas indicações. Além de, em todos os casos, como já foi referido, a educadora ter conduzido o comportamento do grupo, imposto o ritmo e definido o percurso da visita, nos casos 3 e 4 a educadora não correspondeu totalmente à abordagem solicitada pela professora. Os alunos sentem a sua autoridade, pelo que lhe pediram permissão sobre a participação nas actividades e sentiram a imposição do tempo que estabeleceu para que respondessem às perguntas que colocou (casos 1, 2 e 3). Sentido pelos alunos como um comportamento opressivo, a educadora corrigiu o que estava certo e errado nas actividades que os alunos realizaram (caso 3) ou teve outras atitudes como ignorar, não interagir ou reprimir a espontaneidade dos alunos (casos 1, 3 e 4). Nos casos 2 e 3, a educadora terminou a actividade que supostamente seriam os alunos a realizar, provavelmente por uma questão de economia de tempo.

A avaliação das visitas e actividades que os museus proporcionam às escolas não é realizada. Tal como já foi referido, em todos os casos os Serviços Educativos procuram por um modelo adequado, prático e justo que lhes permita tirar ilações pertinentes. As educadoras consideram que a importância da ida das escolas ao museu se situa ao nível da abertura de uma porta para um mundo que lhes era desconhecido e no qual realizaram aprendizagens, ainda que pequenas (casos 1 e 4). As coordenadoras dão importância ao facto de ser necessária uma distância temporal do acto da visita para que seja possível reflectir sobre a mesma e sobre os seus benefícios, algo que é incompatível com a aplicação de um questionário no final da visita (casos 1, 2 e 4). Nos casos 3 e 4 as educadoras consideram a repetição da visita como uma avaliação positiva. No caso 3, a educadora referiu que os grupos escolares são, por norma, apressados e sem disponibilidade para questionários no final. A reflexão é, por isso, feita em gabinete pela equipa de educadoras no final de cada visita, deixando de fora os restantes intervenientes no processo. A mesma educadora referiu que ocasionalmente é possível conversar um pouco com as professoras no fim da visita.

24.6. Pergunta 6: O que ocorre na disciplina de Educação Visual?

Os pressupostos pedagógicos pelos quais cada professora se rege provocam diferenças significativas sobre este tema nos diferentes casos estudados. Como

elemento comum, tal como já foi referido, os alunos são obrigados a produzir trabalho, ou seja, cada aluno tem de dar mostras das suas aprendizagens através da execução de produções artísticas, iniciando-as sempre com um esboço desenhado.

Na maior parte dos casos os trabalhos seguem uma ordem sequencial, o que significa que a turma não inicia um trabalho sem que tenha terminado o anterior. Mesmo que a professora respeite o ritmo individual de cada aluno, em dois casos (1 e 2) foi-lhes solicitado que terminassem o trabalho em casa, para que a turma pudesse avançar em conjunto para o trabalho seguinte.

O tipo de trabalhos solicitado pela professora varia bastante consoante a sua concepção de arte e de educação artística: nos casos 2 e 3, a professora solicitou trabalhos com uma vertente essencialmente técnica; nos casos 1 e 3, a professora valorizou a forma visual/estética e a composição; no caso 4, a professora solicitou trabalhos que versassem sobre o quotidiano dos alunos, numa vertente de reflexão crítica, iniciado com um *brainstorming*.

No caso 1, a forma visual prevaleceu sobre o conceito; no caso 2, o desenho técnico prevaleceu sobre a técnica plástica e sobre o conceito, tendo ainda a professora proposto um grau de dificuldade considerável aos alunos que o quisessem atingir; no caso 3, a técnica plástica e a forma visual prevaleceram sobre o conceito; no caso 4, o conceito prevaleceu sobre a técnica, que foi deixada em aberto às preferências e necessidades dos alunos. Quanto aos materiais utilizados, nos casos 2 e 3 as professoras estabeleceram os materiais obrigatórios, enquanto nos casos 1 e 4 as professoras sugeriram materiais, deixando a escolha ao critério dos alunos. Os constrangimentos financeiros não constituíram, em nenhum dos casos, uma limitação para os trabalhos dos alunos, em termos dos materiais utilizados. No caso 4 foi possível que os alunos utilizassem tecnologias digitais que a escola disponibilizou.

A reacção dos alunos a estas solicitações foi, em primeiro lugar, a de cumprir com as normas estabelecidas pelas professoras, às quais se adaptaram sem questionar. Excepção feita ao caso 4, no qual as normas eram bastante flexíveis de modo a que cada aluno pudesse eleger o seu caminho. Nos casos 2 e 3 os alunos prefeririam trabalhos com regras menos rígidas; nos casos 1 e 3, os alunos preocuparam-se em executar a técnica plástica conforme a professora havia explicado; nos casos 1 e 2 os alunos manifestaram preferência pela realização de trabalhos com algumas regras, advertindo que quando a liberdade é total não se sentem seguros.

Nos casos 1 e 4, houve uma apresentação oral dos trabalhos à turma, onde foi permitido que todos pudessem comentar e debater o trabalho dos colegas, o que levou a que (no caso 1) o debate levasse ao questionamento de valores e crenças sobre questões de género, por iniciativa dos alunos.

As professoras servem-se de exemplos, em imagens, para que os alunos neles

possam situar-se e deles retirar ideias para os seus trabalhos. Nos casos 1 e 2 as professoras utilizam o manual escolar, embora não em todas as aulas. As professoras dos casos 2 e 4 criticaram, contudo, os manuais escolares de Educação Visual, por serem limitadores das abordagens.

O número de alunos por turma tem influência (sobretudo nos casos 3 e 4) na forma como estes atentam nas explicações da professora, veiculando uma participação desigual. Significa que o facto de haver muitos alunos na mesma sala cria dificuldades ao debate, faz com que os que se encontram longe do quadro se distraiam mais facilmente e com que a professora despenda menos tempo e atenção com os que estão mais longe da sua secretária. Em todos os casos, como já foi referido, a disposição das mesas nas salas é em filas voltadas para o quadro. Contudo, no caso 4 a professora decidiu passar a colocar as mesas em U, transformando a possibilidade de participação dos alunos e o auxílio que lhes podia prestar.

No caso 2, ao contrário dos restantes, a inexistência de uma sala especializada para a prática artística dificulta a certos procedimentos, como a utilização de tintas ou materiais que necessitem de água, assim como a utilização de folhas ou materiais de dimensão superior ao A3, pois as mesas não são suficientemente espaçosas. Ainda assim, não tendo alternativa, a professora lida com as condições de que dispõe de modo a que os alunos possam fazer diferentes experiências com materiais.

A empatia entre professora e alunos é conseguida através de estratégias importantes que as professoras adoptam e que os alunos apreciam, como: chamar os alunos pelo nome, ainda que por vezes se enganem; dialogar; ajudar os alunos na execução dos trabalhos; explicar de novo se os alunos não ouviram ou não compreenderam; dar-lhes um reforço positivo; registar em imagem o trabalho dos alunos. No caso 3 houve um momento em que as normas do trabalho foram negociadas. No caso 4 esta negociação foi constante, o que significa que os alunos não foram colocados numa posição de aceitação de regras inflexíveis.

O controlo do comportamento é um tema que ocupa parte do tempo de aula. Os alunos têm consciência de que há momentos de silêncio que têm de respeitar, porque tal faz parte das regras da escola. Os regulamentos internos das escolas estudadas estabelecem as regras de comportamento dos alunos, atribuindo autoridade à figura do docente. Aliás, neste aspecto o papel dos alunos é submisso, já que não participam nos processos de decisão da escola (casos 1 e 2). Por isso, os alunos acatam as repreensões das professoras, incluindo a imposição de silêncio, embora por vezes adoptem comportamentos desafiantes. Os principais momentos de imposição de silêncio que registei foram três: nos casos 1, 2 e 3, o silêncio para escutar a professora; no caso 2, também o silêncio para trabalhar, entendido pela professora como necessário para a concentração; em todos os casos, como já foi referido, a repreensão das professoras

quando os alunos conversam e não trabalham ao mesmo tempo. No caso 4 a professora não manteve a preocupação de impor o silêncio nem de reprimir os momentos de socialização que os alunos encontraram. Não encontrei nenhuma relação directa entre o silêncio e o resultado do trabalho dos alunos, pelo que, através destes estudos de casos, não é possível concluir que a imposição de silêncio na aula resulta em benefício do resultado do trabalho dos alunos. Contudo, um dado curioso que emergiu do *focus group* A foi o de que os docentes que não têm um comportamento autoritário são considerados pelos alunos como menos capazes.

Nos casos 1 e 2 foram evidentes as medidas preventivas da indisciplina, como: manter a porta da sala aberta, a mudança de lugar dos alunos mais conversadores/distráídos, a entrada ordeira dos alunos na sala, a presença do director de turma na sala, a presença da directora nos corredores de circulação da escola nos intervalos. Nos casos 2 e 4 houve duas repreensões que foram dadas a conhecer à direcção da escola.

As salas de professores são, à partida espaços de socialização e de aprendizagem entre docentes. Contudo, apenas no caso 1 tal prática é possível, pois a sala é espaçosa e confortável. No caso 2 a sala é exígua e inibe o trabalho individual e em grupo. Nos casos 3 e 4 a sala de professores é espaçosa mas impessoal e cada grupo disciplinar tem o seu gabinete, que frequenta com prazer. Assim, nestes últimos casos, a convivência entre docentes de grupos disciplinares diferentes não se estabelece.

A desvalorização da Educação Visual é um tema que se revelou importante nesta investigação. Tal como já foi referido, trata-se de um assunto que emergiu em todos os casos e representa um factor de pressão psicológica para estas professoras. A necessidade de formação de docentes no âmbito geral da disciplina foi sentida nos casos 1 e 2, enquanto nos casos 3 e 4 sobressaiu mais a importância de se reduzir o número de alunos por turma em benefício do acompanhamento individual. A Educação Visual é conotada com o acto de "saber desenhar" (casos 1, 3 e 4), facto a que o programa da disciplina não ajuda a desmistificar. O "quadro de honra" é talvez o único momento no qual a Educação Visual tem o mesmo peso das restantes disciplinas (casos 1 e 2).

A par desta desvalorização, o facto de, no senso comum, a disciplina lidar com trabalhos manuais, as professoras de Educação Visual são muitas vezes chamadas a intervir em aspectos decorativos que servem os objectivos da escola, como os bailes, as festas, as peças de teatro, as passagens de modelos... (casos 1 e 2).

No caso 4 foram identificadas as seguintes necessidades pelas quais a Educação Visual deve lutar: contar com dois docentes na aula para confronto de perspectivas; contrariar o sistema de ensino, feito de "receitas" contra o sentido crítico e a reflexão; integração de saberes no sistema de ensino, que é inexistente; um programa curricular aberto; um currículo optativo sem turmas fixas, no qual as artes tenham um papel activo.

24.7. Pergunta 7: Que abordagem faz a escola à arte contemporânea?

A abordagem que a escola faz à arte contemporânea está relacionada com a formação das professoras neste campo e com a relação destas com a própria arte contemporânea. Não obstante, compreender a relação dos alunos com a arte contemporânea é fundamental para responder à pergunta.

Na maior parte dos casos, os alunos identificam a arte contemporânea como algo incompreensível ao qual é difícil aceder, pelo que se limitam a fazer uma apreciação estética das obras, facto que acontece em todos os casos, como já foi referido. Os jovens conferem ao significado da obra uma importância fulcral (casos 1, 3 e 4), pelo que, se compreenderem a obra, são capazes de tecer considerações críticas (casos 2 e 4). Também na maior parte dos casos os jovens identificam a compreensão da arte contemporânea como uma aprendizagem que permite o aprofundamento do olhar e a constatação de que existem diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema (casos 1, 2, e 3).

Apesar de a maioria dos jovens entrevistados valorizar os "grandes artistas" clássicos e relacionar a arte com um "talento" natural e com o "ser diferente" (casos 1, 3 e 4), também questionam os critérios dos museus nas escolhas das obras que os integram (casos 2 e 3), valorizando o que chamam de "arte de rua", como os *graffitis* ou a topiaria, que não têm lugar nos museus (caso 4). Identificam a arte também como algo que representa um mercado especulado (casos 2, 3 e 4) e são capazes de valorizar mais a forma visual/estética (caso 1) ou a mensagem do artista (caso 4).

A formação das professoras no âmbito da arte contemporânea é levada a cabo através de diversas frentes. Uma delas é o contacto com colegas artistas (casos 1, 2 e 4) ou também pelo facto de elas próprias serem artistas plásticas (casos 1 e 3). Outra é a participação em acções de formação e conferências sobre o tema (casos 2 e 4). Outra ainda é a procura activa de informação sobre a forma como se trabalha a arte contemporânea noutros países e noutros contextos, identificada apenas no caso 4. Foi também no caso 4 que a professora referiu a formação de docentes em arte contemporânea como uma necessidade. As visitas frequentes a museus e exposições de arte contemporânea contribuem também para a formação das professoras (casos 2, 3, e 4).

A definição de arte contemporânea que as professoras adoptam é diferente em cada caso. No caso 1, a professora considera que a arte contemporânea é uma forma de expressão da qual podem fazer parte referências próximas dos alunos. No caso 2, a professora encara-a como uma forma de provocar reflexão e manipulação, sem esquecer a interactividade que lhe é característica. Critica a aceitação de algumas peças como arte. No caso 3, a professora refere que a arte contemporânea está ligada à expressão, à criatividade e à originalidade. No caso 4, a professora considera que a arte contemporânea é aquela que provoca rupturas e não a identifica necessariamente com artistas vivos ou do presente. Indica ainda que a arte contemporânea pode ser um

veículo para atender aos interesses e necessidades dos alunos, pelo debate que suscita, e que pode ajudar a combater o "trauma" de não saber desenhar, uma vez que a tónica deve ser colocada na transmissão de uma ideia e não na técnica.

Considerando as diferentes definições que as professoras apresentam sobre arte contemporânea, é natural que o seu foco nas aulas de Educação Visual, enquanto abordam o tema, seja também diferente. Contudo, há estratégias que se repetem e ideias que convivem igualmente nos diferentes casos.

A importância dada à forma, composição, cor, textura, técnica/tipologia/ linguagem da obra foi mais valorizada nos casos 1, 2 e 3. A exploração de conceitos foi abordada nos casos 2, 3 e 4, assim como a valorização da mensagem do artista. A contemplação como forma de aproximação à obra surgiu no caso 3, bem como a referência a movimentos artísticos como o expressionismo e o surrealismo. A valorização do artista como criador teve lugar nos casos 2 e 3. A identificação do nome do artista, sem referência à sua vida ou restante obra, surgiu nos casos 2 e 4. Nos casos 1 e 4 as professoras solicitaram aos alunos que exprimissem o significado das suas produções artísticas, embora no caso 4 esse significado tenha sido o ponto de partida e no caso 1, a última fase. Nos casos 1, 2 e 4, as professoras tentaram dar resposta imediata às questões que os alunos iam colocando. No caso 1, a professora referiu que tem alguma dificuldade em fazer com que os alunos compreendam o significado da arte contemporânea e que essa compreensão depende também da "bagagem cultural" dos alunos e do seu contexto familiar, assunto também abordado no *focus group* A e com o qual houve concordância.

No caso 2, uma das estratégias utilizadas pela professora é o incentivo a que os alunos realizem pesquisas individuais, dando algumas referências. No caso 3, a professora encontra na cópia uma estratégia importante para a aprendizagem da técnica. As referências que as professoras utilizam para ilustrar o que explicam são, em todos os casos, suas. Significa que a pesquisa e selecção das imagens a apresentar é exclusivamente sua. Contudo, há uma tentativa de as aproximar à realidade dos alunos (casos 1, 2 e 4). No âmbito da pedagogia crítica, no caso 4 a professora utilizou referências questionadoras do papel da mulher na sociedade e no caso 2, algumas referências, ainda que ténues, a raça, género, classe e poder.

24.8. Pergunta 8: Que abordagem faz o museu à arte contemporânea?

Nos três museus estudados, o conceito de arte contemporânea é assumido de forma diferente por cada uma das instituições. Nos casos 1 e 2, que correspondem ao mesmo museu (Museu Colecção Berardo - Arte Moderna e Contemporânea), a data de 1960 estabelece a fronteira entre a arte moderna e a arte contemporânea, que o museu

divide em duas exposições diferentes. No caso 3 (Casa das Histórias Paula Rego), a colecção tem a autoria de uma artista ainda viva, sendo que o museu nunca refere o termo "arte contemporânea" no seu discurso. No caso 4 (Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado), o museu estabelece que a arte contemporânea se inicia na data de 1850 e finda no presente.

A abordagem que o museu faz à arte contemporânea tem duas vertentes: a do museu como instituição e a do Serviço Educativo. Optei por analisar a estas duas vertentes do ponto de vista da museologia crítica.

Por parte dos museus, para além do que já foi referido e identificado em todos os casos, que quem constrói o discurso são os curadores, que apresentam um posicionamento hegemónico e que a abertura de portas significa o acesso à "alta cultura", há opções institucionais que implicam com a relação com escolas. Uma delas é o impedimento de fotografar, registado apenas no caso 3, que limita a apropriação por parte dos grupos escolares. Outra é a inacessibilidade dos textos de parede (casos 1, 2 e 4), que passam a ser destinados apenas ao público especialista, deixando de fora os restantes. Outra ainda é a expectativa em relação ao número de visitantes. A expectativa pode recair sobre a necessidade de receber um número significativo de visitantes, para a qual os grupos escolares contribuem significativamente, sendo que algumas das actividades são pagas (casos 1 e 2). Ou a expectativa pode incidir sobre a possibilidade de apresentar um número significativo de obras, mesmo que o espaço seja reduzido, dificultando a circulação dos grupos escolares, que são, geralmente, numerosos (caso 4). Neste último caso, os grupos escolares tornam-se dispensáveis, tal como as legendas das obras – redutoras ou inexistentes –, transformando o museu num lugar de contemplação (caso 4).

Como instituição, o museu divulga no seu *website* as regras que os grupos escolares têm de cumprir, clarificando que "a fruição das obras de arte exige um clima de tranquilidade e reflexão" e justificando as regras com a protecção e valorização das obras originais (casos 1 e 2).

No que respeita à concepção de arte contemporânea que os Serviços Educativos promovem, em todos os casos assumem o que o museu veicula, estabelecendo que o período em que as obras foram realizadas tem uma importância fulcral para que estas sejam consideradas contemporâneas. Contudo, no caso 2, a educadora alargou esta noção de arte contemporânea para o facto de as obras responderem às questões da sua época, no presente ou centenas de anos antes, o que coincide com a noção de arte contemporânea da professora do caso 4, embora nunca se tenham cruzado nesta investigação.

Nos casos 3 e 4, os museus carecem de um espaço específico para que o Serviço Educativo possa desenvolver actividades, o que lhes retira importância na estrutura organizativa do museu. Nos casos 1, 2 e 4, os Serviços Educativos consideram que o seu trabalho consiste na tradução do discurso da curadoria, ou seja, torná-lo inteligível aos

jovens, usando, para isso, referências que lhes sejam próximas para contextualizar os referentes do museu. No caso 4, a coordenadora evocou o carácter elitista dos museus de arte contemporânea, assente na dificuldade de acesso ao conhecimento, já que nem todas as pessoas têm condições e interesse para a compreender.

Como ponto de partida para as visitas com os grupos escolares, nos casos 1 e 2 há um apelo para o uso dos sentidos para além da visão, uma consciencialização do fim da procura pelo belo e a ideia de que o visitante é parte da obra. Nos casos 3 e 4 a observação continua a fazer parte dos princípios orientadores das visitas, bem como o conceito de contemplação e a sensibilidade do olhar para analisar a obra. Contudo, no caso 4 subjaz também uma noção de reflexão, desvio e interpretação do quotidiano adjacente ao conceito de arte contemporânea, bem como referências à participação do visitante na obra. No caso 3, apesar de a educadora ter referido uma vertente interactiva de visita, tal não correspondeu à opinião dos alunos.

Nos casos 1 e 2, a equipa do Serviço Educativo é composta por pessoas com formação académica diversificada, o que permite, segundo a coordenadora, abordagens diferenciadas. No caso 3 a equipa tem formação e abordagens homogéneas. Para além disso, como já foi referido, neste caso as visitas funcionam de acordo com um guião, razão também pela qual as abordagens serão idênticas.

Nas visitas observadas, a abordagem que as educadoras fazem às obras têm focos diferentes e focos em comum. Os que são comuns já foram referidos e relacionam-se com referências à técnica/tipologia/linguagem da obra. Os que são diferentes relacionam-se com a transmissão da mensagem do artista (casos 1, 2 e 4), referências a conteúdos da história da arte ocidental, como os movimentos artísticos, as rupturas, as pinceladas... (casos 1 e 4), o processo de criação do artista (casos 3 e 4), o apelo às sensações (casos 1 e 4), o valor monetário das obras (caso 3), as temáticas das obras (caso 4), a vida e obra da artista (caso 3), a secundarização do nome dos artistas (caso 4), a singularidade da colecção (caso 1 e 4), ou ainda a importância do contacto dos jovens com a obra original (casos 1 e 4 e *focus group B*).

No caso 1, a educadora fez algumas referências a histórias que aconteceram em visitas anteriores com outros jovens. Esta estratégia de abordagem à obra, estabelecendo uma relação com a própria mediação, prendeu a atenção dos alunos, que provavelmente se identificaram com o tipo de público a que a educadora se estava a referir e, eventualmente, tinham questões e referências semelhantes.

Quanto às actividades propostas pelas educadoras durante as visitas, houve solicitação para: criar um objecto inspirado na obra (caso 3); imitar o processo de criação da artista (caso 3); interpretar o que se vê na obra (casos 2, 3 e 4); comparar duas obras (casos 1 e 4); colorir (caso 3); criar um mapa conceptual (casos 1 e 2); e solicitar que os jovens apresentassem uma justificação para os objectos que haviam acabado de produzir (caso 3).

24.9. Pergunta 9: Qual o lugar dos jovens nas relações entre escolas e museus?

De acordo com o que foi exposto nas possibilidades de resposta às perguntas anteriores, o lugar dos jovens nas relações entre escolas e museus é, essencialmente, submisso e receptor de um conhecimento transmitido que continua a seguir os moldes da educação modernista. Ainda que as professoras e as educadoras se tenham esforçado para criar momentos de aprendizagem que incluíssem referências próximas dos alunos, diálogo e aproximações empáticas, a opinião dos jovens não foi tida em conta, quer no planeamento das visitas aos museus, quer no trabalho que as professoras solicitaram que fizessem. Os jovens não foram legitimados, nem pelo museu, nem pela escola, como produtores de conhecimento, à excepção das aulas de Educação Visual do caso 4. O caso 4 foi aquele no qual a professora se mostrou mais disponível para a negociação, nomeadamente na realização do trabalho em aula, onde foram contempladas as necessidades dos alunos e onde a produção artística teve uma vertente crítica e reflexiva. Nos restantes casos, as professoras foram as protagonistas dos percursos pelos quais conduziram os jovens. Nos museus, foram as educadoras que assumiram esse papel, incluindo para com as professoras. Contudo, no caso 1 a professora instituiu alguma liberdade de execução nas produções artísticas, pelo que cada trabalho, tal como no caso 4, resultou de forma diferente. Nos casos 2 e 3 subsistiu a uniformidade das produções artísticas dos alunos, sem variações significativas. Significa que o lugar dos jovens nas aulas de Educação Visual não é estanque, dependendo da perspectiva com que a professora encara a detenção do conhecimento, a pedagogia e a didáctica.

Para responder à pergunta colocada sirvo-me da informação que os jovens me facultaram durante os estudos de caso, que contemplam algumas das suas reivindicações no que respeita à forma como gostariam que ocorresse a aprendizagem, quer na escola, quer no museu, quer na relação entre as duas instituições. Algumas das suas intervenções foram corroboradas pelas professoras e pelas educadoras, nos *focus groups*.

Como já foi referido, em todos os casos os alunos sugeriram o debate como uma estratégia de aprendizagem a adoptar. Identificaram também outras possibilidades que deveriam ter lugar na aprendizagem escolar, de acordo com os temas a seguir apresentados.

Avaliação mais formativa: avaliação formativa como forma de os alunos se aperceberem da sua própria evolução ao longo do ano escolar (*focus group A*); oportunidade de realizarem trabalhos mais expressivos e experimentais em detrimento dos testes (caso 2); valorização do que realmente aprendem, em lugar da importância atribuída aos testes (caso 4), que não espelha exactamente o que aprenderam.

Maior participação e colaboração: actividades mais dinâmicas, com maior nível de participação e discussão (caso 3); passagem ocasional da liderança do docente para a

responsabilidade dos alunos (caso 2); que os alunos possam também sugerir temas de trabalho (caso 2); possibilidade de pensar em conjunto ao nível da troca de ideias e da partilha de opiniões (caso 4).

Trabalhos artísticos mais livres e experimentais: maior liberdade e regras menos rígidas para as produções artísticas (casos 1, 2 e 3); oportunidades para a utilização de outros instrumentos e linguagens para além do desenho (caso 4); possibilidades de escolha do tema e técnica do trabalho a realizar (caso 4); mais oportunidades de experimentação (caso 4).

Aprendizagem mais integrada: incorporação da tecnologia na aprendizagem (caso 2); possibilidade de transportar a aprendizagem para assuntos do quotidiano sem a pressão do currículo (caso 2); que o conhecimento tenha utilidade (*focus group B*); que a escola possa ser encarada como um lugar de respeito pelas diferenças (caso 4 e *focus group A*); que as alterações nos currículos façam sentido e não representem a aprendizagem do mesmo mas com outras nomenclaturas (*focus group B*).

Alívio do controlo do comportamento: não imposição constante de silêncio (caso 3); aulas mais informais (caso 4).

Currículo mais flexível: que a escola não se feche às artes para os alunos que não seguem artes no ensino secundário (*focus group A*); um currículo escolar construído individualmente pelos alunos, através de disciplinas optativas (caso 4 e *focus group A*).

Visitas a museus mais participativas: possibilidade de negociar o percurso com o museu (caso 3); oportunidade de contactar mais com obras de arte interactivas (*focus group A*); não dever ser a escola a preparar os alunos para a visita ao museu, se o objectivo é "ver coisas novas" (caso 4); visitas facultativas e não impostas a um ritmo escolar (*focus group B*); visitas que não estejam centradas na educadora (caso 3); lugar à reflexão sobre questões de género suscitadas pela arte contemporânea e presentes nos museus (caso 4); oportunidades de participação nas visitas, em lugar do guião inflexível da educadora (caso 3); possibilidade de narrar a sua relação com as obras do museu (caso 1).

24.10. Pergunta geral: Como se constroem relações pedagógicas entre escolas e museus de arte contemporânea?

A resposta a esta pergunta não é linear. Qualquer possibilidade de resposta a esta pergunta estará sempre relacionada com os contextos específicos e as situações particulares das escolas e dos museus, sobretudo das pessoas que trabalham e participam no dia-a-dia destas instituições. Esta investigação permitiu verificar como é difícil construir relações pedagógicas entre escolas e museus de arte contemporânea, já que os constrangimentos são muitos e variados. As possibilidades de resposta à pergunta, depois de toda a investigação feita e aqui explicitada, exigem um cruzamento

entre as evidências estudadas e os conceitos-chave inicialmente definidos, para concluir o seguinte:

O **estilo docente**, quer da professora, quer da educadora, é determinante para a criação de empatia para com os alunos e para a forma como a professora e a educadora encaram o conhecimento e a aprendizagem. Os alunos valorizam mais um estilo docente que lhes delegue competências do que um estilo mais academista que não tenha em conta as suas necessidades. Contudo, o sistema de ensino actual é ainda muito baseado em concepções modernistas, o que significa que qualquer alteração às práticas rotineiras no estilo docente, é, no início, encarado pelos alunos como um factor de insegurança, já que estão acostumados a adoptar uma posição submissa. Os docentes destes alunos tiveram uma educação modernista, que reproduzem, ou modificam, de acordo com o seu capital cultural e as suas convicções, facto que não confirma a segunda hipótese colocada, que indiciava que o estilo docente estava mais relacionado com o contexto social da escola (ver capítulo 11). A influência do estilo docente na relação entre escolas e museus é relevante, na medida em que o museu se assume como educador da escola através de práticas modernistas e, como tal, não se mostra na disposição de atender às necessidades das escolas.

As **relações pedagógicas** entre escolas e museus evidenciaram um lugar praticamente inexistente. A oferta educativa dos museus acaba por estar mais relacionada com a política do museu do que com situações de aprendizagem, o que confirma a primeira hipótese colocada (ver capítulo 11). A aprendizagem conjunta e colaborativa é uma prática pouco explorada que traz benefícios importantes para a aprendizagem, assim as professoras e as educadoras estejam na disposição de valorizar as subjectividades dos alunos, proporcionando-lhes momentos de questionamento que sejam providos de sentido, ou seja, importantes para as suas vidas. Apenas desta forma será possível que os alunos construam discursos alternativos aos dominantes, através de uma educação artística pós-moderna, tanto nas escolas como nos museus. A adopção destas práticas pressupõe também que, quer a professora, quer a educadora, estejam na disponibilidade de aprender.

A **arte e o conhecimento artístico** são abordados, quer na escola, quer no museu, de acordo com a concepção de aprendizagem defendida pela professora e pela educadora, nomeadamente no que diz respeito ao tema da arte contemporânea. Da exigência pela técnica às leituras pluralistas, há todo um conjunto de possibilidades de trabalho cuja abordagem é decidida pelas professoras e pelas educadoras. O museu continua a ser encarado como um lugar de aprendizagem, quer para os alunos, quer para

as professoras, mas pratica sobretudo a transmissão de conhecimentos, embora os alunos, e por vezes as professoras, reclamem por outras práticas mais participativas. As abordagens possíveis são aquelas que as professoras entenderem levar a cabo, assim os museus estejam disponíveis para desmontar a sua macro-narrativa. Nos casos estudados, os jovens não puderam gerar propostas alternativas às que lhes foram oferecidas pelos museus, o que não possibilitou a verificação da terceira hipótese colocada (ver capítulo 11). Contudo, através da intervenção educativa que realizei com uma turma e um museu de arte contemporânea (ver *Post Scriptum*), aferi que através de uma abordagem diferenciadora de carácter participativo é possível que as práticas docentes contemplem o papel da autoria dos jovens na sua relação com o museu, algo que verifiquei ser importante para que os jovens pudessem ser produtores de conhecimento dotado de sentido.

As **estratégias de aprendizagem** com que os alunos se deparam são seleccionadas e decididas pelas professoras, nas escolas, e pelas educadoras (ou coordenadoras) nos museus. Significa que os alunos são confrontados com estratégias, com as quais é suposto aprenderem, que variam segundo a concepção de aprendizagem que aquelas pessoas possuem. A relação do professorado com a oferta educativa dos museus está, afinal, relacionada com o seu capital cultural e com os modos de relação com a escola, e não com o contexto social em que a escola se insere. Estes dados contrariam, assim, a 2ª hipótese colocada (ver capítulo 11). As estratégias de aprendizagem estão também muito ligadas ao estilo docente, já que um estilo delegante pressupõe por exemplo a partilha de poder, enquanto um estilo academista não considera por exemplo que aprender é distinto de pessoa para pessoa. Os alunos valorizam estratégias mais participativas que nem sempre a escola está preparada para permitir e às quais poucas vezes os museus estão abertos.

Espero que esta investigação contribua para que, não só se estabeleçam pontes efectivas entre escolas e museus, como também se construam relações pedagógicas mais autênticas, nas quais os jovens tenham um papel activo. Com o objectivo de tornar visível uma possível configuração destas relações pedagógicas mais autênticas entre escolas e museus, no final deste volume de trabalho apresento um *Post Scriptum*, que se constitui como uma proposta educativa fundamentada na investigação realizada.

25. Conclusões pessoais

Cabe-me agora apresentar as conclusões que, como investigadora, retiro de todo este processo no qual submergi durante os últimos anos. Creio que o registo desta

reflexão pessoal é fundamental para a coerência da investigação, uma investigação construcionista que assume que as realidades relatadas não são independentes de quem as investiga. Assim, reitero que esta investigação não se trata de uma representação verdadeira da realidade, uma vez que esta, como um todo universal, não existe. Trata-se de uma visão por mim construída, dentro de contextos e referências específicos, através de um olhar que não pode ser isolado da minha biografia nem da sociedade que me envolve. Centrar-me-ei nas aprendizagens que realizei ao longo de todo o processo e que me ajudaram a construir esta tese e a construir-me como investigadora:

- Esta tese marca a transição do meu posicionamento como investigadora, que passou da adopção de abordagens quantitativas às qualitativas. Compreendi que a investigação qualitativa pressupõe uma atenção às características individuais dos sujeitos, tornando visíveis detalhes fundamentais para a compreensão dos problemas que a investigação quantitativa – que pratiquei em diversas ocasiões anteriores a este trabalho – deixa muitas vezes encobertos.
- Esta tese marca também a minha incursão pelo construcionismo social, fundamento teórico que desconhecia e com o qual me identifiquei. Registo que creio hoje ser possível enveredar por uma pedagogia construcionista nas aulas do ensino básico, algo que não acreditava ser possível quando iniciei as aulas deste Programa de Doutoramento. Acreditava sim, como professora, que as imposições curriculares e institucionais não permitiam qualquer possibilidade mais criativa de leccionar, e podiam ir pouco mais além da transmissão de conhecimentos de docente para alunos. Também eu fui aluna num sistema educativo modernista e, já enquanto professora e antes de iniciar a navegação bibliográfica por pedagogias alternativas às tradicionais, os meus modelos eram os meus antigos docentes, tratando eu de reproduzir o que deles recordava de melhor, descartando as práticas que considerava ineficazes. Hoje sei que as imposições curriculares e institucionais, embora constituam limitações, deixam a descoberto uma panóplia considerável de possibilidades de abordagem dos conteúdos nas aulas. Algumas dessas possibilidades passam por atribuir aos jovens poder de autoria e de produção de conhecimento.
- O Programa de Doutoramento possibilitou-me o contacto com conceitos que desconhecia e que transformaram a minha forma de encarar o

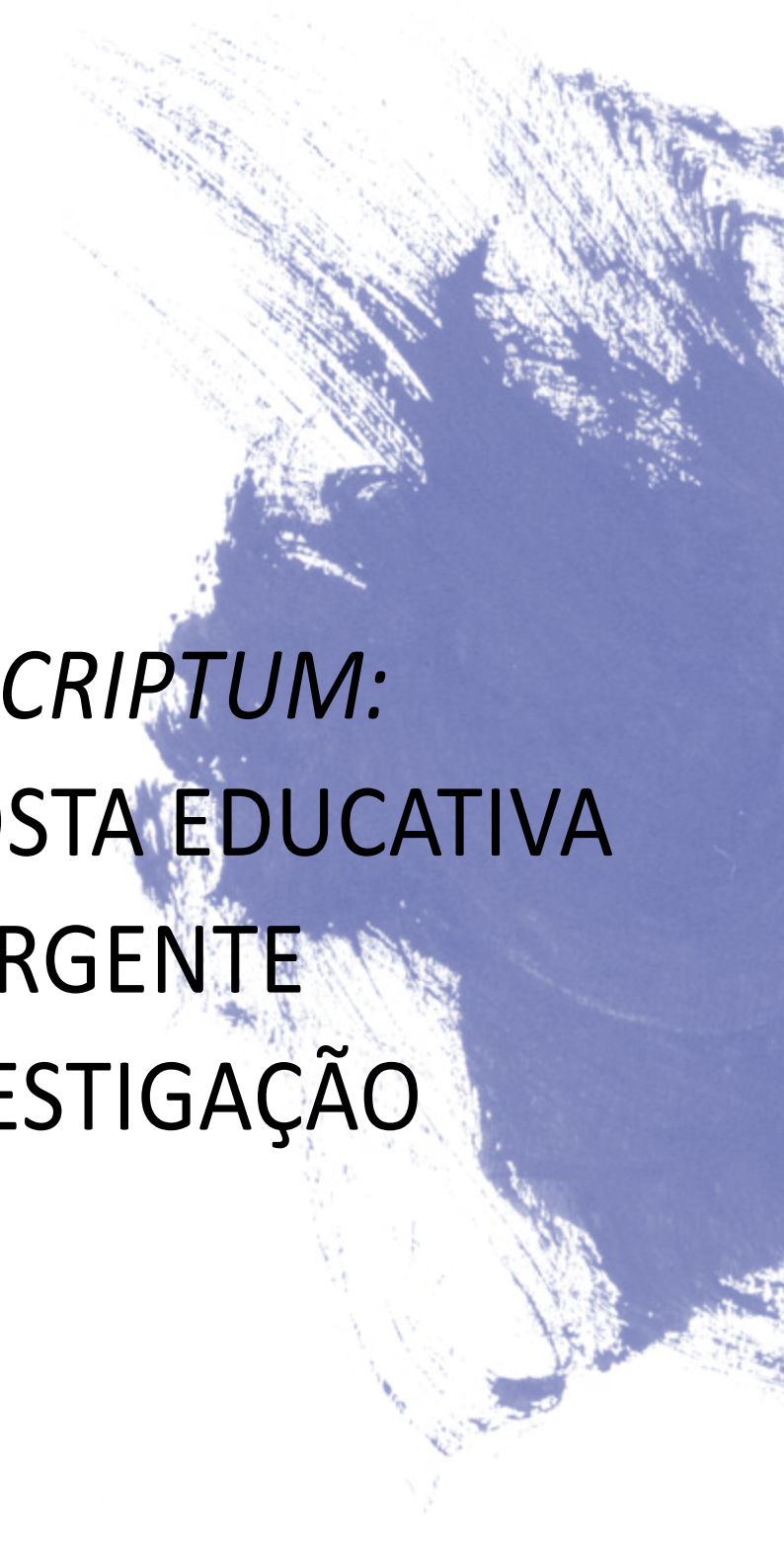
processo educativo. Apesar de, ao longo dos meus anos de docência, ter adoptado uma postura crítica em relação ao sistema de ensino, onde via muitos problemas e poucas soluções, o que aprendi ajudou-me a situar os meus questionamentos e a elaborá-los, de forma a acreditar em soluções fundamentadas que incluam a voz de todos os intervenientes no processo educativo, de forma equitativa.

- Esta investigação permitiu-me conhecer e explorar estratégias de aprendizagem alternativas às tradicionais, com as quais me identifiquei e que farei o possível para implementar, pelo menos algumas delas, caso um dia volte a trabalhar com jovens. Contudo, tenho noção de que essas práticas poderão ser criticadas por colegas de profissão, tal como aconteceu com colegas meus de doutoramento (que mo expressaram verbalmente), que regressaram às suas escolas depois de realizadas as suas investigações e sentiram uma certa marginalização profissional em virtude das práticas inovadoras e participativas que implementaram nas suas aulas. Não obstante, tais práticas acabaram por merecer o reconhecimento dos alunos, que valorizaram o facto de terem sido atendidas algumas das suas necessidades escolares.
- A marginalização profissional que referi no tópico anterior foi também por mim sentida no momento em que, numa conferência em Portugal, perante uma plateia essencialmente composta por professoras, referi a importância de os docentes atenderem mais às necessidades dos seus alunos através de estratégias de aprendizagem mais criativas, que deveriam ser encontradas dentro das possibilidades que deixavam abertas as imposições curriculares. Por estas afirmações, fui acusada de estar longe da realidade escolar (mesmo tendo sido professora durante 14 anos). Aprendi que o que se afirma deve deixar transparecer os processos de investigação, ou seja, há que partir do princípio de que nem todas as pessoas tiveram oportunidade de fazer as leituras que eu fiz ou de conhecer os conceitos que eu conheci. Portanto, há que ter presente que todo o conhecimento é situado dentro de determinados referentes que não são partilhados por toda a gente. Aprendi que deverei contextualizar sempre os meus referentes. É importante que explique de onde vêm os meus conhecimentos, de modo a evitar hostilidade por parte de quem escuta. Esta afirmação parece tão óbvia que talvez escusasse de ser referida. Contudo, trata-se de uma aprendizagem que realizei durante

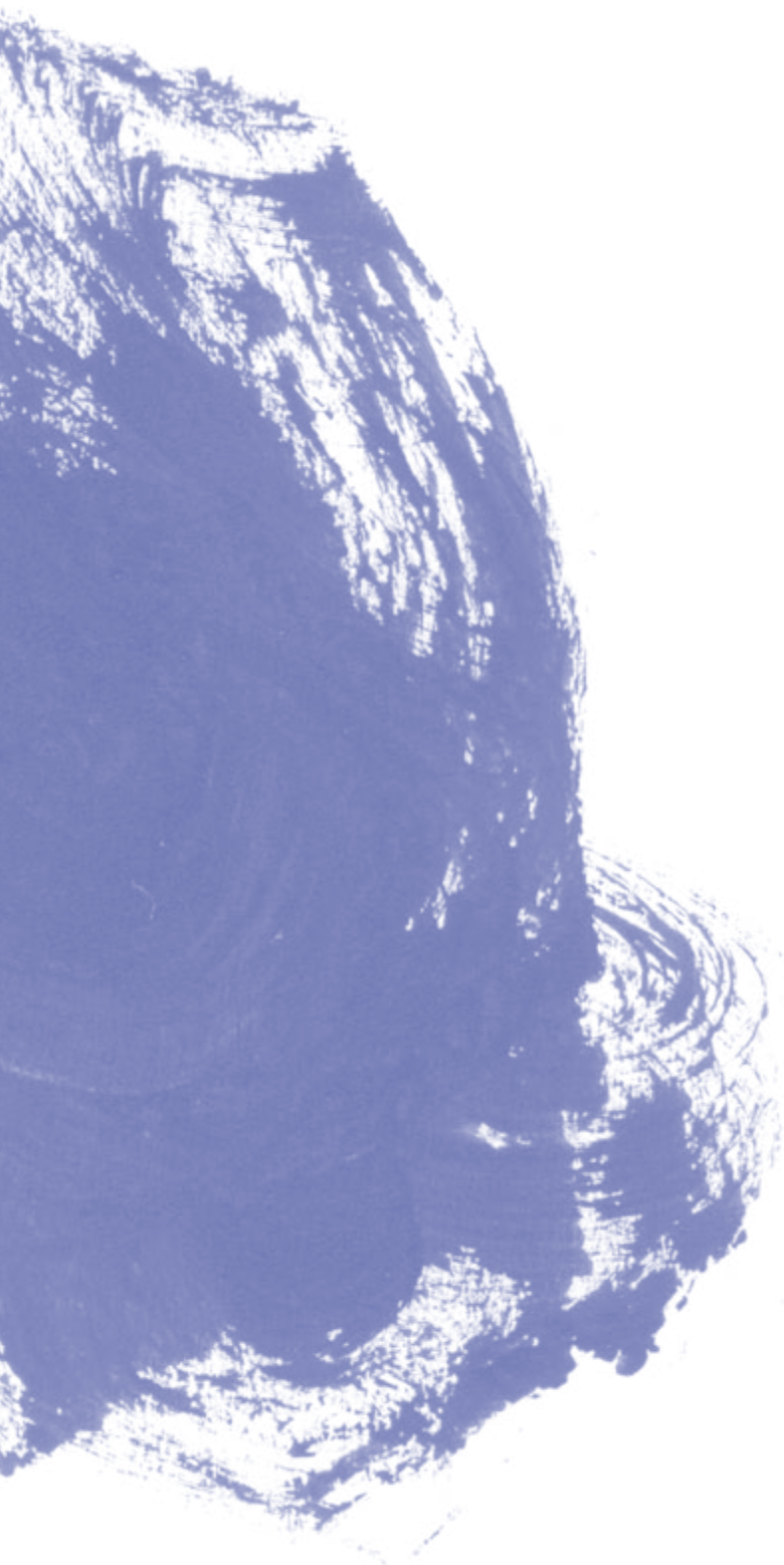
o meu percurso de doutoranda e que, por isso, achei que merecia ser registada.

- Esta investigação permitiu-me também contactar com práticas colaborativas de produção de conhecimento às quais não estava habituada. Estas práticas, incentivadas sobretudo pelos docentes do Programa de Doutoramento, através do estímulo à participação dos doutorandos em discussões e debates sobre textos e experiências, mudaram a minha percepção sobre o valor do conhecimento e a relação deste com o poder. Significa que, em virtude daquelas práticas, hoje sou capaz de adoptar uma postura crítica sobre o que se ensina e sobre quem tem o poder de decidir sobre quem fala e quem escuta. Hoje valorizo as práticas colaborativas de produção de conhecimento e vejo nos meus colegas fontes de informação válidas e importantes, dando sentido ao "aprender juntos" que explorei nesta tese no âmbito das relações pedagógicas.
- Durante o trabalho de campo, efectuei aprendizagens valiosas na relação que mantive com os sujeitos de investigação, das quais destaco as seguintes: (a) As pessoas que trabalham nos Serviços Educativos dos museus esforçam-se ao máximo para responder àquilo que estão em crer serem as necessidades das escolas. Apesar da barreira que esta investigação demonstrou existir entre escolas e museus, as educadoras trabalham muito e, generosamente, acreditam que o seu trabalho vai ao encontro daquilo que as escolas pretendem; (b) Alguns alunos conseguem verbalizar a sua capacidade crítica de forma muito interessante, razão pela qual, é fundamental a criação de espaços para serem ouvidos. Mais uma vez refiro a importância de que, na investigação educativa, se atenda às necessidades dos alunos – e restantes sujeitos de investigação – não como um todo indivisível, mas sim como sujeitos individuais que apresentam diferentes biografias e referências.
- Por último, centro esta investigação numa das palavras mais significativas que encontrei ao longo de todo o processo, neste Programa de Doutoramento: PARTILHA. Partilha de conhecimento e de experiências, entre doutorandos, entre docentes e doutorandos, entre doutorandos e mestrandos, entre doutorandos e palestrantes convidados. Este espírito de partilhar o que se sabe e de levar os outros a ampliar os seus conhecimentos, enriquecendo-nos a nós próprios com o *feedback* que

recebemos, permitiu-me encarar a actividade de investigadora com uma perspectiva bem diferente daquela a que me havia acostumado a nível de práticas académicas. Em lugar de uma pesquisa solitária normalmente associada à investigação académica, neste Programa de Doutoramento, quer nas aulas, quer nas tutorias, quer nas actividades complementares organizadas pelos docentes e doutorandos, quer ainda nos relatórios anuais generosamente comentados pelas comissões de avaliação, a partilha do saber foi uma das chaves mais importantes para o desenvolvimento progressivo da minha investigação.



POST SCRIPTUM:
UMA PROPOSTA EDUCATIVA
EMERGENTE
DA INVESTIGAÇÃO



UMA PROPOSTA EDUCATIVA EMERGENTE DA INVESTIGAÇÃO

Relação pedagógica entre jovens e museu

Este *Post Scriptum* tem o objectivo de se constituir como uma contribuição para a prática educativa. Trata-se de uma intervenção realizada com uma das turmas de jovens abordadas nos estudos de casos e emerge do que fui encontrando e concluindo ao longo de toda a investigação. O estabelecimento de relações pedagógicas mais autênticas entre escolas e museus pode ter diversas configurações, sendo esta apenas uma proposta possível, à qual decidi dar visibilidade, e que se encontra fundamentada na investigação. A presente intervenção educativa testou a possibilidade de contornar algumas das incidências negativas que os jovens apontaram durante o estudo de caso, nomeadamente ao nível da participação e da tomada de decisões no âmbito de uma relação entre escola e museu. O propósito seria então a construção de uma relação pedagógica entre escola e museu, na qual os jovens teriam um papel participativo de agentes de mudança. É uma proposta que emerge, assim, da investigação anteriormente apresentada. Pretendo agora apresentar o seu processo e resultado, tendo em conta o que de positivo e negativo registei, as aprendizagens que fiz, o que potencieei e o que poderia ter feito de outra forma, através de uma atitude reflexiva.

INTRODUÇÃO

Desde o início da investigação que tinha intenção de dinamizar um projecto com uma turma que implicasse uma relação pedagógica desta com um museu de arte contemporânea. Seria um projecto que teria lugar no ano lectivo seguinte ao do estudo de caso, com a mesma professora, a mesma turma e o mesmo museu. A intenção deste projecto derivava da minha experiência docente, cuja relação profissional com os museus – traduzida em visitas escolares – tendeu sempre a ser submissa às suas regras e discursos. Perante um cenário no qual, em cada visita escolar, os museus adoptavam práticas educativas modernistas e tinham em pouca conta o trabalho desenvolvido nas escolas, acreditei ser possível levar a cabo um projecto diferente, que implicasse, pelo menos duas coisas para além da visita da turma ao museu. A primeira era que o museu fosse à escola. A segunda era que os alunos pudessem expor os seus trabalhos no museu, preferencialmente sem ser em lugares de "segunda opção",⁶⁸ como é o habitual no caso dos museus que decidem expor trabalhos realizados por escolas.

A escolha da Casa das Histórias Paula Rego para a intervenção educativa deveu-

⁶⁸ Significa que são lugares fora das salas de exposição, ou salas demasiado pequenas para a quantidade de trabalhos expostos, que quase se sobrepõem uns aos outros.

-se ao facto de se tratar de um museu muito recente [aberto em 2009] sobre o qual, à data da realização do meu projecto de tese [em 2011], praticamente não havia estudos e seria, portanto, uma oportunidade no campo da investigação. O projecto seria desenvolvido com a mesma turma que havia visitado este museu no ano lectivo anterior, a turma do 8º ano da Escola Secundária de Vergílio Ferreira que nesta altura estaria a frequentar o 9º ano de escolaridade. O contexto sócio-económico da escola e da turma, bem como o contexto de implementação e funcionamento do museu já foram explicados nesta tese (ver capítulo 17).

Após alguma reflexão, considerei que o projecto estaria talvez demasiado condicionado às minhas necessidades de investigadora e que deveria possibilitar uma maior abertura para não cair na prepotência da satisfazer os interesses pessoais em detrimento dos sujeitos da investigação (Vásquez e Angulo, 2003). No fundo, os estudos de casos e a actualização bibliográfica que fui fazendo, assim como a participação regular nos seminários de Doutoramento foram mudando algumas das minhas crenças sobre o processo educativo. Passei a acreditar que a relação entre escolas e museus pode ser de participação ainda mais equitativa do que aquilo que eu considerava, e que, através de um trabalho mais colaborativo e mais democrático, é possível que os participantes se sintam implicados. Tentei, então, dar sentido ao caminho apontado por José Enrique Ema (2013) de que a produção de conhecimento possa dar lugar a uma **intervenção emancipatória**, através da criação de "versiones y sentidos alternativos a los dominantes que puedan movilizar una postura crítica y una transformación de lo que hay." (p.19), contrariando o modo hegemónico de entender o conhecimento científico, fazendo emergir outras possibilidades.

Abrindo mão de um projecto desenhado para dar lugar a um projecto participativo, supus que iria enveredar por uma investigação-acção participativa (IAP). Não compreendi, na altura, que estava a partir de pressupostos errados que não se adequavam ao projecto, uma vez que a IAP, embora tenha uma dimensão democrática centrada num colectivo composto por indivíduos socialmente relacionados e implicados com as questões da investigação – que era algo que me interessava –, pressupõe que haja uma demanda, uma necessidade, que parte desse colectivo, o que não era o caso, pois a demanda partia de mim, como investigadora. Efectivamente, eu nem sabia se ia encontrar estudantes interessados e disponíveis para participarem no projecto.

Foi com esta trajectória que acabei por realizar uma intervenção educativa de base negociável, quer com a escola, quer com o museu. Tomo a definição de intervenção educativa de Touriñán (2011), na qual sublinho palavras ou expressões que me parecem fundamentais para compreender a intervenção educativa como um tipo de projecto específico e especial, sobretudo pela intencionalidade de colocar o educando no papel de agente de mudança:

La intervención educativa es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. La intervención educativa tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente. La intervención educativa se realiza mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, ya sean estos formales, no formales o informales. La intervención educativa exige respetar la condición de agente en el educando. La acción (cambio de estado que un sujeto hace que acaezca) del educador debe dar lugar a una acción del educando (que no tiene que ser intencionalmente educativa) y no sólo a un acontecimiento (cambios de estado que acaecen a un sujeto en una ocasión), tal como corresponde al análisis de procesos formales, no formales e informales de intervención (Touriñán, 2011, pp. 283-284).

Apresento ainda uma outra definição do conceito de intervenção educativa que refere o papel da mediação no processo e as diversas fases e dimensões que são necessárias tomar em consideração. Também nesta definição sublinhei as características que me pareceram essenciais:

Por intervención educativa, se entiende “el conjunto de acciones con finalidad, planteadas con miras a conseguir, en un contexto institucional específico (en este caso la escuela) los objetivos educativos socialmente determinados. La intervención educativa en medio escolar, incluye, entonces, el conjunto de acciones de planificación (fase preactiva), de actualización en clase (fase interactiva) y de evaluación de la actualización (fase postactiva). Ella es praxis que integra acción, práctica y reflexión crítica; e s relación entre dimensiones didácticas (relación con saberes/saber), dimensiones psicopedagógicas (relación con los alumnos/alumno) y dimensiones organizacionales (la gestión de la clase en tanto que relación con el espacio clase, en tiempos y medios organizacionales puestos en marcha), todo esto anclado en una relación con lo social como espacio temporal determinado. Además, el concepto de intervención educativa requiere el recurso a otro concepto indisoluble, el de mediación” (Spallanzani, y otros, 2001: 30). (Alzate, Arbelaez, Gómez, Romero y Gallón, 2005, p. 1-2)

Neste contexto, compreendi que deveria adoptar uma **participação activa**, devido à natureza do projecto, que implicava reuniões conjuntas nas quais eu não poderia assumir um papel de observadora passiva porque fazia parte do grupo. A participação activa é aquela em que "la persona que investiga pretende hacer lo que otros hacen en la escena y el ambiente observado" (Vásquez e Angulo, 2003, p. 30). Trabalhei neste projecto como mediadora, tendo também executado, como membro do

grupo, algumas das actividades que propus que os jovens realizassem.

É importante assumir, desde já, que a minha função como mediadora, como qualquer mediador numa intervenção educativa, representa um papel condicionador das acções dos alunos, quer instigando-os à participação, quer dirigindo as suas acções – solicitando-lhes que falem, que ouçam, que pensem, que escrevam... Não obstante a minha intencionalidade de que o projecto fosse amplamente participativo para a turma e o menos prescritivo possível, é necessário ter em conta que qualquer intervenção educativa apresenta um vínculo importante com relações de poder (Remedi, 2004). Qualquer tipo de moderação lida com a tensão entre o instituído e o instituinte, entre tramas de poder, saber e subjectividade, o que constitui também um espaço privilegiado para o aparecimento da incerteza e das resistências ou atracção à mudança (Negrete, 2013). A intervenção educativa também deve estar comprometida com a transferência de poder (Viciano, citado por UNP, 2010) e neste caso assumi a necessidade de transferência de poder para alunos no contexto da relação entre a escola e o museu.

Cito Eduardo Remedi (2004), para sintetizar as ideias que subjazem à realização de uma intervenção educativa e às quais é necessário dar importância e que tentei considerar na mediação da intervenção educativa que realizei:

- intervir é estar no meio de algo, é estar entre dois momentos, um antes e um depois; é tomar uma posição, é tomar partido; significa também lidar com um campo de significados que constituem as identidades, as experiências e as trajectórias dos sujeitos;
- toda a intervenção trabalha o instituído e o instituinte; o instituído responde à lógica e à identidade da instituição e tem um carácter prescritivo (mas tem também interstícios), enquanto o instituinte são processos que se vão gerando e que se vão instituir em novas práticas; a intervenção trabalha em favor do instituinte e não do instituído;
- toda a intervenção tem que ter em conta as afiliações da comunidade e haverá quem esteja contra ou a favor de mudanças específicas;
- todo o processo de intervenção tem que ter um apoio na teoria institucional e na teoria grupal, ou seja, não se pode intervir se não se compreendem algumas dinâmicas grupais que estão na base da intervenção;
- toda a intervenção lida com situações de poder; é preciso conhecer elementos da teoria de poder para compreender como se gerem e articulam as instituições;
- toda a intervenção se relaciona com teorias da subjectivação, ou teorias

da identidade, mobilizadas em redor do campo das "experiências situadas" (experiência situada significa intervir num lugar concreto e não na teoria);

- intervir significa entrar em processos de negociação, pois não há intervenção a partir de uma postura autoritária; implica negociar com os significados que estão em jogo;
- a presença de quem medeia a intervenção é, por si só, uma intervenção, porque a simples "aparição" em campo está revestida por uma ideia de autoridade, reclamada muitas vezes pelo grupo para que lhe sejam apresentadas receitas ou soluções para os problemas; por isso é necessária a negociação de significados "lo que se está construyendo es un nuevo significado, ni el tuyo ni el mío, uno nuevo." (p. 9);
- a intervenção é de estrutura participativa, mas trabalha em tensão com com as formas e espaços instituídos e com os documentos orientadores da instituição;
- toda a intervenção implica processos de longa duração; não há intervenções pontuais, porque se trabalha com acções, interacções e identidades, factores que não se alteram rapidamente;
- toda a intervenção tem "pontos cegos" que têm a ver não com a problemática das instituições, mas com os problemas de quem faz a mediação;
- toda a intervenção é um empreendimento conjunto, não há intervenção sem a participação dos outros, a intervenção é colectiva;
- toda a intervenção implica um compromisso de todas as partes. Haverá gente mais comprometida do que outra, haverá quem se compromete até ao fim e quem desista: faz parte das complexidades institucionais e das complexidades de relações;
- grande parte da intervenção passa por escutar, porque se restituem diálogos, o que está muito relacionado com o trabalho grupal;
- quem medeia uma intervenção deve adoptar uma postura humilde, assumindo que não conhece a instituição e terá de aprender o que se passa;
- se a intervenção não ajudar os "processos elaborativos", a prática que já existia vai voltar a repetir-se (por exemplo, quando se mudam os currículos mas não as práticas curriculares, ou quando se formam os docentes mas as suas práticas não se alteraram).

Nesta intervenção educativa, assumi uma mediação de carácter participativo,

tentado dar aos alunos a máxima possibilidade de tomada de decisões como colectivo pensante e questionador. Contudo, em momentos específicos, a tensão entre instituído e instituinte também revelaram um leve dirigismo que teve apenas o objectivo de aguçar a vontade do grupo em tomar decisões num processo de transferência de poder. Procurarei centrar-me no processo e não apenas no resultado, embora não tenha sido possível ir ao encontro do que defende Remedi no último ponto, já que não estava prevista uma intervenção para mudar "processos elaborativos".

NEGOCIAÇÃO

Apresentei primeiro a proposta à professora (Anexo 15),⁶⁹ a mesma professora que havia levado aquela turma à Casa das Histórias Paula Rego no ano lectivo anterior. Mostrou-se amplamente disponível, razão pela qual enviei seguidamente a proposta à direcção da escola e ao museu. A direcção da escola aceitou a proposta. Quanto ao museu, uma das educadoras contactou-me via telefone e explicou-me que tinha encontrado interesse na proposta, pelo que iria estudar a possibilidade de o museu participar.

O projecto partiu dos temas e necessidades que emergiram do estudo de caso realizado com a mesma turma, a mesma professora e o mesmo museu. Houve também factores favoráveis que foram importantes para a sua concretização. A professora leccionava à turma uma disciplina de educação artística que a escola oferecia,⁷⁰ operacionalizada em 45 minutos semanais, para além da Educação Visual em aulas de 135 minutos semanais – obrigatórios na matriz curricular do 3º ciclo –, das quais também poderíamos utilizar algumas para o projecto. A disciplina de oferta de escola era obrigatória, de avaliação qualitativa⁷¹ e não era tida em conta para a menção final de "aprovação" ou "reprovação" de ano escolar. Em resumo, as condições traduziram-se em: disponibilidade da professora em participar; disponibilidade no horário escolar dos alunos; disponibilidade de uma sala de aula onde podia decorrer o projecto.

A proposta pressupunha que o projecto se realizasse de Janeiro a Março de 2014 e que incluísse sessões práticas e sessões de reflexão, havendo estas últimas de contar com a presença dos alunos, da professora e da educadora. A minha presença funcionaria

⁶⁹ Como antes de iniciar o projecto estava em crer que, em vez de uma intervenção educativa, iria desenvolver uma investigação-acção participativa (IAP), a proposta de trabalho estava identificada dessa forma.

⁷⁰ As escolas públicas portuguesas têm a possibilidade de utilizar "horas" lectivas em ofertas específicas e exclusivas. São horas que sobram, em cada ano lectivo, depois de estarem garantidas todas as disciplinas curriculares obrigatórias. Cada escola tem autonomia para decidir a que grupos disciplinares (Artes, Ciências, Línguas, etc.) atribui essas horas.

⁷¹ Os alunos do 3º ciclo são avaliados de forma quantitativa, de 1 a 5, às disciplinas curriculares. No caso desta disciplina específica que não pertencia ao currículo nacional, a avaliação era qualitativa, sendo os alunos avaliados com as classificações de "Não Satisfaz", "Satisfaz" e "Satisfaz Bem". Esta diferença no tipo de classificação é determinante para a defesa da ideia de que há disciplinas mais importantes – as de avaliação quantitativa – do que outras – as de avaliação qualitativa.

como moderadora, pelo que elaborei um calendário que fosse compatível com as minhas deslocações a Barcelona para frequentar os seminários de doutoramento. A proposta estabelecia que o objectivo do projecto era reflectir sobre a relação dos jovens com os museus de arte contemporânea, deixando claro que não era possível determinar as actividades que iriam ser levadas a cabo, pois estas teriam de ir ao encontro daquilo que fosse decidido pelos elementos do grupo.

Depois de pedir autorização à direcção da escola, apresentei-me aos pais dos alunos e informei-os sobre a proposta que lhes iria fazer, aproveitando o início da reunião de pais (onde os alunos não têm assento), marcada para a entrega das classificações do 1º período. Expliquei quem era e o que pretendia. Entreguei aos pais o consentimento informado (Anexo 16), que continha a descrição do projecto, os objectivos, a metodologia, a forma de participação, a confidencialidade e um *email* para esclarecimentos adicionais. Esse documento deveria ser assinado pelos pais e pelos alunos, caso concordassem em participar. Todos os pais presentes o assinaram, ficando eu depois responsável por recolher, nas mesmas folhas, a assinatura dos seus filhos. O *consentimento informado* incluía ainda uma explicação dos riscos e benefícios do processo de investigação, bem como as obrigações e compromissos entre os sujeitos participantes e a investigadora (Guerra, 2006). A privacidade dos dados foi ainda tida em conta no que respeita ao estabelecido na legislação portuguesa (Lei n.º 67/98 de 26 de Outubro), e também pela necessidade ética de confidencialidade dos dados (Folkman, 2001).

Uns dias depois, apresentei a proposta aos 28 alunos da turma, utilizando uma das aulas que a professora me cedeu. Entreguei a cada um o consentimento informado, sendo que cerca de metade já continha a assinatura dos pais. Reforcei que a participação era totalmente voluntária e que cada aluno poderia sair quando entendesse sem qualquer prejuízo para si. Naquele dia, todos os alunos da turma manifestaram vontade de participar.

O museu acabou por declinar a proposta por não dispor de recursos humanos suficientes que permitissem aquele tipo de acompanhamento. Ainda sugeri que participasse pelo menos em duas ou três sessões. Chegámos a agendar uma sessão, mas o museu acabou por manifestar indisponibilidade. O objectivo de conduzir o museu à escola não foi, por isso, alcançado. Comuniquei o sucedido à professora e decidimos continuar, mesmo sem a participação do museu.

Não foi possível cumprir o calendário proposto. Uns dias antes do início do projecto a professora informou-me de que não seria viável ocupar as aulas de Educação Visual devido à extensão do programa curricular. Compreendi a sua preocupação e decidimos que o projecto seria desenvolvido apenas durante as aulas semanais de 45 minutos, embora, para facilitar, pudéssemos "jogar" com permutas entre o horário da

Educação Visual e o horário da disciplina de oferta. Conversámos também sobre a dificuldade de promover discussões activas e reflexivas com os 28 alunos ao mesmo tempo e decidimos dividir a turma em dois grupos. Eu avançaria com o projecto numa sala de aula com metade da turma e a professora seguiria leccionando a sua disciplina noutra sala com a outra metade. Por isso, em lugar de uma vez por semana, eu reuniria com cada grupo quinzenalmente. Estas decisões implicaram uma reformulação do calendário previsto e as datas das sessões foram sendo ajustadas à medida do necessário, também pela minha necessidade de participar nas actividades do programa de Doutoramento. A intervenção educativa acabou por desenvolver-se entre Janeiro e Junho de 2014, sem uma periodicidade regular das sessões. Chegámos a reunir duas vezes na mesma semana e a estarmos distantes quase um mês, embora a data de cada sessão tivesse sido previamente acordada com a turma.

Em resumo, criaram-se dois grupos de 14 alunos cada, que participaram em 16 sessões de 45 minutos com cada grupo, das quais 14 tiveram lugar na escola e duas no museu. Destas sessões no museu, uma delas foi uma visita dinamizada pelas educadoras (não se trata da visita do estudo de caso, trata-se de uma nova visita) e a outra foi a apresentação pública dos resultados do projecto. Todas as sessões foram gravadas em áudio e tiradas algumas fotografias.

SESSÕES PARTICIPATIVAS

A sala de aula utilizada para as sessões não foi sempre a mesma, dependeu da ocupação do pavilhão das artes consoante as necessidades de outras turmas e professoras. Ficávamos com a sala que àquela hora estivesse disponível, sem que isso tenha constituído constrangimentos, à excepção de não podermos afixar nada nas paredes para posterior recurso e de termos de deixar mesas e cadeiras na disposição "original".

Preparei previamente a sala para cada sessão. Quando se previa trabalho de escrita/colagem/desenho e era necessário o apoio de mesas, juntei várias em rectângulo e cadeiras em redor, para que pudéssemos ver-nos a todos e ninguém ficasse de costas. Quando se previa discussão verbal, utilizei apenas cadeiras dispostas em círculo, afastando as mesas. No início, os alunos estranharam tal disposição, chegando a perguntar-me, a rir, "*vamos fazer alguma terapia?*". Mas umas sessões mais à frente eram eles próprios quem já tomava a iniciativa de colocar as cadeiras em círculo, acordando que era "*melhor para conversar*".

Sempre tendo em vista o carácter participativo da intervenção, propus que no final de cada sessão houvesse um resumo escrito que sintetizasse o que havia acontecido. Esse resumo seria elaborado por alguém do grupo de forma voluntária e

seria partilhado antes de ser dado por concluído, para que cada um pudesse acrescentar ou modificar o que achasse necessário, de forma a reduzir o impacto da discordância ou invisibilização de opiniões. Para as primeiras três sessões houve alunos que assumiram essa tarefa, mas posteriormente não houve quem se voluntariasse, pelo que fui eu assumindo esses relatos, sempre com o cuidado de os partilhar até o grupo considerar que estavam concluídos. Em quase todos os resumos os alunos sentiram necessidade de acrescentar algo, mas efectivamente nem todos consideraram que o registo fosse importante.

Inicialmente fui enviando os resumos ao Serviço Educativo do museu por *email*, pois entendi que apesar deste não ter manifestado disponibilidade para participar nas sessões, tal não se devia a desinteresse, mas sim à falta de recursos humanos, e que eventualmente apreciaria acompanhar, ainda que através de resumos, o que se havia passado. Contudo, a ausência consecutiva de respostas por parte do Serviço Educativo levou-me a questionar a utilidade desse envio e por isso, ao fim de algumas sessões, deixei de o fazer.

Apesar de os objectivos da intervenção serem claros para mim, não realizei uma planificação sequencial das sessões por entender que as acções a levar a cabo deveriam ser concebidas pelo colectivo sem prescrição. Contudo, verifiquei mais tarde que esta estratégia não foi eficaz para a compreensão dos objectivos por parte dos alunos. Apesar de lhes ter conseguido transmitir as vantagens de decidirmos em grupo que actividades iríamos desenvolver – repartidas entre as sessões na escola e uma visita ao museu em data a combinar –, os alunos fixaram-se na incerteza de desconhecermos, à partida, o resultado do projecto. Essa incerteza traduziu-se numa insegurança na qual não viram inicialmente nada de positivo, conforme me contaram mais tarde. Contudo, decidiram assumir o risco precisamente pela diferença de abordagem em relação ao que estavam habituados que acontecesse na escola, na perspectiva de *"vamos ver o que isto vai dar"*. Creio que também o facto de o peso da avaliação da disciplina representar um risco nulo pode ter contribuído para que alguns tivessem decidido participar, já que dali não adviriam consequências negativas para o seu aproveitamento geral.

Iniciámos então o trabalho. As opiniões sobre a Casa das Histórias Paula Rego manifestadas pela turma no ano lectivo anterior, aquando do estudo de caso que implicou uma visita àquele museu, foram díspares e houve alguma predominância de opiniões negativas. Os alunos exprimiram agrado pela execução de determinadas actividades que realizaram no museu, sobretudo a que permitiu exporem opiniões, mas criticaram o que consideraram ser um excessivo controlo da disciplina, a imposição do silêncio e outras regras, a determinação prévia de um percurso sem direito a negociação e a falta de oportunidades para o debate de ideias. Tendo em conta estas opiniões, e para os levar à reflexão sobre o que leva cada pessoa a construir uma opinião sobre uma

experiência num museu, lancei à turma o seguinte tema para discussão: "o que gostamos e não gostamos nos museus?". Operacionalizei este debate em dois momentos, num utilizando a escrita e noutra utilizando a imagem.

Na primeira sessão entreguei a cada aluno dois pequenos quadrados de papel, um amarelo e outro vermelho, nos quais deveriam escrever algo de que gostassem e de que não gostassem nos museus, respectivamente. No final, cada aluno colou os seus papelinhos em duas cartolinas, uma reservada ao "gosto" e outra ao "não gosto". Juntei-me aos alunos e participei também nesta actividade. Com as cartolinas preenchidas, cada pessoa justificou as suas escolhas perante o grupo e reflectimos em conjunto. O tempo dedicado ao debate foi insuficiente para a discussão de todas as opiniões registadas, pelo que decidi debruçarmo-nos mais sobre as que eram comuns a mais do que uma pessoa.

Num dos grupos, identificámos o gosto pelas obras de arte, pelo que estas nos transmitem e o que conseguimos retirar delas (conhecimento, deleite, valor, interacção) e identificámos menos simpatia para com as visitas guiadas, as regras castradoras e o ambiente confrangedor. Neste grupo o debate centrou-se nas características das pessoas que guiam as visitas. Embora os alunos tenham centrado as suas críticas na personalidade das "*guias*" – dei-lhes a conhecer outros termos mais apreciados, como monitoras ou educadoras –, expliquei-lhes que, nas funções que desempenham, por vezes representam o museu e apresentam o discurso do comissário ou do director, em vez de elas próprias se fazerem representar como pessoas com identidade e opinião.

No outro grupo, identificámos o gosto pela apreciação de obras de arte como o tema mais vezes referido, relacionado com a expressão estética, com a intenção do artista e com a ampliação da "cultura geral". Identificámos como pontos não atractivos as visitas guiadas, as regras como forma de controlo e o ambiente frio e solitário. O debate centrou-se nas críticas ao comportamento das educadoras para com os visitantes, embora neste grupo tenha havido reconhecimento da qualidade do trabalho de algumas educadoras, que diversos alunos elogiaram. Voltei a referir-me à questão da representação da instituição em lugar de um posicionamento independente das educadoras, que muitas vezes não têm outra escolha senão desenvolver um trabalho que lhes é imposto. O debate envolveu também a oposição entre museus históricos e museus de arte. Alguns alunos defenderam a ideia de que, ao contrário dos museus de história, cujos factos apresentados não devem ser questionados, os de arte deviam dar lugar a diferentes interpretações, mas as visitas guiadas não o permitem. Levei-os a concordar que os discursos dos museus de história, tal como os de arte, podem ser questionados e que não devemos dar por assente de que tudo o que o museu nos apresenta é verdade, pois trata-se apenas da verdade do museu. Dois alunos referiam as mulheres como um tema de que gostam nos museus e durante o debate esclareceram,

em tom provocatório, que se referiam a mulheres nuas representadas nas obras de arte, não a mulheres artistas. Caberia aqui uma intervenção no âmbito da pedagogia crítica. Conversámos sobre o tema de forma divertida – porque se riam muito sobre o assunto da nudez – e dei-lhes a conhecer o grupo Guerrilla Girls,⁷² que luta por uma maior representação de mulheres artistas nos museus em lugar da representação da mulher nua nas obras de arte.

Na sessão seguinte propus o mesmo exercício mas com base em imagens. Cada aluno, e eu também, seleccionámos imagens de museus – fotografias próprias ou recolhidas na internet – para apresentá-las e discuti-las com a turma.⁷³ Mais uma vez, as imagens haveriam de versar sobre dois conteúdos: o que gostamos nos museus e o que não gostamos nos museus.⁷⁴ Como nem todos os alunos levaram imagens para esta sessão, uma aluna sugeriu que fosse criado um grupo fechado no Facebook para que todos ali pudessem participar, quer colocando imagens, quer comentando o que cada um ia colocando. A aluna tomou a iniciativa de se responsabilizar pela criação e gestão da página.

Quando estive com o segundo grupo, este já sabia da ideia daquela aluna e quis seguir os mesmos passos, pelo que outra aluna se responsabilizou também pela criação e gestão de outro grupo fechado no Facebook, com os mesmos objectivos do primeiro. Inicialmente concordei que esta estratégia seria eficaz e facilitadora da participação. Contudo, parte dos alunos nunca participou *online*.

As conclusões retiradas das imagens e comentários que foram apresentados, quer na sessão presencial, quer posteriormente no Facebook, revelaram o que os alunos apreciam nos museus: interactividade por meio da tecnologia; interiores "*antigos e bonitos*"; detalhes da arquitectura, como a escadaria/rampa em caracol do Museu do Vaticano, da autoria de Giuseppe Momo; arquitectura contemporânea ao estilo do Museu Guggenheim de Bilbao, do Museu Oscar Niemeyer, no Paraná, ou o novo edifício da Tate Modern de Londres a inaugurar em 2016; museus cheios de visitantes, em lugar

⁷² *Guerrilla Girls* é um grupo activista norte-americano, estabelecido em 1985, composto por mulheres anónimas que utilizam pseudónimos de artistas falecidas e que realizam acções nas quais expõem o sexismo e o racismo existente no mundo artístico e cultural. A campanha de cartazes "Do women have to be naked to get in the Met Museum?" informava que 4% dos artistas eram mulheres e que 76% dos nus eram mulheres, no Metropolitan Museum of Art, em Nova Iorque (Guerrilla Girls, 2012).

⁷³ Para este exercício utilizei parte do conceito de *entrevista fotográfica participativa* de Bettina Kolb (2008), através do qual um investigador ou investigadora convida os participantes para responder a uma pergunta de investigação através de fotografias que cada um tira e explica em entrevista. Neste caso, os participantes podiam seleccionar fotografias próprias ou da internet e, em vez de entrevistas individuais, a explicação foi dada ao grupo numa sessão conjunta.

⁷⁴ Falar através do comentário a imagens permitiria revelar um posicionamento do mundo simbólico dos alunos e das suas visões (Denzin, 1989, citado por Flick, 2007, p. 166) e configuraria uma relação investigadora-investigados de *tipo III*, no qual a investigadora (como espectadora) pede aos sujeitos que lhe mostrem fotografias sobre um tema (como demonstradores). Como também participei nesta actividade como membro do colectivo, levando também fotografias que seleccionei, assumimos também uma relação de *tipo I*, na qual a investigadora mostra fotografias (como demonstradora) aos sujeitos (como espectadores) e faz-lhes perguntas sobre as imagens (Barthes, citados por Flick, 2007, p. 165). Acresce que, quer eu, quer qualquer membro do grupo poderia comentar qualquer imagem, mesmo que não fosse a que tinha levado.

de museus vazios; a utilização do teatro/performance como forma de mediação entre visitantes e obras de arte; temas de afiliação pessoal, como armas e artilharia, brinquedos, arte moderna, e acontecimentos históricos.

Como factores negativos nos museus, os grupos identificaram: a inexistência, muitas vezes, de condições de acesso para as pessoas com deficiências físicas; o frio e o desconforto do ambiente criado pelo chão de mosaico e pelas paredes brancas, sendo dispensável o requinte desses materiais; a falta de espaços de convívio; o desinteresse que algumas actividades provocam, mesmo que sejam participativas; a diferença entre o *tempo* do museu e o *tempo* dos alunos, que têm de seguir um percurso pré-definido, não negociado e com *um tempo* estabelecido para cada obra; o excesso de regras sobre o que não se pode fazer.

Todas as situações apontadas mereceram debate e nem sempre houve consenso. Por exemplo, alguns alunos manifestaram-se a favor do silêncio que permite o deleite das obras de arte, enquanto outros insistiram que o silêncio inibe o contacto com as obras e afasta as pessoas dos museus. Resolvi intervir nesta situação, apresentando aos alunos as ideias de Georges Hein, quando refere que o silêncio nos museus está conectado com um controlo que impede que as pessoas aprendam, já que a aprendizagem acontece quando as pessoas falam e interagem umas com as outras. Abordámos ainda os conceitos de exposição permanente e exposição temporária, já que quase nenhum aluno tinha conhecimento de que os museus por vezes apresentam conteúdos diferentes, consoante as exposições que são organizadas.

A Casa das Histórias Paula Rego continuou presente nas recordações dos alunos, que recorreram a essa mesma visita para a comparar com outras situações abordadas através das imagens. Uma aluna referiu o seguinte, um ano depois:

Na Casa das Histórias trataram-nos como se andássemos no 5º ano, 'não faças isto, não faças aquilo...'. Não nos podíamos afastar muito do grupo, mandavam-nos calar para ouvir a explicação mesmo que estivéssemos a falar sobre as obras. Cada pessoa tem que entender o que quer da obra, pode não concordar com a história que nos contam. (...) Estamos confinados àquele espaço e não podemos fazer nada, nem dar um passo nem respirar. Estamos quase no secundário e temos que estar com professores a dizer 'presta atenção'. (aluna, sessão de grupo na intervenção educativa)

Abordámos ainda o controlo do comportamento dos visitantes e os alunos manifestaram-se da seguinte forma:

Aluna 1: Quando vamos a um museu obrigam-nos a fazer o que os professores querem, por exemplo irmos em fila. Já somos crescidos e podíamos ir separados. Porque é que eu tenho que ir com a turma e não posso ver sozinho? Devíamos chegar e ver cada um por si.

Aluna 2: E porque é que nos guiam? Porque é que não podemos fazer a visita de outra forma?

Aluno 3: Numa visita em família a um museu, os adultos estão a controlar as crianças a ver se se portam mal. Faz sentido, porque são crianças.

Aluna 4: Ninguém se porta mal num museu, qualquer criança com o mínimo de educação não se porta mal num museu. Os adultos são necessários, mas não como autoridade. (alunos, sessão de grupo na intervenção educativa)

Depois destas reflexões, considerei que os alunos detinham uma capacidade crítica que poderia ser explorada numa nova visita à Casa das Histórias, na qual pudéssemos criar condições para que o Serviço Educativo recebesse a turma tendo em conta as críticas que esta havia apresentado. Com a finalidade de estabelecer um diálogo entre o que pensava a turma e o Serviço Educativo, marquei uma reunião com uma educadora na Casa das Histórias. Aqui expus as críticas – positivas e negativas – que os alunos haviam feito à visita anterior e dialoguei no sentido de o Serviço Educativo poder atender às necessidades da turma numa próxima visita. Contudo, a educadora, embora tenha acolhido com humildade as críticas apontadas, deixou claro que o Serviço Educativo não poderia preparar uma visita específica para aquela turma. Propôs, então, que a turma experimentasse uma visita recém-criada pelo Serviço Educativo para grupos escolares, que tinha um carácter mais participativo do que a que a turma havia realizado no ano anterior. A educadora explicou-me que os temas da visita estavam centrados na técnica da gravura e nas dualidades belo/feio, masculino/feminino e ficção/realidade. Explicou-me também que um dado gigante iria ser lançado pelos participantes para definir qual o tema a ser abordado, que o grupo escolheria as obras que queria ouvir comentadas e que no final da visita o grupo poderia circular livremente pela exposição.

Expus à turma o resultado da reunião com a educadora da Casa das Histórias e expliquei que o que estava em exibição era uma exposição comparativa entre o trabalho de Paula Rego e o de um artista gravador do séc. XIX, Honoré Daumier. Os alunos mostraram-se um pouco cépticos, mas a maior parte acreditou que a nova visita poderia ser mais interessante do que a anterior, sobretudo pela possibilidade de escolha das obras a abordar. Contudo, houve reacções negativas a uma nova visita, ainda que a mesma estivesse prevista no plano acordado inicialmente: houve quem já não se

recordasse das obras do museu, quem perguntasse se era obrigatório ir, quem depreciasse os trabalhos da artista e quem criticasse a arquitectura do edifício. Estas reacções negativas surgiram apenas num dos dois grupos da turma. Contudo, acederam em participar. Expliquei-lhes ainda que era importante que fossem capazes de assumir um posicionamento crítico na visita, registando aspectos negativos e positivos que discutiríamos em grupo nas sessões posteriores.

Lancei a proposta de pensarmos na concretização de um resultado prático emergente das discussões que estávamos a realizar. Como não referi nenhum resultado em concreto, os alunos perguntaram-me sobre o que poderia ser. Continuei sem dar exemplos, explicando que tal deveria ser decidido pelo grupo e poderia ser uma apresentação das discussões e dos seus resultados, em qualquer suporte ou linguagem. Os alunos sentiram-se desconfortáveis, *"temos que fazer um trabalho que não sabemos o que é"*. Senti, então, necessidade de explicar, como exemplo, que poderia ser um livro, um desenho, um vídeo, uma apresentação, uma performance, ou qualquer outra coisa que o grupo decidisse e que espelhasse o que estávamos a discutir sessão após sessão. Expliquei que era um assunto para pensar e que não era obrigatório elaborar esse produto, mas que poderia ser interessante para o grupo, pois seria um culminar das nossas conversas, das quais resultaria um registo artístico.

Conversámos sobre o que seria a visita ideal a um museu de arte. Perante as críticas e observações que os alunos já haviam expressado, o que considerariam eles que deveria constituir uma visita a um museu de arte suscitando interesse a um público jovem? Lancei-lhes o desafio, ao qual deveriam responder verbalmente enquanto eu registava as suas ideias num caderno. Desta vez decidi não participar na actividade, deixando-lhes claro que, se não faço parte de um público jovem, não poderia opinar sobre o que seria ideal para esse público. Ao meu alcance estaria apenas o exercício de comentar as ideias apresentadas pela turma, não de lançá-las. Solicitei-lhes que não colocassem entraves às suas próprias ideias e que fossem dizendo tudo aquilo que lhes parecesse interessante, mesmo que pudesse não ser exequível.

Registei o que disseram e nos dois grupos houve repetição de algumas das ideias: *"obras coloridas", "música de fundo", "sem guia", "discoteca", "sem paredes brancas, porque o branco não tem vida", "venda de pipocas no início", "ambiente confortável", "espaço amplo", "interactividade", "deixarem-nos explorar à vontade", "escolher entre seguir a guia ou visitar livremente", "áudio-guias", "panfletos que guiam", "os educadores não são desnecessários", "descobrir por mim", "se me dessem a escolher, jamais iria à Casa das Histórias, não me deixou vontade de voltar", "deixar toda a gente participar", "um lanche, porque dantes comíamos sempre gelados nas visitas de estudo", "conviver e falar sobre o que vimos na exposição", "arte de rua, em vez de uma exposição num espaço fechado", "os professores não nos obrigarem a ir às visitas", "em vez de haver um monitor*

para cada grupo, haver um monitor para cada obra, porque assim o monitor não se cansa do grupo", "um educador por cada sala de exposição, para se poder variar".

Porque um dos grupos referiu a ideia de um monitor para cada obra e outro referiu um educador por cada sala, lancei-lhes o desafio seguinte, que poderia constituir o resultado e produto das sessões que estávamos a levar a cabo. Perguntei-lhes de que forma poderíamos conseguir um monitor por obra. Alguns alegaram os custos avultados de tal opção, outros que era impossível, e um aluno disse *"só se fossem voluntários"*. *"Voluntários?"*, perguntei. *"Sim, pessoas normais que não quisessem receber dinheiro"*. *"Normais como tu?"*, retorqui. *"Sim, mas eu não"*, respondeu a rir. Então desafiei-os. Propus que levassem em diante a concretização de uma visita ideal, tendo em conta apenas aquilo que seria permitido fazer num museu. A ideia era que pudessem os alunos preparar uma visita à Casa das Histórias, constituindo-se eles próprios os guias/monitores/educadores de obras que lhes interessassem. Alguns aderiram com entusiasmo, outros recusaram, outros mostraram-se inseguros, outros disseram que iam pensar e outros quiseram ver primeiro as obras da nova exposição que iriam visitar na Casa das Histórias, antes de decidir. Por forma a ajudar a resolver constrangimentos de insegurança, disse-lhes que poderiam trabalhar em grupos pequenos e que qualquer actividade que dinamizassem seria sempre para um público que não tivesse hipóteses de criar hostilidade – a própria turma, família e amigos próximos. Reforcei que se tratava apenas de uma ideia e que se quisessem poderiam pensar noutra proposta que os motivasse mais. Sugeri que, para tirarem dúvidas, seleccionassem na próxima visita à Casa das Histórias uma ou duas obras com as quais gostassem de trabalhar, mesmo que fosse para concretizar uma proposta diferente.

A visita à Casa das Histórias constituiu o motivo da desistência de oito alunos do projecto. Estes alunos comunicaram a sua decisão à professora de Educação Visual, em aula, poucos dias antes da visita, alegando que não tinham qualquer interesse em visitar aquele museu. A professora comentou comigo que uma aluna tentou desmobilizar a turma, mostrou arrogância e levou consigo os colegas desistentes. Não tive oportunidade de falar com os alunos antes da visita, mas apesar de ter sido acordado que cada aluno participaria no projecto de livre vontade e que poderia desistir quando quisesse, não deixei de reflectir sobre as motivações destes alunos e sobre o que os havia levado a desistir. Tive de manter uma atitude de abertura e aceitação do sucedido, confiando que é difícil alimentar um projecto que, ainda que tenha um carácter eminentemente participativo, joga com identidades e subjectividades diversas, que representam diferentes experiências, motivações e graus de compromisso. A logística da visita levou a que eu assumisse o pagamento dos lugares vazios do autocarro, de forma a não sobrecarregar a despesa dos restantes alunos, que continuaram a manifestar interesse e expectativa.

A VISITA À CASA DAS HISTÓRIAS E A EXPECTATIVA DE PARTICIPAÇÃO

Na Casa das Histórias a exposição chamava-se "Paula Rego / Honoré Daumier: mexericos e outras histórias". As educadoras dividiram a turma em dois grupos de 10 alunos cada e eu acompanhei um deles, enquanto a professora acompanhou o outro. A educadora começou por se apresentar e referir que conhecia o enquadramento da visita, que pressupunha uma vertente crítica e que os iria tentar ajudar a compreender como é que se relacionavam com o museu. Explicou que a exposição se tratava de um diálogo entre os dois artistas, não só a nível da técnica, mas também dos conceitos e que lhes ia lançar quatro desafios, alegando que a turma havia sido dividida em dois grupos para que fosse mais fácil trabalhar e para que todos pudessem colocar questões livremente e vê-las respondidas. Solicitou ainda que se dividissem em duas equipas e que cada uma nomeasse um porta-voz que expressasse as opiniões e argumentos da sua equipa. Mostrou simpatia e interesse nas opiniões dos alunos, no desenrolar da visita. Na primeira sala da exposição, situou-os no espaço, explicando que, por várias vezes durante o percurso, haveria uma correspondência entre uma obra de Paula Rego e outra de Honoré Daumier, estando as gravuras do artista colocadas sobre a cor cinzenta da parede, enquanto que as de Paula Rego haviam sido dispostas sobre parede branca.

A educadora pediu ao grupo que observasse duas obras juntas – uma de Paula Rego e outra de Honoré Daumier – e fez um abordagem próxima das VTS (Visual Thinking Strategies)⁷⁵. Referiu questões de género, falou sobre o machismo, sobre o feminismo, sempre recorrendo ao diálogo com os alunos, que foram respondendo, e acabou por dar-lhes uma actividade: encontrarem uma palavra que não tivesse género, relacionada com a obra de Paula Rego e com o quotidiano dos alunos, e escrevê-la num papelinho em branco, que lhes forneceu. Uma das equipas escreveu "doente", argumentando que se tratava de uma metáfora relacionada com a mentalidade antiquada; a outra escreveu "beleza", justificando que tanto o feminino como o masculino podem ser belos e que a beleza pode estar ocultada. A educadora atentou em mais detalhes sobre as razões e conceitos para a criação daquela obra e explicou que "*as palavras podem ser boas desculpas para denunciar certas situações*". O debate e o diálogo acabaram por culminar na explicação da educadora sobre a obra em questão.

Na sala seguinte a educadora mostrou a obra "Segredos e Histórias" e explicou que ali não precisava de equipas. Perguntou "*o que acham que se passa aqui?*". Falou de questões de género, como os "*mexericos*" associados às mulheres e as razões para tal.

⁷⁵ *Visual Thinking Strategies* (VTS) é um método de diálogo pronto a ser aplicado com imagens, criado nos anos 90. As VTS são consideradas uma inovação na educação em museus, mas também são criticadas porque "ignoram que qualquer conhecimento está inevitavelmente ligado a contextos e às circunstâncias biográficas de cada um, eixos da fundamentação do construtivismo crítico" (Kivatinetz y López, 2006), acabando por dirigir o resultado do diálogo para o discurso que o museu pretende, de antemão, transmitir. As perguntas VTS são três, *o que está a acontecer nesta imagem?, o que vêes que te leva a dizer isso?, o que mais podemos encontrar nesta imagem?*, e devem ser acompanhadas de três estratégias, *parafrasear comentários de forma neutra, apontar para a área que está a ser discutida e ligar e enquadrar os comentários dos alunos* (Housen, s.d.).

Comentaram o que viam, o que lhes parecia e rapidamente a educadora os orientou para encontrarem na obra imagens relacionadas com os contos tradicionais. Pediu-lhes ainda que comparassem a obra com a que estava localizada ao seu lado, identificando semelhanças e diferenças. Para este diálogo os alunos puderam estar fisicamente bastante próximos das obras, pelo que foi possível captarem diversos detalhes. O diálogo tornou-se num meio para que os alunos chegassem onde a educadora queria, ou seja, a explicação da obra.

Após o grupo passar para outra sala, a educadora voltou a pedir que se juntassem em duas equipas. Apresentou um conjunto de obras de Paula Rego que disse fazerem parte da *"história do príncipe-porco"*. Sem lhes contar a história, entregou-lhes *"duas cartas"*, uma que dizia "belo" e outra que dizia "feio". Solicitou que lançassem a carta que apostassem estar mais relacionada com aquelas obras e que depois lhes contaria a história, pedindo-lhes que se identificassem ou com a mulher ou com o porco representados. Cada aluno envolveu-se no debate entre os elementos da sua equipa. Um equipa apostou o feio, argumentando que crêem que a mulher teve de aceitar *"um casamento imposto"*; a outra apostou o belo, porque *"todas as histórias têm um final feliz"*. A educadora contou a história tradicional e apresentou mais algumas referências sobre os conceitos associados àquelas obras. Apesar de ter sido dado espaço aos alunos para que criassem a sua micro-narrativa, o que prevaleceu foi a versão do museu, ou seja, o conto tradicional e a obra de Paula Rego.

Noutra sala, a educadora apresentou uma obra de Daumier que mostrava *"três senhoras que estão a conversar sobre pesos e medidas"*, contextualizando o aparecimento de novas palavras e a forma como as pessoas delas se apropriam. Apresentou em seguida outra obra na mesma sala de *"uma mulher que se relaciona com um pelicano"*, explicando que Paula Rego foi inspirar-se num conto do século XIX. Nestes casos, o debate não teve lugar, apenas ocorreu uma transmissão de conhecimentos.

A educadora conduziu o grupo a outra obra, de título "Mulher-Cão" e introduziu o tema ficção e realidade, explicando que se tratava de uma metáfora, sendo a mulher a própria Paula Rego que, após a morte do marido, se coloca em posição de ataque para protecção dos filhos. Mais uma vez foi valorizada a transmissão de conhecimentos. Na mesma sala, junto da obra "Anjo", a educadora apresentou dois *"baralhos de cartas, cada carta tem uma palavra"* e pediu que, de cada baralho retirassem uma carta e que, a partir daquela obra, relacionassem uma das palavras com ficção e a outra com realidade. Contudo, deu um exemplo, para, na sua convicção, ajudar os alunos. Nas duas equipas não houve consenso entre os seus elementos. Uma das equipas apresentou a palavra "força", pela *"autoridade da figura"*, para relacionar a obra com a realidade, e "exactidão", pelo rigor do desenho, para relacionar a obra com a ficção. A outra equipa elegeu "feitiçaria", para a ficção, *"porque os anjos não existem"* e "violência", para a

realidade, "*representada pela espada*". Debateram um pouco mais os argumentos e a educadora explorou o trabalho de Paula Rego na forma como a artista constrói as suas obras. Tal como na história do *príncipe-porco*, também aqui não se deu a apropriação das opiniões dos alunos por parte do museu, já que o final da actividade se traduziu na explicação sobre o processo criativo da artista.

Na sala seguinte, a última, à qual a educadora chamou "*sala dos castigos*", onde se localizavam obras cujos temas eram relacionadas com castigos e punições, a educadora pediu apenas que observassem uma obra que explorava o tema da sala de aula sobre a qual teceu um breve comentário. Seguidamente explicou a técnica da gravura com o apoio das ferramentas necessárias à sua execução, que levou consigo para mostrar aos alunos. Levou também um conjunto de fotografias que ilustravam o que explicou, para uma melhor compreensão. Também aqui se regista a transmissão unilateral de conhecimentos.

No final, a educadora perguntou ao grupo o que mudaria na exposição, no percurso ou na visita. Os alunos hesitaram, mas alguns falaram e referiram que esta visita tinha sido mais interessante do que a que fizeram no ano anterior, porque tinham encontrado mais interesse nas obras e porque desta vez haviam podido interpretar e debater e "*compreender que há opiniões diferentes*". Uma das alunas lembrou que, na visita anterior, as opiniões dos alunos foram sendo classificadas como "certas" ou "erradas" pela educadora, sem que tivessem compreendido as razões de tais juízos. Outra aluna referiu o facto de a visita anterior também ter tido espaço para a partilha de opiniões, mas que a educadora acabava por conduzir as conclusões para uma versão única, como se esta tivesse sido construída pelo grupo.

Apesar de os alunos não se terem apercebido, também esta visita teve diversos momentos de transmissão de conhecimento, ainda que com a ilusão de que esse conhecimento havia surgido do debate e da partilha de opiniões. Efectivamente, o espaço para o debate foi mais evidente nesta visita, mas o facto de o museu não se apropriar das narrativas dos alunos e de todas as actividades culminarem na explicação da educadora sobre a obra ou sobre o processo criativo da artista, demonstrou como o que acaba por prevalecer é o discurso que o museu pretende transmitir. Significa que outras turmas possam a seguir realizar a mesma visita, com as mesmas actividades, e que, da passagem desta turma no museu, nada restará.

A educadora terminou a visita perguntando qual a relação entre Paula Rego e Daumier. Os alunos responderam que "*ambos criticam a sociedade*", "*os dois trabalham à base de histórias*" e "*viveram em épocas muito distantes no tempo mas muito parecidas em mentalidades*", pelo que a educadora deu por atingidos os seus objectivos. No final comentou que foi o outro grupo que fez as actividades com o dado e que este grupo ficou com as cartas, explicando que a visita com as cartas permitia mais oportunidades de debate e que foi positivo ter trabalhado com um grupo reduzido.

DE REGRESSO ÀS SESSÕES NA ESCOLA

De volta às sessões na escola, tivemos oportunidade de comentar a visita realizada e os alunos de ambos os grupos confirmaram que esta visita havia sido mais participativa e que tiveram mais oportunidades de intervir com as suas opiniões interpretativas, facto que valorizaram. Contudo, o grupo que não acompanhei na visita criticou a falta de empatia que a educadora manteve. Alguns referiram também a excessiva extensão da visita, o cansaço, o tempo curto para o debate e a incompreensão de algumas obras abordadas. Discutimos ainda o conceito de arte, que estava centrado em *o que é arte* e *o que não é arte*, pelo que lhes dei a conhecer o posicionamento de um investigador contemporâneo, Imanol Aguirre, que lhes expliquei ser professor universitário e que coloca a questão de outro ponto de vista, dizendo que podemos antes perguntar *quando é arte*, em vez de *se é arte*.⁷⁶

Despertos para as possibilidades que foram abertas à sua participação, como visitantes, concordaram em realizar a actividade que lhes propusera anteriormente: abordarem uma obra com vista à sua apresentação aos colegas e demais convidados, na Casa das Histórias, em data a combinar. Constituíram-se em grupos de três ou de quatro e iniciaram os seus debates nesses pequenos grupos sobre que obra poderiam seleccionar e o que poderiam fazer em relação com ela. Num dos grupos gerou-se uma discussão sobre o papel da mulher na sociedade actual, que poderia merecer uma intervenção no âmbito da pedagogia crítica, pois um dos alunos expressou-se da seguinte forma às colegas: *"os homens fazem mais dinheiro do que as mulheres"*. As raparigas não gostaram mas não conseguiram fazer valer as suas opiniões, pois não detinham informação que as ajudasse a defender-se da crítica, que assumiram que também lhes era destinada. Por coincidência havia sido publicado pouco tempo antes um relatório que foi noticiado, que lhes dei a conhecer e que indicava que em Portugal os homens ganham mais 15% do que as mulheres e que as mulheres têm de trabalhar mais 65 dias por ano para atingirem o mesmo salário do que os homens. Alguns alunos, rapazes e raparigas, classificaram a nossa sociedade de machista, enquanto três rapazes continuaram a valorizar o papel do homem como o mais importante na estrutura social. Aproveitámos o tema para debater a forma como Paula Rego aborda a crítica social.

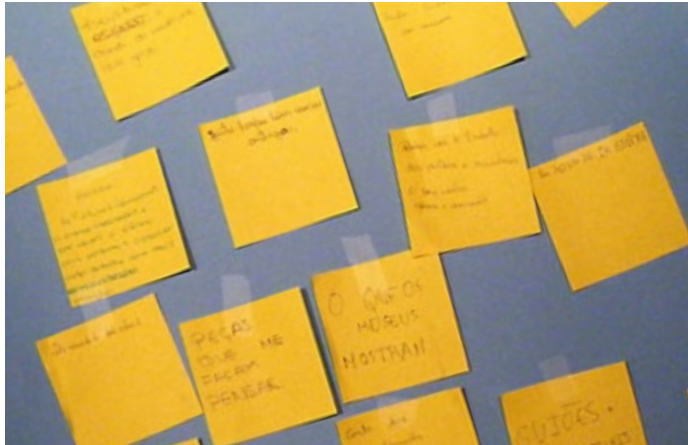
Cada grupo escreveu inicialmente numa folha de papel qual era a obra escolhida e a actividade que se propunha realizar. Tentei limitar-me ao meu papel de mediadora sem interferir com as ideias que iam registando, apoiando os grupos apenas com comentários sobre o que seria viável ou não fazer por limitações que o museu poderia colocar, ou ajudando-os a resolver dilemas, quando mo solicitaram. À medida que as propostas foram

⁷⁶ Tomei conhecimento desta possibilidade de alteração da pergunta, de *se é arte*, para *quando é arte*, por Imanol Aguirre nas *I Jornadas "Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas"* em Barcelona, em 2011. Contudo, compreendi mais tarde que Aguirre se referia ao que já havia sido colocado por Nelson Goodman (1991).

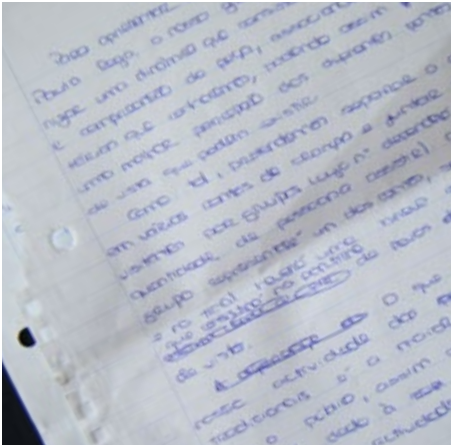
surgindo, vieram também algumas inseguranças sobre a apresentação pública. Alguns alunos sugeriram que as actividades fossem apresentadas na escola, com o apoio de reproduções, porque o espaço lhes era familiar e, por isso, mais confortável. Outros não quiseram abdicar da Casa das Histórias, *"porque é lá que estão os originais"*. Gerou-se um debate sobre a diferença entre obra original e a obra reproduzida: uns não encontraram diferenças; outros defenderam que as reproduções perdem qualidade; outros manifestaram mais interesse pelas reproduções, já que estas permitiam interacção porque podiam ser tocadas. Depois de discutirem se a actividade seria desenvolvida no museu com os originais, ou na escola com cópias e projecções (mantive-me distante das decisões e disponível para o que quisessem fazer), os jovens acordaram que na Casa das Histórias a actividade teria mais impacto e seria *"mais divertido"*. Contudo, uma das metades da turma decidiu fazer uma actividade conjunta, um grupo conjunto composto por aquela metade da turma, ao invés de pequenos grupos. Resultaram, no total da turma, quatro grupos, com um número diversificado de alunos cada (entre 2 e 7).

Solicitei a cada grupo que aprofundasse as suas propostas, respondendo a três itens: o objectivo da actividade; o que pretendiam que o público aprendesse com a actividade; a inovação que a actividade trazia ao universo das visitas guiadas. Os alunos entregaram-me as propostas escritas e, após a sua leitura, encontrei um conjunto de palavras que, na minha perspectiva, sobressaíam: interacção, participação, interpretações pessoais, diferenças de opiniões, aprendizagem, divertimento. As propostas indicavam a criação de um sentido encontrado por cada grupo, que já se estava a constituir como aprendizagem.

Contactei a Casa das Histórias para aferir da possibilidade de a turma ali realizar a actividade proposta e fiquei a saber que a exposição que ia encerrar em breve e que ia ser montada outra, na qual não entraria nenhuma das obras da exposição anterior. Expus este constrangimento aos alunos e perguntei-lhes por sugestões para solucioná-lo. Foi neste momento que compreendi efectivamente que o grau de envolvimento no projecto era elevado e que os alunos estavam determinados em encontrar uma alternativa, que parecia não surgir. Houve várias propostas: apresentar as actividades durante as férias da Páscoa, mas vários estariam fora de Lisboa; apresentar as actividades na escola, apenas para a turma, mas *"não é suficientemente desafiante"*; apresentar para a escola inteira, mas *"nem penses, já viste o auditório cheio?"*; apresentar no pavilhão de Educação Física num dia à tarde, depois das 5h quando já não há aulas, mas *"eu tenho treino"*; apresentar no espaço exterior da escola, mas *"e se chover?"*. A hipótese de ser no espaço exterior da escola começou a ganhar adeptos, embora tivesse de ser depois das 5h, o que impossibilitava alguns de participar devido a treinos desportivos. Sugeriram que, exterior por exterior, a apresentação das actividades ocorresse no jardim da Casa das Histórias, *"sempre escola, estou farto de escola"*, *"sempre era uma coisa diferente"*.



Proposta educativa - materiais de preparação para as actividades no museu



O jardim da Casa das Histórias acabou por ser a possibilidade mais consensual. Iriam utilizar reproduções das obras seleccionadas. Um dos grupos servir-se-ia dos originais para fazer um jogo de pistas, que dependia das obras que estivessem expostas, pelo que visitariam a nova exposição assim que pudessem.

Foi difícil escolher uma data que funcionasse para todos. Elegemos um domingo de Maio, à tarde. Esta data permitiria ter a participação das famílias e não ter de organizar uma visita no horário escolar, colocando de lado a burocracia e a logística da escola. Assim, cada um dos jovens iria em transporte próprio com as suas famílias e amigos. Contactei o museu a informar a data. Os grupos continuaram a trabalhar sobre o planeamento das actividades, pois já tinham em sua posse as reproduções das obras pretendidas, em folhas A3, cedidas pela Casa das Histórias, a meu pedido. Fizemos um ensaio para acertar os detalhes das apresentações dos grupos mais adiantados. Uma das jovens elaborou um convite que foi distribuído por *email* ao público seleccionado.

APRESENTAÇÃO PÚBLICA DAS ACTIVIDADES CONCEBIDAS PELOS ALUNOS

No dia marcado, combinámos uma hora antes da hora marcada com as famílias para preparar tudo o que fosse necessário. Providenciei alguns dos materiais de que necessitavam, como tesouras, colas, lápis, fotocópias... outros materiais foram eles próprios que organizaram. Os jovens estavam presentes à hora marcada e ficaram comigo no museu, enquanto as suas famílias foram ao parque municipal localizado em frente, ocupar o tempo necessário para que tudo fosse preparado. À hora combinada com as famílias, quando todos estavam já presentes, acolhi os participantes, apresentando-me e dando uma breve explicação verbal sobre o projecto, mas logo em seguida restringi-me a um papel de observadora durante o decorrer de todas as actividades. Os estudantes organizaram-se sozinhos e dinamizaram sozinhos as actividades por eles criadas, em quatro grupos.

Grupo 1: "Segredos e Histórias"

Tendo como pano de fundo uma reprodução da obra "Segredos e Histórias", uma gravura de Paula Rego, foi explicado aos participantes que através daquela imagem podemos pensar no quotidiano como algo que pode ir do real ao fictício e que a vida pode ter semelhanças com os contos infantis tradicionais. Foi pedido que se juntassem em grupos e escrevessem ou desenhassem nas folhas que lhes foram distribuídas os seus pontos de vista relativamente ao que observavam na obra. Seguidamente, um representante de cada grupo leu o que escreveram (ninguém optou pelo desenho). O objectivo, segundo os alunos, era, mesmo sem conhecer o contexto daquela gravura em particular, perceber que a mesma imagem pode ter diferentes interpretações.

Grupo 2: "Mulher-Cão"

Perante uma reprodução da obra "Mulher-Cão", foi explicado aos participantes que Paula Rego pretendeu representar-se em posição de animal que protege e defende os filhos. A obra foi contextualizada pelas alunas, que explicaram as razões da sua criação, complementando as informações que lhes foram dadas na visita com um aprofundamento que procuraram na internet. Foi pedido que cada participante escrevesse três palavras que caracterizassem a imagem e que associassem alguém, ligado às suas vidas, com um animal e explicassem porquê. O objectivo foi, segundo as alunas, compreender que há diferentes perspectivas sobre o conceito de protecção. No final, as alunas manifestaram o seu agrado pelo facto de a criatividade para encontrar semelhanças entre uma pessoa e um animal ter superado as expectativas que tinham inicialmente para com o público.

Grupo 3: "O Príncipe-Porco"

Neste caso, o grupo não interveio com qualquer explicação oral, solicitando que os participantes se aproximassem das reproduções expostas na parede, às quais tinham acrescentado uma legenda que contava a parte da história que era suposto cada peça ilustrar. Os participantes puderam observar um conjunto de seis reproduções da obra "O Príncipe-Porco", de Paula Rego, nas quais tinham sido colados pedaços de texto do livro "Oinc!" de Isabel Minhós Martins. O objectivo foi, segundo o grupo, dar a conhecer, de forma ilustrada, a história popular do Príncipe-Porco, que não conheciam e que não conseguiram compreender, aquando da visita, através da legenda técnica.

Grupo 4: "O Espaço da Casa"

A actividade consistia no preenchimento de um crucigrama, em equipas. Através de um jogo de pistas, as equipas encontrariam as palavras que lhes permitiriam decifrar a palavra central, apenas descoberta quando todas as outras estivessem preenchidas, ganhando a equipa que primeiro conseguisse chegar ao resultado. Cada equipa tinha um "mentor", que era um dos alunos que havia preparado o jogo, que faria as perguntas e ajudaria a sua equipa a encontrar as respostas. Para encontrar cada uma das palavras era necessário seguir as pistas, que conduziam os participantes por todos os espaços do museu, desde as salas de exposição, à loja, à esplanada e ao jardim. O objectivo era, segundo os alunos, fazer com que cada grupo explorasse o espaço do museu de forma divertida, tomando atenção a detalhes do espaço e da arquitectura nos quais, de outra forma, não reparariam.

As famílias seguiram as actividades com entusiasmo e congratularam os alunos no final. Alguns pais dirigiram-se a mim para elogiar o resultado do trabalho dos jovens.



Proposta educativa - actividades com as familias



Teceram comentários como *"não esperava que o meu filho fosse capaz de falar assim em público"* ou *"eles fizeram um trabalho extraordinário"*, *"estes conhecimentos vão ficar-lhes para a vida toda"*. Uma mãe referiu ainda a importância de se quebrarem as regras de comunicação tradicional nos museus, tal como ali tinha sido feito ao solicitarem a opinião dos participantes nas actividades: *"nunca ninguém nos pergunta nada, vemos a obras, ouvimos a explicação e pronto"*. Os jovens, no final, estavam felizes com o resultado do seu trabalho e alguns pais manifestaram ainda o interesse em conhecer o resultado da investigação.

Embora o Serviço Educativo da Casa das Histórias tivesse conhecimento da realização das actividades, tendo-as autorizado previamente e colaborado na sua preparação (fornecendo-nos as imagens impressas, os títulos das obras que iriam ser expostas e as regras de utilização do espaço) ninguém da Casa das Histórias ali esteve presente junto dos jovens naquela tarde, facto que sentiram com desânimo.

BALANÇO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Na última sessão realizámos o balanço do projecto de forma conjunta. Os alunos manifestaram interesse em conhecer os resultados da investigação. Explicaram-me que no princípio estavam entusiasmados porque era um projecto diferente, mas depois começaram a ficar menos interessados porque *"o projecto não desenvolvia"*. *"Estávamos moles"*, *"ninguém sabia muito bem o que era para fazer"*, *"não havia um objectivo concreto"*, *"ao pedir-nos que fizéssemos o que quiséssemos ficámos perdidos"*. *"Nós não tínhamos nada ao certo para fazer"*. Através destas generosas opiniões, consigo hoje compreender a necessidade de elaboração de um plano das sessões que tenha, como mínimo, os objectivos a atingir, tendo o cuidado de que não seja dirigista, um equilíbrio que pode não ser fácil de conseguir.

Os jovens referiram ainda que depois de escolherem a obra começaram a concentrar-se e a entusiasmar-se, *"porque tínhamos de fazer qualquer coisa com aquilo"*. Creio que o grau de compromisso se manifestou no dia em que lhes expliquei que corríamos o risco de não poder desenvolver as actividades no museu. Creio também que o envolvimento dos alunos não foi sempre o mesmo nem atingiu um nível elevado em todos, o que significa que as subjectividades, as experiências, as referências e as expectativas são condições que devem ser respeitadas.

A dinamização das actividades na Casa das Histórias foi considerada pelos alunos como positiva e interessante. Expressaram-se desta forma: *"No final correu bem"*. *"No fim estava tudo mais ou menos organizado"*. *"Se fosse no Museu dos Coches teria tido mais participantes"*. *"Se fosse num dia de semana que ocupasse o tempo de aulas tinha sido melhor"* [ainda que os pais não pudessem participar]. *"Não gosto de arte, o projecto*

não contribuiu para eu gostar de arte, mas aprendemos a sermos companheiros uns dos outros". "Aprendi a ouvir a opinião dos outros, porque as pessoas têm diferentes maneiras de ver as coisas". "Cumprimos o objectivo de dar a conhecer o museu de uma forma divertida e não tão quadrada". "As pessoas estavam cativadas, as crianças também gostaram muito". "Foi importante explorar a parte de fora do museu, o que não aconteceu quando lá fomos visitar. "Os nossos pais ficaram orgulhosos daquele trabalho". "Conseguimos mostrar o museu de outra forma, sem ser da maneira tradicional, que é uma seca". "A minha avó gostou" [risos]. "Acho que foi muito giro e que se divertiram todos".

Também se expressaram sobre a desistência de alguns colegas *"Os alunos que desistiram foi porque o trabalho não contava para nota". "A professora Marta precisava de ter sido mais autoritária para eles verem que isto era um trabalho a sério. Alguns não levaram a sério". "Mas a autoridade cansa e também faz desistir".* Creio as desistências devem ser encaradas com humildade. Por mais que eu, como mediadora, seja entusiasta, o projecto nunca poderia ter para os alunos a mesma conotação positiva que teve para mim, porque se tratou da minha investigação, um trabalho com um propósito profissional determinante, ou seja, um significado absolutamente pessoal.

Expressaram-se ainda sobre a organização e distribuição de tarefas: *"No início o grupo era grande demais, era melhor trabalhar logo em grupos mais pequenos". "A abertura da nova exposição foi tarde, por isso tivemos de trabalhar à pressa, não nos organizámos tão bem". "Podíamos ter feito melhor, com mais tempo". "Foi um projecto bem organizado. Foi frutífero".*

As sessões foram marcadas pela participação, mas também pela abordagem a ideias e conceitos que os alunos não conheciam e que lhes apresentei, tentando contribuir para a ampliação das suas aprendizagens. Creio que foi importante trabalhar com metade da turma de cada vez e contribuir para alterar as suas expectativas quanto às oportunidades de participação, que escaparam ao comum das aulas tradicionais, não só pelas discussões geradas, como pela própria ocupação do espaço da sala de aula. Quer os alunos, quer o museu reconheceram que trabalhar com menos alunos potencia o debate e facilita a participação, o que conduz à progressão no desenvolvimento do trabalho.

Os alunos tiveram quase sempre necessidade de acrescentar ideias ao que escrevi nos resumos das sessões, o que mostra como a visão de quem medeia é parcial. A participação de cada aluno foi diversificada: nem sempre houve voluntários para fazer os resumos e nem todos participaram nos grupos do Facebook. Estas duas tarefas teriam de ser realizadas fora do tempo de aula, o que creio ter sido a razão mais forte quando escolheram não realizá-las.

Apesar do carácter participativo que tentei sempre implementar na mediação, dirigir o grupo por caminhos específicos foi, na minha opinião, positivo, no momento em

que os incentivei a desenvolver uma actividade a apresentar no museu. Apesar assumir uma posição dirigista, creio que foi uma opção que acabou por vir em benefício dos jovens, que realizaram aprendizagens que valorizaram, atribuindo-lhes um sentido.

Estabelecer novas práticas foi um dos objectivos desta intervenção. Contudo, são práticas que foram alteradas apenas naquele contexto específico. Não foi possível, nem era objectivo do projecto, intervir para mudar práticas estruturais, pelo que, se não forem dadas aos jovens oportunidades de estabelecerem relações pedagógicas com um museu – neste caso a relação estabeleceu-se essencialmente com a colecção – as visitas de estudo continuarão a funcionar nos mesmos moldes de antes, pois quer a escola quer o museu podem não estar na disposição de fazer cedências às suas práticas comuns. "*Não gosto muito da Casa das Histórias mas gostei do projecto*", rematou um dos alunos.

AS MEMÓRIAS DE QUATRO ALUNAS, SEIS MESES DEPOIS

Na sessão pública de devolução dos dados que teve lugar na escola desta turma, seis meses depois do fim da intervenção educativa, entrevistaram voluntariamente quatro alunas que apresentaram as suas considerações sobre o projecto. O museu, apesar de ter sido convidado, não esteve presente. Da plateia, uma professora colocou às alunas uma questão: se um dia gostariam de estar no papel de educadoras de museu, como uma possibilidade de trabalho, independentemente de seguirem uma área artística. Transcrevo as suas respostas, atribuindo a cada uma um nome fictício:

A nossa primeira visita, a nossa primeira interacção com o museu foi um pouco secante. As guias não estavam assim tão predispostas para uma visita interactiva. Se fosse para mudar essa rotina que elas tomam, para dinamizar mais projectos, para que os jovens participassem mais, se fosse para ajudar dessa forma, sim, possivelmente eu iria. (Andreia, aluna da turma)

Não me importava, acho que até era uma experiência gira fazer de guia e ajudar na interacção com os alunos. Pela nossa parte, já sabemos como funciona a relação entre os alunos e os museus. Com o projecto ficámos a saber muito mais sobre isso. Já sabemos como nos sentimos no papel de alunos perante os guias e já sabemos o que é que gostaríamos de mudar nisso. Teríamos agora muito mais coisas para apontar e mudar nos guias. (Eva, aluna da turma)

O primeiro exemplo que tivemos quando fomos ao museu não foi bom, elas basicamente decoraram o que estava no papel e disseram-nos. E fizeram as

actividades que estavam acostumadas a fazer com as outras pessoas, nem sequer mudaram para se encaixar com a nossa idade, ou com as obras, porque metade das actividades nem tinham a ver com as obras. Se fosse eu, fazia de uma forma que não fosse uma seca, porque se estamos lá é para aprender e assim não aprendemos nada. (Liliana, aluna da turma)

Eu também acho que seria uma possibilidade para mim, não sei se deste tipo de arte, não sei se seria um museu como a Casa das Histórias, porque também teria de ser de acordo com os meus gostos. Eu também percebo que na Casa das Histórias é difícil fazer actividades mais interactivas, nos museus de ciência é muito mais fácil. Mas seria uma possibilidade fazer isso, de forma a contribuir também com outro tipo de actividades que eu achasse que cativariam mais o público. (Filipa, aluna da turma)

Servem estas considerações para constatar a importância da reflexão e da avaliação sobre as práticas que os Serviços Educativos dinamizam. Estas quatro alunas apresentaram uma recordação da sua primeira visita ao museu, da qual, seis meses depois, não evocaram situações positivas. Além disso, em comum apresentaram a possibilidade, ainda que hipotética e longínqua, de um dia poderem trabalhar como educadoras num museu, desde que pudessem provocar mudanças nas práticas actuais, nas quais não se revêem. É para jovens como estas que os museus trabalham e, se continuarem sem levarem em conta as necessidades das escolas, podem não conseguir afectar positivamente os grupos escolares.

IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA COMO COMPLEMENTO DA INVESTIGAÇÃO

O objectivo principal desta intervenção educativa foi o de testar a possibilidade de implementação de práticas distintas das usuais na relação entre escola e museu, por forma a atender a algumas das necessidades dos alunos, sobretudo as manifestadas durante o período em que decorreram os estudos de caso. Porque se tratou de um projecto diferente na vida escolar dos alunos, a sua importância para a investigação centra-se no facto de ter sido possível verificar que existem espaços para práticas participativas que o currículo e as práticas educativas entre escolas e museus deixam entreabertos.

Em seguida apresento um conjunto de tópicos que pretendem dialogar com os conceitos-chave definidos no enquadramento teórico da tese – estilo docente, relações pedagógicas, arte e conhecimento artístico e estratégias de aprendizagem – para poder extrair algumas conclusões importantes e complementares para a investigação.

Alteração de rotinas no estilo docente:

- No meu papel de moderadora, tentei adoptar um *estilo delegante* (Grasha, 1994, 1996), desmistificando a ideia tradicional da professora como especialista e a *legitimação da passividade* (Giroux, 1994);
- Inicialmente os alunos não se sentiram seguros porque não estavam preparados para o trabalho independente (Grasha, 1994, 1996), sentimento esse que foi desaparecendo ao longo do tempo;
- Assumo que a minha auto-percepção do estilo docente possa ter sido diferente daquela que foi percebida pelos alunos (Velasco, García e Linares, 2012);
- Modifiquei o espaço da sala para que os alunos encarassem o conhecimento como algo que se produz de forma bidireccional (Duarte, 2003), ou até pluridireccional;
- O museu não esteve disponível para aprender com a escola ou atender às suas necessidades, actuando de acordo com uma *socialização desapegada* (Yúren e Araújo-Oliveira, 2003), valorizando a transmissão de conteúdos e tratando os alunos com indiferença;
- As críticas dos alunos à visita ao museu no ano anterior espelhavam o *estilo academista* (Hernández, 2003) da educadora, que valorizava os conteúdos e excluía os interesses e necessidades dos alunos;
- A segunda visita permitiu o debate de ideias. O *estilo academista* (Hernández, 2003) foi menos proeminente, mas a ilusão do debate e do diálogo não legitimou a autoridade interpretativa dos alunos (Arriaga, 2008a), já que não houve apropriação por parte do museu.

Relações pedagógicas com a colecção do museu:

- Tentei promover a construção de micro-narrativas (Lyotard, 1984), partindo das palavras e das imagens que os alunos seleccionaram;
- Assumi que a aprendizagem se baseia na partilha, mostrando-me disponível para aprender com os alunos (Corti e Llanes, 2013; Porres, 2012), manifestando que não praticaria a transmissão de conhecimentos;
- Incentivei a que os grupos pudessem beneficiar de uma aprendizagem em conjunto, de forma colaborativa (Hernández, 2011), através da discussão, o que apenas começaram a compreender e a aceitar quando passaram a implicar-se nas questões que para eles eram importantes (Stoll et al, 2004);
- Os alunos relacionaram-se com as obras do museu atribuindo-lhes um sentido, através das actividades que conceberam contra os discursos

hegemónicos e a presunção de objectividade, criando leituras pessoais das imagens (Martínez, 2011);

- Embora lidando com a indiferença do museu, a escola foi ao museu problematizar a voz do artista-comissário que se institui na figura da educadora (Padró, 2011a);
- A produção de conhecimento dos alunos deu lugar a uma atitude emancipatória, pois, através de uma postura crítica, criaram versões e sentidos alternativos aos dominantes (Ema, 2003).

Encarar a arte e o conhecimento artístico:

- Tentei promover uma aproximação pós-modernista à arte, fazendo com que os alunos compreendessem que o mundo cultural e social flui sobre representações construídas (Efland, 2002a), através das sessões de discussão;
- Incentivei a que os alunos usassem do seu próprio conhecimento e que abandonassem o carácter elitista da arte (Efland et al., 2003), nomeadamente através da criação de micro-narrativas (Lyotard, 1984), quer nas discussões, quer nas actividades que conceberam para pôr em prática no museu;
- Tentei promover questionamentos baseados na museologia crítica, para que os alunos pudessem situar-se no tema da autoridade de quem detém o discurso e de que forma se relacionavam eles com esses discursos (Padró, 2011b);
- Ao ignorar o projecto e as actividades dos alunos, o museu manteve a sua macro-narrativa, ocultando a capacidade dos alunos para imaginarem histórias diferentes (Efland et al, 2003);
- Mesmo sem a colaboração do museu, os alunos tornaram-se "prouers", o conceito respeitante ao produtor-usuário que fomenta, entre outras acções, a participação, a emancipação, as competências relacionais, a criatividade aplicada e abstracta, o espírito crítico, a valorização do processo, a utilização do museu como referente e a visibilidade através de apresentações públicas (Balboa, 2011).

Estratégias de aprendizagem diferenciadoras:

- Tentei promover a aprendizagem cooperativa, quer nas sessões de discussão, quer nos pequenos grupos de trabalho em que os alunos se dividiram (Stoll et al., 2004; Pérez, 2015);
- Valorizei a aprendizagem e o processo, em lugar do resultado (Dyshte et al, 2013);

- Tentei assumir uma função tutorial em vez de transmissora (Pérez, 2015), potenciando o desenvolvimento do conhecimento próprio e emancipado (Acaso, 2009; Ema, 2003);
- Incentivei a que fossem os alunos a escolher as obras e os temas que quisessem trabalhar, assumindo a partilha de poder (Acaso, 2009);
- Introduzi temas da pedagogia crítica (Giroux, 2013) em alguns dos momentos de discussão, evidenciando questões de género, como a equidade e a representação da mulher nos museus, temas que emergiram naquele contexto e sobre os quais encontrei necessidade de intervir (Amengual, 2012);
- Possibilitei que as metas não fossem fixas, mas sim inacabadas (Acaso, 2009), o que no início não deu segurança aos alunos, embora a indeterminação constitua também uma das condições para a aprendizagem (Carrillo, 2012);
- O processo colectivo (Dyshte et al, 2013) foi uma das estratégias que motivou os alunos, sendo a motivação também responsável para desencadear aprendizagens (Sacristán, 2015);
- Usando conteúdos artísticos (as obras do museu) os alunos construíram novas relações e significados (Pérez, 2015);
- O museu não conheceu as necessidades da escola, o que o impedirá de criar políticas museísticas e pedagógicas adequadas à realidade escolar (Huerta, 2010), continuando a trabalhar no pressuposto do "que vamos fazer por ti" em vez do "que podemos fazer juntos" (Hernández, 2011a);
- As diferenças nas actividades concebidas por cada grupo para porem em prática no museu reflectem que aprender depende de factores variados como as motivações, os interesses e os estilos de aprendizagem (Stoll et al., 2004), bem como os aspectos afectivos (Sacristán, 2015);
- Os alunos conceberam actividades sem limitações de formato, acabando por eleger formatos distintos dos tradicionais, que se adequavam aos objectivos que pretenderam (Fontal, 2011) e, sobretudo, distintos dos que o museu havia planeado para eles;
- Com este projecto foi possível conferir aos jovens um sentido de autoria interpretativa (Arriaga, 2008a), já que o questionamento que efectuaram deu origem a que propusessem alternativas ao que o museu lhes havia oferecido na visita guiada.

Ao redigir os tópicos anteriores, dei-me conta do protagonismo que eventualmente terei assumido nesta intervenção educativa. Quero dizer com isto que,

apesar de uma das minhas finalidades ser testar até que ponto seria possível uma relação pedagógica com um museu na qual os alunos fossem protagonistas na produção de conhecimento, utilizei nestes tópicos muitas expressões como "tentei", "modifiquei", "incentivei"... Tomo esta consideração para concluir sobre a importância da figura do docente no acto educativo, assumindo que qualquer intervenção educativa apresenta um vínculo importante com relações de poder e que o meu papel como mediadora acabou por condicionar as acções dos alunos, até na própria instigação à participação (Remedi, 2004).

NOTAS FINAIS

A relação entre os jovens e o museu pode ter objectivos e consequências muito diversificadas, dependendo dos conceitos de conhecimento, de pedagogia e de aprendizagem que possui quem orienta o grupo (na escola ou no museu). Essa perspectiva é determinante para o lugar onde os jovens são colocados. Nesta intervenção educativa, o museu assumiu-se como um lugar de aprendizagem que não pretendeu aprender com a escola e não encontrou nos alunos potencial de criação autónoma. Por seu turno, os jovens puderam encará-lo com um espírito crítico e ter dele uma visão menos condicionada ao discurso hegemónico. Ficou demonstrado que através de um estilo docente mais delegante e de estratégias de aprendizagem mais motivadoras é possível que os alunos criem relações pedagógicas, pelo menos com a colecção do museu, encarando a arte e o conhecimento artístico com visões alternativas aos discursos hegemónicos.

Os jovens continuaram sem reconhecer ao museu capacidade de este se adaptar às suas necessidades. Embora tenham considerado a segunda visita ao museu mais participativa do que a do estudo de caso – porque houve espaço para o debate –, a legitimidade do discurso e a autoridade interpretativa manteve-se com o museu. Este projecto não alterou a visão que o museu tem da escola nem as suas práticas de apropriação da escola, uma vez que esteve ausente do processo de autoria dos jovens.

Como ficou demonstrado, não têm de ser os docentes a assumir a liderança nas relações entre escola e museu, podendo funcionar apenas como moderadores. Este projecto deixou visível que é possível abordar a educação artística levando em consideração as reivindicações dos jovens por práticas mais participativas, que, neste caso, acabaram por resultar em seu benefício, pois foram constituídos como uma comunidade de aprendizagem.

Se nos estudos de caso desta tese se verificou uma preocupação constante com o comportamento dos alunos, a possibilidade de poder dividir a turma em dois grupos permitiu uma maior e mais equitativa participação de cada elemento do grupo no

projecto. Este terá provavelmente sido um dos factores que contribuiu para que o comportamento deixasse de constituir uma preocupação, abrindo lugar a outros temas.

A intervenção educativa permitiu que a escola se apropriasse do museu através da negatividade com que os alunos encararam as propostas que aquele lhes apresentou na primeira visita, aquando do estudo de caso. Esta apropriação resultou na criação de propostas alternativas da autoria dos alunos. Ao ignorar as propostas dos alunos, o museu manteve a sua hegemonia de discurso.

A presente proposta educativa demonstra como os processos colaborativos e cooperativos são estratégias mais estimulantes e desencadeadoras de aprendizagens que permitem a criação de novas relações e significados, elementos fundamentais para uma educação pós-moderna.

Referências

- Abakerli, M. B. (2014). *Relaciones entre la Cultura Visual y la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo en un trayecto de formación*. [Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona. Disponível em http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/290267/MBAB_TESIS.pdf
- Abio, G. (2013). "Incidentes críticos (significativos) y rejillas de observación como apoyo para la observación de clases y reflexión de profesores de lengua española en formación". In: Actas del XXI Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes - El profesor de ELE en Brasil. Pp. 107-127. Disponível em <http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejeriaseteriores/brasil/2013/publicaciones/xxiseminario.pdf>
- Abranches, G. (2007). "Ler a Linguagem: breves notas sobre desproporções e dissemelhanças, pseudo-genéricos e a igualdade entre os sexos". In AAVV, *A dimensão de género nos produtos educativos multimédia*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Pp.77-82. Disponível em http://erte.dgicd.min-edu.pt/files/@crie/1220024684_09_SACAUSEF_III_77a81.pdf
- Abranches, G. (2011). Como se fabricam as desigualdades na linguagem escrita. In *Cadernos Sacaufesf*. Nº8. Lisboa: ERTE Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas - Ministério da Educação e Ciência. Disponível em <http://erte.dge.mec.pt/index.php?section=404&module=navigationmodule>
- Acaso, M. (2009). *La Educación Artística no son Manualidades*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2012). Conferência Internacional *Em Nome das Artes ou em Nome dos Públicos?*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 12 Novembro (paper).
- Acaso, M. (2013). *Reduolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- Álvarez, C. e San Fabian, J. L. (2012). "La elección del estudio de caso en investigación cualitativa". In *Gazeta de Antropología*, 2012, 28 (1), artículo 14. Disponível em <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Alzate, M., Arbelaez, M., Gómez, M., Romero, F. y Gallón, H. (2005). "Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar". In Alejandro Tiana Ferrer (dir.). *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº37/3. (2005). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Pp.1-15. Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1116Alzate.pdf>
- Amengual, I. (2012). *Saberes y aprendizajes en la construcción de la identidad y la subjetividad de una educadora de museos: El caso del proyecto "Cartografiem-nos" en el museo Es Baluard*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Barcelona). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/36700>
- Andrade, J. S. (2013, Março 25). A previsão da taxa de desemprego para 2013 deverá aproximar-se dos 19%. *Jornal de Negócios*. Disponível em http://www.jornaldenegocios.pt/opiniao/detalhe/a_previsao_da_taxa_de_desemprego_para_2013_devera_a_proximar_se_dos_19.html
- Araújo, L. (2007, 28 de Março). Um professor deve ensinar todas as disciplinas até ao 6.º ano?. *Público*. Disponível em <http://www.publico.pt/opiniao/jornal/um-professor-deve-ensinar-todas-as-disciplinas-ate-ao-6%C2%BA-ano-181759>
- Arnold, J. C. (1995). *Alcohol and the chosen few: organizational reproduction in an addictive system*. Bloomington: Indiana University Press. Disponível em <http://www.dissertation.com/books/158112032X>
- Arriaga, A. (2008). "La interpretación de las obras de arte en las actividades educativas de los museos". In *Actas - I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los educadores*. Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza. Pp.300-304. Disponível em http://www.educathyssen.org/fileadmin/plantilla/recursos/Investigacion/Congreso/Actas_ICongreso_total.pdf
- Arriaga, A. (2008a). "Modelos de educación estética y autoridad interpretativa en centros de arte contemporáneo". In *Estudios sobre Educación*. Nº14. Navarra: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Pp. 129-139.
- Ayuste, A., Flecha, R., López, F. e Lleras, J. (2006). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica: comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.

- Bahia, S. e Janeiro, I. (2008). "Avaliação da eficácia das intervenções educacionais em museus: uma proposta teórica". In INFAD Revista de Psicologia, Nº1, 2008. Pp. 35-41. Disponível em http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen3/INFAD_010320_35-42.pdf
- Balboa, T. (2011). "Proyectos educativos con adolescentes (no sobre o para adolescentes)" In María Acaso (coord.). *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Colección Fundación Telefónica. Barcelona: Editorial Ariel. Pp. 80-83.
- Baldriga, I. e Rech, C. (2011). "La Scuola ben Fatta – professionalità, formazione e apprendimento". In *Il Museo come Spazio di Formazione*. ANISA Seminar. Rome Italy, April (paper).
- Bamford, A. (2009). *El Factor ¡Wuu!: El papel de las artes en la educación - un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. (F. Jubany, Trad.) Barcelona: Octaedro (Original publicado em 2006).
- Barragán, J. M. (2005). "Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa". In Ricardo Marín (Coord.). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada. Pp.43-80.
- Barragán, J. M. e Moreno, A. (2004). "Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención socioeducativa". In Paco López (Ed.). *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*. N.º28. Barcelona: Escuelas Universitarias de Trabajo Social y Educación Social Pere Tarrés - Universidad Ramón Llull. Pp.19-40.
- Barranha, H. (2003). "Arquitectura de museus de arte moderna e contemporânea". In *Ciências e Técnicas do Património*. I Série vol. 2. Porto: Faculdade de Letras. Pp. 311-333. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2921.pdf>
- Barreno, M. I. (1985), *O Falso neutro: Um estudo sobre a discriminação sexual no ensino*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Barroso, I. (2015, Maio 13). O "Acordo Ortográfico" de 1990 não é obrigatório a partir de 13 de Maio de 2015. *Público*. Disponível em <http://www.publico.pt/portugal/noticia/o-acordo-ortografico-de-1990-nao-e-obrigatorio-a-partir-de-13-de-maio-de-2015-1695336>
- Bourdieu, P e Passeron, J. (1970). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega [original em francês].
- Bowie, P. (2003). "Analysing critical incidents and significant events: what techniques are appropriate to analyse patient care and methods of working? Two readers contribute to the debate". In *Guidelines in Practice*, April 2003. Vol. 6(4). Berkhamsted, UK: MGP. Disponível em http://www.guidelinesinpractice.co.uk/apr_03_in_reply_apr03
- Brito, A. e Marques. R. (2014). As seis medidas que mais afetaram a vida dos portugueses. In *Saldo Positivo, Caixa Geral de Depósitos*. Disponível em <http://saldopositivo.cgd.pt/seis-medidas-que-mais-afetaram-vida-dos-portugueses/?full=1>
- Brookfield, S. (1990). "Using Critical Incidents to Explore Learners' Assumptions". In Jack Merzirow and Associates (eds.) *Fostering Critical Reflection In Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. Pp.177-193.
- Burke, P. (ed.). (1996). *Formas de Hacer Historia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Butterfield, L., Borgen, W., Amundson, N., e Malio, A. (2005). "Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond". In *Qualitative Research*. Vol.5(4). Thousand Oaks: Sage. Pp.475-497.
- Caballero, Z. (2001). *Aulas de Colores y Sueños*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Calcagnini, S. & Testa, M. (2004). "Practical aspects of a museum visit". In *A Place to Discover: A Manual of Good Practice based on the collaboration between science museums and schools*. SMEC: European Project. Available at http://www.museoscienza.org/smec/manual/01_paper%20version/03_practical%20aspects%20of%20museum%20visit_en.pdf
- Canelas, L. (2003, Março 22). Uma cidade dentro da cidade. *Público*. Disponível em <http://www.publico.pt/culturaipsilon/jornal/uma-cidade-dentro-da-cidade-199388>

- Cansado, A. (2015). *O masculino genérico: uma questão gramatical ou um debate ideológico?*. Disponível em <http://www.esquerda.net/opiniaio/o-masculino-generico-uma-questao-gramatical-ou-um-debate-ideologico/36527>
- Cardoso, C.; Battestin, C. e Cuellar, C. (2006). "Educação Dialógica e Participativa". In *Actas da 12ª Jornada Nacional de Educação - 2º Congresso Internacional de Educação: Educação e sociedade. Perspectivas Educacionais no século XXI*. 3 a 6 de Outubro 2006. Santa Maria: UNIFRA. Disponível em <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/EDUCA%C3%87%C3%83O%20DIAL%C3%93GICA%20E%20PARTICIPATIVA.pdf>
- Carter, S. M. e Little, M. (2007). "Justifying Knowledge, Justifying Method, Taking Action: Epistemologies, Methodologies, and Methods in Qualitative Research". In *Qualitative Health Research*. (2007) 17: 1316. Pp.1316 -1328. Recuperado de <http://qhr.sagepub.com/content/17/10/1316>
- Carrillo, J. (2012). "Museo y Educación: figuras de transición". In Ángel Mestre (dir.). *Música para Camaleones*. Barcelona: Trànsit Projectes.
- Casa das Histórias Paula Rego. (s.d.). *Coleção*. Consultado 10 Novembro 2012, em <http://www.casadashistoriaspaularego.com/pt/coleção/introdução.aspx>
- Casa das Histórias Paula Rego. (s.d.a). *Edifício*. Consultado 10 Novembro 2012, em <http://www.casadashistoriaspaularego.com/pt/edificio/casa-das-historias.aspx>
- Casa das Histórias Paula Rego. (s.d.b). *O Ateliê*. Consultado 10 Novembro 2012, em <http://www.casadashistoriaspaularego.com/pt/o-ateliê-/o-ateliê.aspx>
- Casa das Histórias Paula Rego. (s.d.c). *Informações Úteis*. Consultado 10 Novembro 2012, em <http://www.casadashistoriaspaularego.com/pt/eventos-atividades-visitas/informações-úteis.aspx>
- Casablanca, S. (2008). *Desde adentro: los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales. Las TIC como necesidad emergente y significativa en las clases universitarias de la sociedad actual*. [Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona. Disponível em <http://www.silvinacasablanca.com/tesis/PDF/Silvina%20Casablanca%20-%20Tesis%20Doctoral.pdf>
- Castilho, S. (2013, Novembro, 20). O Regresso ao Ensino Elitista. *Jornal Público*. <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/o-regresso-ao-ensino-elitista-1613079>
- Castillo, R. (2003). "Iniciando un estudio de caso: el secreto de una vida". In Rosa Vásquez Recio e Félix Angulo Rasco (coords.). *Introducción a los estudios de casos: Los primeros contactos con la Investigación Etnográfica*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Charréu, L. (2009). "Para uma Educação Artística em Artes Visuais enfocada na contemporaneidade". In Rodrigues, E. e Assis, H. (org.) (2009). *O Ensino das Artes Visuais: Desafios e possibilidades contemporâneas*. Goiânia: Secretaria de Educação do Governo do Estado de Goiás. Pp.25-32. Disponível em <http://dSPACE.uevora.pt/rdpc/handle/10174/2281>
- Christians, R. (2011). "Ethics and Politics in Qualitative Research". In Norman Denzin e Yvonna Lincoln (comps.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage. Pp. 139-164.
- Coffey, A. e Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia. (Obra original *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*, publicada em 1996).
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). "La experiencia y la investigación educativa". In Contreras, J. e Pérez de Lara, N. (Comps.). *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid: Morata. Pp.21-86.
- Cope, J. e Watts, G. (2000). "Learning by doing. An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning". In *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*. No.6(3). Bingley, UK: Emerald Group Publishing. Pp.104-124.

- Correa, J. M. e Aberasturi, E. J. (2013). "Buscando conexiones entre la relación pedagógica, la innovación y la indagación narrativa". In Correa e Aberasturi (coord.). (Re)Pensar la Innovación en la Universidad desde la Indagación. Universidad del País Vasco. Disponível em <http://en.calameo.com/read/002767798380e34d4f5d9>
- Corti, F. e Llanes, J. (2013). "La Relación Pedagógica en la Universidad: de la reflexión a la práctica innovadora del profesorado novel". In Correa e Aberasturi (coord.). (Re)Pensar la Innovación en la Universidad desde la Indagación. Universidad del País Vasco. Disponível em <http://en.calameo.com/read/002767798380e34d4f5d9>
- Costa, M. (2012, 29 de Junho). Art Déco volta ao Chiado. *Rádio Renascença*. Disponível em http://rr.sapo.pt/informacao_detalhe.aspx?fid=30&did=68209
- CP. (2011, 12 de Dezembro). Centrar o ensino «nas disciplinas essenciais». *TVI24*. Disponível em <http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/videos/centrar-o-ensino-nas-disciplinas-essenciais>
- Denzin, N. (1997). *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. (2009). "The elephant in the living room: or extending the conversation about the politics of evidence". In *Qualitative Research*. No.9. March 2009. Sage Publications. Pp. 139-160. Disponível em <http://qrj.sagepub.com/content/9/2/139>
- Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (2011). "Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research". In Norman Denzin e Yvonna Lincoln (comps). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage. Pp. 1-19.
- DGPC - Direcção-Geral do Património Cultural (2014). "Bilhética DGPC a partir de 1 de Junho de 2014". Disponível em http://www.patrimoniocultural.pt/static/data/museus_e_monumentos/bilhetica/bilhetica_dgpc_2014_08_06_2014.pdf
- DN Artes. (2015, 15 de Julho). O Museu do Chiado tem mais 1600 metros quadrados. Só falta o diretor. *DN Artes*. Disponível em <http://www.dn.pt/artes/interior/o-museu-do-chiado-tem-mais-1600-metros-quadrados-so-falta-o-diretor-4680682.html>
- Domingos, S. (2015). *Análise de incidentes críticos no ensino superior: (re)construção da identidade profissional do docente*. [Tese de Doutoramento]. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/20027/1/ulsd071239_td_Susana_Domingos.pdf
- Duarte, C. (2012, 27 de Agosto). Saiba quanto vai gastar este ano em manuais escolares. *Sapo*. Disponível em http://rr.sapo.pt/informacao_detalhe.aspx?fid=25&did=75082
- Duarte, J. (2003). "Ambientes de Aprendizaje. Una Aproximación Conceptual". In *Estudios Pedagógicos*. Nº 29, 2003. Valdivia: Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. Pp. 97-113. Disponível em <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Duarte, J. B. (2003). "Análise de Situações Educativas e Produção de Conhecimentos". In Revista Lusófona de Educação. No.1. 2003. Lisboa: Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento - Instituto de Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Pp.87-99. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/302>
- Duncan, C. (2004). *Rituales de Civilización*. (Ana Robleda, trad.). Murcia: Nausicaa. (Obra original *Civilizing Rituals. Inside Public Art Museums*. publicada em 1995).
- Dyshte, O., Bernhardt, N., e Esbjørn, L. (2013). *Dialogue-Based Teaching: The art museum as a learning space*. Copenhagen: Skoletjenesten.
- Eça, T. T. (2009). "Boas vindas à Criatividade e Inovação nas Escolas". In María Dolores Callejón Chinchilla (Dir.) *Red Visual*, nº 9-10. Maio 2009. Disponível em http://www.redvisual.net/index.php?option=com_content&task=view&id=153&Itemid=94
- Eça, T. T. (2010). "O Museu como Interface entre Cultura Local e Cultura Global". In Semedo Alice; Nascimento, Elisa Noronha (coord.). *Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. 2, Pp. 275-282. [Consult. 09-11-2010] Disponível em <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id1319&sum=sim>
- Eça, T.; Saldanha, A. e Vidal, L. (org.). (2012). *Actas do Seminário Internacional Atravessar pontes entre escolas e museus*. Porto, Fundação de Serralves, 12 a 14 Outubro.

- Eco, U. (2007). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. (Ana Falcão Bastos e Luís Leitão, trad.). Barcarena: Editorial Presença. (Obra original *Como Si Fa Una Tesi de Laurea*. publicada em 1977).
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College National Art Education Association.
- Efland, A. (2002a). *Una historia de la educación del arte: Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A., Freedman, K. e Stur, P. (2003). *La Educación en el Arte Posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós (Original publicado em 1972).
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Ellsworth, E. (1989). "Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myth of critical pedagogy". *Harvard Educational Review*, Aug. 59, 3. Cambridge: Harvard Education Press. Pp. 297-324.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la Enseñanza: Diferencia, Pedagogía y Poder en la Direccionalidad*. Madrid: Akal. [1ªed: 1997].
- Ema, J. H. (2013). "¿Qué habrá sido de las Ciencias Sociales?". In *Educatio Siglo XXI*, Vol. 31 n.º 2. 2013. Murcia: Universidad de Murcia. Pp. 15-34.
- Fernández, I. (2006). "Estilo Docente". In: Antonio Moreno Gonzáles e María Paz Soler Villalobos (coord.) *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ferrada, D. e Flecha, R. (2008). "El Modelo Dialogico de la Pedagogia: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje". *Estudios Pedagógicos XXXIV*, No 1. Valdivia: Universidad Austral de Chile Facultad de Filosofía y Humanidades. Pp. 41-61. Disponível em http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100003&script=sci_arttext
- Figueroa-Saavedra. M. (2010). "La estudiante de Bellas Artes y la generización masculina del artista creativo". In *Nueva Antropología*. Vol 23 no.72. ene-jun. 2010. México: Asociación Nueva Museología A.C. Disponível em http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362010000200001&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Flanagan, J. (1954). "The Critical Incident Technique". In *Psychological Bulletin*. Vol. 51. No.4. July 1954. American Psychological Association. Pp.327-358. Disponível em <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/cit-article.pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flyvbjerg, B. (2006). "Five Misunderstandings About Case-Study Research," In *Qualitative Inquiry*, vol. 12, no. 2, April 2006, pp. 219-245. Disponível em <http://qix.sagepub.com/content/12/2/219.abstract>
- Folkman, S. (2001). "Privacy and Confidentiality". In Sales and Folkman (Eds.) *Ethics in Research With Human Participants*. Washington: APA. Pp.49-58.
- Fonseca, S. (2013, Março 18). Mantém-se o Museu: Câmara e Paula Rego concordam extinguir Fundação. *DN Artes*. Recuperado de http://www.dn.pt/inicio/artes/interior.aspx?content_id=3115500
- Fontal, O. (2011). Siete claves para plantear, con criterio, el diseño de estrategias didácticas en las salas de los museos de arte. In Acaso, María (coord.). *Perspectivas: Situación Actual de la Educación en los Museos de Artes Visuales*. Madrid/Barcelona: Editorial Ariel. Pp. 58-63
- Di Franco, M. G. (2011). "Es posible que la escuela construya un nuevo orden social?". In *Praxis Educativa*. Vol.XV, Nº15. marzo 2011 - febrero 2012. La Pampa, Argentina: UNLPam, Facultad de Ciencias Humanas. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153122414001>
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra. [36.ª ed. 2003; 1.ª ed. 1970]
- Freedman, K. e Stuhr, P. (2011). "Art Education is Not a Frill - It is Essential!". In *Advocacy White Papers for Art Education. Section 1: What High-Quality Art Education Provides*. Alexandria, EUA: National Art Education Association - NAEA. Disponível em <http://www.arteducators.org/advocacy/whitepapers>

- Fróis, J. (2008). "Os Museus de Arte e a Educação Discursos e Práticas Contemporâneas". In *Museologia.pt* nº2/2008. Pp.62-75.
- Fróis, J. e Marques, E. (1998). "Investigação e Desenvolvimento Estético". In *Noesis*. Nº2, Novembro 1998. Lisboa: Ministério da Educação.
- Garaigorta, C. (2011). "Yo Pienso o me piensan?". In *Perspectivas: Situación Actual de la Educación en los Museos de Artes Visuales*. Madrid/Barcelona: Editorial Ariel. Pp.64-69.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. (F. Meler-Orti, Trad.) Barcelona: Paidós (Original publicado em 1990).
- Gergen, K. J. e Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la Construcción Social*. Madrid: Paidós. (Original publicado em 2004).
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1994). "Toward a Pedagogy of Critical Thinking". In Walters, K. S. (ed). *Rethinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*. New York: State University of New York Press, Albany. Pp. 199-204
- Giroux, H. (2008). "Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica". In McLaren, P. e Kincheloe, J.L. (eds.). *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó. Pp.17-22.
- Giroux, H. (2013, Janeiro 30). "A Critical Interview with Henry Giroux". In Collado, J. (dir.). *Global Education Magazine*. Disponível em <http://www.globaleducationmagazine.com/critical-interview-henry-giroux/>
- Gómez, S. (2009). "Un Museo sin Etiquetas". In *III Congrés d'Eduació de les Arts Visuals: per un diàleg entre les arts*. Barcelona (paper).
- Goodman, N. (1991). "When is art?". In Ralph A. Smith e Alan Simpson (eds.). *Aesthetics and arts education*. Chicago: University of Illinois Press. Pp.108-118.
- Goodson, I. (1994). *Studying curriculum: Cases and methods*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Grasha, A. (1994). "A matter of style: the teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator". In *College Teaching*, 42, 4, Autumn. Heldref Publications. Pp.142-149. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/27558675>
- Grasha, A. (1996). *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. San Bernardino: Alliance Publishers.
- Gray, A. (2003). *Research practice for cultural studies: ethnographic methods and lived cultures*. London: Sage.
- Grémio Literário. (s.d.) Consultado 12 Agosto 2014, em <http://www.gremioliterario.pt/historia.php>
- Gremler, D. (2004). "The critical incident technique in service research". In *Journal of Service Research*. No.7. August 2004. Sage Publications. Pp. 65-89. Disponível em <https://home.ubalt.edu/tmitch/651/PDF%20articles/Critical%20Incident%20Job%20Analysis%202004.pdf>
- Guasch, O. (1997). *Observación Participante*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Guba, E. e Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guerra, L. (2006). Ética de la investigación educativa. In *I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Innovación CTS+I*. 09-23 de junio del 2006. Disponível em <http://www.oei.es/memoriasctsi/mesa2/m02p33.pdf>
- Guerrilla Girls. (2012). "Do Women STILL Have to be Naked to Get Into the Met. Museum?". In *Guerrilla Girls: re-inventing the "f" word - feminism!* Disponível em <http://www.guerrillagirls.com/posters/nakedthroughtheages.shtml>
- Gutiérrez, S. (2000). "El discurso político. Reflexiones teórico-metodológicas". In *Cultura y Discurso*. Versión 10. Octubre 2000. Pp. 109-125. Biblioteca Digital. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. Disponível em http://www.researchgate.net/publication/27391203_El_discurso_politico_Reflexiones_terico-metodologicas

- Hammersley, M. e Atkinson, P. (1994). *Etnografía – Métodos de Investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hein, G. (1991). "Constructivist Learning Theory". In *The Museum and the Needs of People*. CECA (International Committee of Museum Educators) Conference. Jerusalem Israel, 15-22 October (paper).
- Hernández-Hernández, F. e Sancho-Gil, J. (2015). "O que é preciso mudar e conservar na escola". In Priscila Zigunovas (coord.). *Pátio: ensino fundamental - o futuro da sala de aula*. Nº 72. Ano XVIII Nov. 2014 - Jan. 2015. Porto Alegre: Grupo A Educação. Pp. 10-13.
- Hernández-Hernández, F. (2012). Experiències de Relació dels Infants i els Joves amb l'art Contemporani a l'escola i al Museu. In *Arts, Educació i Interdisciplinarietat: els Projectes, Punt de Trobada entre Museus i Escola*. Tarragona: Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona. Pp. 21-33
- Hernández, G. (2003). "Estilos docentes y significados de los procesos educativos". *Revista Decisio*, 5, *Formación de formadores*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Disponible em: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_5/decisio5_saber6.pdf
- Hernández, F. (2007). "Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria". In *Perspectiva*. Vol. 25, No.1, jan./jun. 2007. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Pp.171-206. Disponible em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1634>
- Hernández, F. (2011). *Pensar la Relación Pedagógica en la Universidad desde el Encuentro entre Sujetos, Deseos y Saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/20946>
- Hernández, F. (2011a). "El Giro Educativo en el Estado Español: mesa redonda moderada por Carles Guerra con la participación de Imanol Aguirre, Fernando Hernández, Carla Padró, Claudio Zulián y Sitesize (Elvira Pujol y Joan Vila-Puig)". In *Desacuerdos* 6. Barcelona: BNV Producciones/MACBA
- Hernández, F. (2015). "Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil". In J. Gimeno Sacristán (Comp.). *Los Contenidos: Una reflexión necesaria*. Madrid: Morata. Pp. 125-135.
- Hernández, F.; Terrasêca, M. e Paiva, J. (2013). "Contemporaneidade e Educação Artística: ampliar o diálogo, expandir os olhares e abrir-se a questionamentos". In *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto: Afrontamento. Pp.7-13.
- Hernández, F. e Ventura, M. (2006). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. (12ªed.). Institut de Ciències de Educació. Universitat de Barcelona. Barcelona: Graó.
- Herrera, M. S. (2014). "Arte y Género en Carmen Imbach. Una artista de la Pueyrredón". Conferència *Jornadas de Género e Diversidad Sexual: políticas públicas y inclusión en las democracias contemporáneas*. Buenos Aires, Facultad de Trabajo Social, 24-25 Outubro (paper). Disponible em http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/herrera_gedis.pdf
- Housen, A. (s.d.). "VTS Facilitation 101". In *Visual Thinking Strategies: VTS in Action*. Disponible em <http://www.vtshome.org/what-is-vts/vts-in-action--2>
- Huerta, R. (2010). *Maestros y Museos: Educar desde la Invisibilidad*. València: Universitat de València.
- Huerta, R. (2011). "Maestros, museos y artes visuales: construyendo un imaginario educativo". *Arte, individuo y sociedad*, ISSN 1131-5598, Vol. 23, Nº 1, 2011, págs. 55-72 - Fundación Dialnet
- Huerta-Charles, L. (2008). "Pedagogía del testimonio: Reflexiones sobre la pedagogía de la pedagogía crítica". In McLaren, P. e Kincheloe, J.L. (eds.). *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó. Pp.339-355.
- IAVE - Instituto de Avaliação Educativa, IP. (2015). *PISA*. Disponible em <http://iave.pt/np4/12.html>
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para Disidentes – Realidad-Verdad-Política*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- ICOM-PT. (2015). "Quotas 2015". Disponible em <http://www.icom-portugal.org/pagina,123,127.aspx>
- ICOM-PT. (2015a). "Ser Membro". Disponible em <http://www.icom-portugal.org/pagina,123,124.aspx>

- Illeris, H. (2005). "Young people and contemporary art: four preconditions for learning in art galleries". In *International Journal of Art & Design Education (iJADE)*. Nº24(3). Corsham, UK: National Society for Education in Art and Design (nsead). Pp.231-243.
- INE - Instituto Nacional de Estatística (2015). *Museus: total de visitantes, visitantes escolares e estrangeiros*. Pordata, Base de dados de Portugal contemporâneo. [Última actualização: 2015-03-04]. Disponível em <http://www.pordata.pt/Municipios/Museus+total+de+visitantes++visitantes+escolares+e+estrangeiros-744>
- Juanola, R. (2010). "Diálogo y interpretación: los museos en la educación visual. In María Holguin (comp.). *Educación: aprender y compartir en museos - Memoria CECA Argentina 2007-2010*. Buenos Aires: Teseo.
- Juanola, R. (2011). "Una cartografía de los museos y la educación: territorios para ubicar los modelos educativos". In María Acaso (coord.). *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Colección Fundación Telefónica. Barcelona: Editorial Ariel. Pp. 42-51.
- Kivatinetz, M. e López, E. (2006). "Estrategias de Pensamiento Visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos?". In *Arte, Individuo y Sociedad*. Vol. 18. Pp.209-239. Disponível em http://www.arteyindividuoysociedad.es/articulos/N18/KIVATINETZ_LOPEZ.pdf
- Kolb, B. (2008). "Involving, Sharing, Analysing - Potential of the Participatory Photo Interview". In *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*. Vol. 9. No. 3. Art. 12 Set. 2008. Disponível em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1155/2564>
- Larossa, J. (2006). "Sobre la Experiencia". In *Revista de Educación y Pedagogía*. Vol. 18. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Pp. 43-51. Disponível em <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19066/16287>
- Larossa, J. (2010). "Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia". In Contreras, J. e Pérez de Lara, N. (Comps.). *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid: Morata. Pp.87-116.
- Leite, E. e Vitorino, S. (2008). *Serralves - Projectos com Escolas*. Porto: Fundação de Serralves.
- Lopes, J.T. (2013, Novembro, 9). Ranking: um indicador pobre e sem ambição de justiça. *Público: Portugal*. Disponível em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/ranking-um-indicador-pobre-e-sem-ambicao-de-justica-1611846>
- Lopes, J. T. (2013a). "Os condomínios da burguesia: modos de habitar e segregação espacial em Lisboa e Porto". In *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*. Vol.15, Nº1. Jun. 2013. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pp.7-28. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/9414>
- López, E. (2009). *¿Profesionales de la educación en el museo?: Estudio sobre la formación y la profesionalización de los educadores de museos españoles*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Lopez-Gorosave, G., Slater, C. e García-Garduño, J. M. (2009). "Las Prácticas de Dirección y Liderazgo en las Escuelas Primarias Públicas. El Caso de Rebeca". In *Actas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009. Disponível em http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1383-F.pdf
- Lorente, J. P. (2011). "El fin del canon moderno y la instauración de otros discursos museográficos". In Guerrero, T. & Ortega, N. (dir.). *Museos y Territorio Nº4*. Málaga: Área de Cultura del ayuntamiento de Málaga & Fundación General de la Universidad de Málaga. Pp. 124-132. <http://www.museoyterritorio.com/pdf/museoyterritorio04.pdf>
- Lorente, J. P. (2012). "Museología crítica: Museos y exposiciones como espacios públicos de controversia y participación colectiva". In Galán, F. (ed.) *Arte.es International-Contemporary-Art*. Vol.52. Madrid: Salamir Creación y Arte. Pp.98-103.
- Loureiro, M. (2012). *Incidente Crítico: Desgaste das Relações Profissionais. Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação*. Porto: Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11892/1/Mar%C3%ADlia%20Loureiro.pdf>
- Luke, C. (1992). "Feminist Politics in Radical Pedagogy". In Luke, C. e Gore, J. (eds.). *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge.

- Lusa. (2012, 27 de Junho). Exposição sobre Art Déco em Portugal mostra 112 obras, muitas inéditas, Museu do Chiado, em Lisboa. *Sic Notícias*. Disponível em <http://sicnoticias.sapo.pt/cultura/2012/06/27/exposicao-sobre-art-deco-em-portugal-mostra-112-obras-muitas-ineditas-museu-do-chiado-em-lisboa>
- Lusa. (2015, Agosto 10). Empresas condenadas por cartel na Parque Escolar. *Público*. Disponível em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/cinco-empresas-condenadas-por-cartel-na-parque-escolar-1704574>
- Liotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A report on knowledge*. Col. Theory and History of Literature. Manchester: Manchester University Press.
- Macaya, A. (2012). "Arte, Museos, Escuela. Un Universo de Relaciones Posibles". Macaya, A., Ricomà, R. e Suárez, M. (Coord.) *Confluències en art i educació: L'educació formal com a interlocutora en l'acció educativa del museu*. Tarragona: Diputació Tarragona Ramon Berenguer; Museu d'Art Modern Tarragona. Pp.100-103.
- Magalhães, S. (2011) "Relação Pedagógica, Afetividade, Sensibilidade: Pressupostos Transdisciplinares para a Formação Docente". In *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.1, n.3, set./dez. 2011. Pp.51-63. Disponível em http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1516/pdf_98
- Maia, N. (2004). "Saber fazer e saber ensinar". In *Revista Da Cultura*. Ano IV, Nº 7. Dezembro de 2004. Brasília: Fundação Cultural do Exército Brasileiro. Pp.46-50. Disponível em http://www.funceb.org.br/images/revista/16_3k1n.pdf
- Martínez, L., Bores, N. e García, A. (2010). "Compartir y reflexionar sobre la práctica motriz a partir de escenas significativas: un ejemplo de su utilización durante el Prácticum específico de Educación Física". In Marcelino Vaca e Ana Ponce de León (coord.). *La formación de los docentes y el curriculum escolar: la formación de la expresión corporal*. Málaga: Facultad de Educación, Universidad de Málaga. Pp.59-73. Disponível em <http://www.doe.uma.es/repository/fileDownloader?rfname=c54c4362-c861-4b27-afa1-5c5d793648b3.pdf>
- Martínez, P. (2011). La educación como práctica estética... y algunas notas sobre el trabajo en el CA2M. n Acaso, María (coord.). *Perspectivas: Situación Actual de la Educación en los Museos de Artes Visuales*. Madrid/Barcelona: Editorial Ariel. Pp.69-72.
- Martins, S. (2013, Março 8). PS Chama presidente da Parque Escolar para clarificar derrapagem. *Rádio Renascença*. Disponível em http://rr.sapo.pt/informacao_detalle.aspx?fid=27&did=53731
- Mastandrea, S. e Antonini, L. (2012). *Report - Students, teachers and museums: a survey*. ITEMS - Innovative Teaching for European Museum Strategies. Disponível em http://www.anisa.it/items/items_documents.htm
- ME - Ministério da Educação. (s.d). *Organização Curricular e Programas - Vol. I. Ensino Básico, 3º ciclo, Educação Visual*. Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_ev_programa_i_3c_1.pdf
- ME - Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. DEB, Departamento de Educação Básica (2001). Lisboa: Ministério da Educação.
- ME - Ministério da Educação. (2001a). *Ajustamento do Programa de Educação Visual 3º Ciclo - Vol.II*. DEB, Departamento de Educação Básica. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_ev_programa_ii_3c1.pdf
- MEC - Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Metas Curriculares, Ensino Básico, Educação Visual, 2º e 3º Ciclo*. Direcção-Geral da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ev_metas_curriculares_2_e_3_ciclo.pdf
- MNAC-MC (s.d). *História*. Consultado 10 Julho 2014, em <http://www.museuartecontemporanea.pt/pt/museu/historia>
- Monereo, C. (2010). "La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos". In *Revista Ibero-Americana de Educación*. No.52. OEI - Organización de Estados Iberoamericanos. Pp. 149-178. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie52a08.pdf>
- Monereo, C. e Monte, C. (2011). *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Montiel, Z. C.. (2007). "J. Habermas: lenguaje y diálogo, el rol del entendimiento intersubjetivo en la sociedad moderna". In *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12, octubre-diciembre. Universidad del Zulia: Maracaibo, Venezuela. Pp.47-72. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27903904>

- Morais, N. (2015, Maio 6). Mota-Engil ganhou mais obras públicas do que Grupo Lena. *Jornal de Notícias*. Recuperado de http://www.jn.pt/PaginaInicial/Justica/Interior.aspx?content_id=4551310
- Moral, C. (2006). "Criterios de validez en la investigación cualitativa actual". In *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 24. nº 1. Murcia: Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación - Universidad de Murcia. Pp. 147-164 Disponível em <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/97351/93461>
- Mörsch, C. (2009). "At a Crossroads of Four Discourses: documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction and Transformation". Mörsch, C. and the research team of the documenta 12 education (eds.). *Documenta 12: Education 2. Between Critical Practice and Visitor Services. Results of a Research Project*. Zürich-Berlin: Diaphanes. Pp.9-33.
- Moutinho, A. e Ferreira, I. (2007). "Internet, Museu e Educação: alguns exemplos de e para Portugal e Brasil". In Teresa Toldy et al. *Actas do Congresso Internacional de Cidadania(s): discursos e práticas*. Porto: Universidade Fernando Pessoa. [Consult. 16-05-2013]. Disponível em: http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/753/1/internet_museu_educacao.pdf
- Mruck, K. e Breuer, F. (2003). "Subjectivity and Reflexivity in Qualitative Research—The FQS Issues". In Katja Mruck (ed). *Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 4, Nº2. Art. 23. Disponível em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/696/1505>
- Museu Coleção Berardo (s.d.). *Museu*. Consultado 10 Outubro 2012, em <http://pt.museuberardo.pt/museu>
- Museu Coleção Berardo (s.d.a). *Preçário*. Consultado 10 Outubro 2012, em <http://pt.museuberardo.pt/educacao/precario>
- Museu Coleção Berardo (s.d.b). *Informações e recomendações*. Consultado 10 Outubro 2012, em <http://pt.museuberardo.pt/educacao/informacoes-e-recomendacoes>
- Nail, O., Gajardo, J. e Muñoz, M. (2012). "La Técnica de Análisis de Incidentes Críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar". In *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*. Vol. 11, No.2. 2012. Valparaíso: Facultad de Filosofía y Educación. Pp.56-76. Disponível em <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/204/211>
- Navarro, O. (2006). "Museos y Museología: Apuntes para una Museología Crítica". *XXIX Congreso Anual del ICOFOM / XV CONGRESO Regional del ICOFOMA-LAM "Museología e Historia: un campo de conocimiento"*. Córdoba y Alta Gracia, Argentina, 5-15 de Octubre (paper).
- Navarro, O. (2011). "Ética, museos y inclusión: un enfoque crítico". In Guerrero, T. & Ortega, N. (dir.). *Museos y Territorio Nº4*. Málaga: Área de Cultura del ayuntamiento de Málaga & Fundación General de la Universidad de Málaga. Pp. 49-59. Disponível em <http://www.museoyterritorio.com/pdf/museoyterritorio04.pdf>
- Negrete, T. (2013). "Principios metodológicos para la investigación e intervención educativa comparada. México, España y Argentina." In Juan Flores Vázquez, Adalberto Rangel Ruíz de la Peña, Miguel Ángel Izquierdo Sánchez e Arturo Santana Sandoval (coord.). *1er. Congreso Internacional de Intervención Educativa*. Pp.59-72. Disponível em http://upnuruapan.edu.mx/libro_lie.pdf
- Nogueira, M. C. (2008). "'Ter' ou 'fazer' o gênero: o dilema das opções epistemológicas em psicologia social". In Neuza Guareschi (org.). *Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Centro Eldstein de Pesquisas Sociais. Pp.220-253.
- Noronha, E. (2013). *Discursos e reflexividade: um estudo sobre a musealização da arte contemporânea*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Nystrand, M. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University.
- O'Doherty, B. (2000) 2011. *Dentro del Cubo Blanco: la ideología del espacio expositivo*. Murcia: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo, 2011. Ed. original: *Inside the White Cube: the ideology of the Gallery Space*. California: University of California, 2000.
- Oliveira, G. (2009). "The partnership between a museum of modern and contemporary art and a school: a relationship between artists/pupils/teachers". [comunicação]. *III Congrès D'Educatió de les Arts Visuals - Per Un Diàleg Entre Les Arts*. Barcelona 2009.

- Oliveira, G. (2010). "Educação nos museus de arte moderna e contemporânea portugueses: um lugar no feminino?" in Alice Semedo e Elisa Noronha (coord.). *Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. 2, P. 193-206.
- Oliveira, G. (2010a). "Porque temos de continuar a justificar a importância das artes e do seu desenvolvimento na educação das crianças?". *Imaginar - Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual*. Nº 52, Jan 2010. Porto: APECV. Pp. 65-73.
- Oliveira, G. (2013). "O museu como um instrumento de reflexão social". In Alice Semedo et al. (Ed.) *MIDAS - Museus e Estudos Interdisciplinares* [Online], Nº2, Abril 2013. Disponível em <http://midas.revues.org/222>
- Oliveira, G. (2013a). "Reflexão para a construção da identidade do educador museal dentro de um museu plurivocal". In César Ojeda (dir.) *Revista Museu*. Rio de Janeiro: Clube de Idéias Comunicação e Sistemas. Disponível em http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=37427
- Oliveira, M. (2015). *A Arte Contemporânea para uma Pedagogia Crítica*. Porto: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV.
- Oliveira, M. (2005). "Qué somos y qué queremos ser. La educación artística todavía en la encrucijada del milenio". In Carmen Lidón (ed.). *Educación como Mediación en Centros de Arte Contemporáneo*. Junta de Castilla y León. Dirección General de Universidades e Investigación. Universidad de Salamanca. Pp. 69-82.
- Oviedo, P.E. et al. (2010). "Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos". In *Revista Actualidades Pedagógicas* N.º 55. enero - junio 2010. Bogotá: Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación. Disponível em <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/873>
- Padró, C. (2003). "La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio" In Lorente, J.P. y Almazán, D. (eds.). *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Pp. 140-160.
- Padró, C. (2005). "Educação em Museus: Representações y Discursos". In *Museus, representações e discursos*. Semedo, A.; Teixeira, L. J. (eds). Porto: Editorial Afrontamento.
- Padró, C. (2008). "Entre-dós: algunas museologías, pedagogías críticas (y feministas)". In Amaldo (dir.). *Actas / ponencias/comunicaciones: I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La Formación de los Educadores*. Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza. Disponível em http://www.educathyssen.org/fileadmin/plantilla/recursos/Investigacion/Congreso/Actas_ICongreso_total.pdf
- Padró, C. (2009). "Compartiendo Momentos de Tránsito: la Investigación Educativa en Museos como un Espacio de Posibilidad Intermedia". In *Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola*. Vol. 2. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Pp.34-46. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id1319&sum=sim>
- Padró, C. (2011). "La culpa es del swing o por qué no hablamos de relaciones pedagógicas también en los museos?". In Acaso, María (coord.). *Perspectivas: Situación Actual de la Educación en los Museos de Artes Visuales*. Madrid/Barcelona: Editorial Ariel. Pp.52-54
- Padró, C. (2011a). "El Giro Educativo en el Estado Español: mesa redonda moderada por Carles Guerra con la participación de Imanol Aguirre, Fernando Hernández, Carla Padró, Claudio Zulián y Sitesize (Elvira Pujol y Joan Vila-Puig)". In *Desacuerdos 6*. Barcelona: BNV Producciones/MACBA
- Padró, C. (2011b). "Retos de la museología crítica desde la pedagogía crítica y otras intersecciones". In Guerrero, T. & Ortega, N. (dir.). *Museos y Territorio Nº4*. Málaga: Área de Cultura del ayuntamiento de Málaga & Fundación General de la Universidad de Málaga. Pp. 102-114. Disponível em <http://www.museoyterritorio.com/pdf/museoyterritorio04.pdf>
- Paredes, J. (2011). "La relación pedagógica y la evaluación". In Fernando Hernández (coord.). *Pensar la Relación Pedagógica en la Universidad desde el Encuentro entre Sujetos, Deseos y Saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/20946>
- Pereda, C.; Prada, M. A.; Actis, W. (2003). "Investigación Acción Participativa: Propuesta Para Un Ejercicio Activo De La Ciudadanía". In *Conferencia. Encuentro de la Consejería de Juventud Córdoba*, junio de 2003. Madrid: Colectivo Ioé.

- Pérez, A. (2015). "Aprender a pensar para poder elegir. La urgencia de una nueva pedagogía". In J. Gimeno Sacristán (Comp.). *Los Contenidos: Una reflexión necesaria*. Madrid: Morata. pp. 67-75.
- Pordata (2015). *Docentes do sexo feminino em %*. In Pordata Base de Dados Portugal Contemporâneo [Base de dados]. Consultado em 26-06-2015 a partir de <http://www.pordata.pt/Pesquisa/Docentes%20do%20sexo%20feminino%20em%20%25>
- Porres, A. (2012). *Relaciones pedagógicas en torno de la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Octaedro.
- Portal do Cidadão (2015). *Dia nacional da igualdade salarial assinala diferença de vencimento de 17,9% entre homens e mulheres*. Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-solidariedade-e-seguranca-social/mantenha-se-atualizado/20150305-msess-igualdade.aspx>
- Pritzker Architecture Prize. (s.d.). *Purpose*. Consultado 15 Janeiro 2013, em <http://www.pritzkerprize.com/>
- Público e Universidade Católica do Porto. (2012). "Ranking das escolas" In *Público*. Disponível em <http://static.publico.pt/docs/educacao/rankings2012/basico-9-ano/>
- Queirós, L. M. (2015, Junho 19). Recolha de assinaturas para referendar Acordo Ortográfico. *Público*. Disponível em <http://www.publico.pt/culturaipilon/noticia/recolha-de-assinaturas-para-referendar-acordo-ortografico-1699560>
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. In Quintana, A. e Montgomery, W. (Eds.). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.
- Radford, M. (1999). *The Reference Encounter: Interpersonal Communication in the Academic Library*. ACRL Publications in Librarianship. No. 52. Chicago: American Library Association. Disponível em <http://www.ala.org/acrl/publications/booksanddigitalresources/booksmonographs/pil/referenceencounter>
- Ramalhete, F. e Neves, B. (2013). "Os bairros vistos pelos seus residentes". In *Estudo Prévio*. Vol. #Quatro - arquitetobairro, inverno 2013. Disponível em <http://www.estudoprevio.net/artigos/26/dossier-bairros-ramalhete-bruno-neves--os-bairros-vistos-pelos-seus-residentes>
- Remedi, E. (2004). "La Intervención Educativa". In *Conferencia Magistral - Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional* (28 de marzo al 2 de abril de 2004) México: UNP - Universidad Pedagógica Nacional. Disponível em http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf
- Ribeiro, A. (2005). *A imagem da imagem da obra de arte no uso dos manuais de Educação Visual*. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Portugal. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3961/1/A%20imagem%20da%20imagem%20da%20arte%20no%20uso%20dos%20manuais%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Vi.pdf>
- Ricart, M. (2004). "Producir con los nuevos medios. Una importante herramienta socioeducativa". In Paco López (Ed.). *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*. N.º28. Barcelona: Escuelas Universitarias de Trabajo Social y Educación Social Pere Tarrés - Universidad Ramón Llull. Pp.83-98.
- Rodríguez, C. (2015). "La exclusión femenina en la impostación de los saberes escolares". In Sacristán (Comp.). *Los contenidos: una reflexión necesaria*. Madrid: Morata. Pp. 53-64.
- Rodríguez, N. (2011). "Discursos y narrativas digitales desde la perspectiva de la museología crítica". In Guerrero, T. & Ortega, N. (dir.). *Museos y Territorio Nº4*. Málaga: Área de Cultura del Ayuntamiento de Málaga & Fundación General de la Universidad de Málaga. Pp.14-29. Disponível em <http://www.museoyterritorio.com/pdf/museoyterritorio04.pdf>
- Rogoff, I. (2010). "Turning" In O'Neill, P. e Wilson, M. (eds.). *Curating and the Educational Turn*. London. Open Editions. Pp. 32-46.
- Ruiz, M. A. (2011). "El papel de la escuela y la educación física en la construcción de la Corporeidad infantil. Un estudio desde la perspectiva narrativa". In *Revista Brasileira de Ciências e Esporte*. Vol. 33, No.1. Jan/Mar 2011. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Pp.37-50. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000100003
- Sacristán, J. G. (2003). *El Alumno Como Invención*. Madrid. Ediciones Morata.

- Sacristán, J. G. (2015). "La sustantividad educativa de los contenidos. Algunas obviedades que, al parecer, no lo son". In J. Gimeno Sacristán (Comp.). *Los Contenidos: Una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.
- Sampieri, R.; Collado, C; Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación. Quinta edición*. Santa Fe: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Sanches, A. (2014, 26 de Outubro). O Ministro no seu Labirinto. *Público*. Disponível em <http://www.publico.pt/portugal/noticia/o-ministro-no-seu-labirinto-1673984>
- Sancho, J. (2010). (coord.). *El portafoli electrònic com a procediment avaluador de l'aprenentatge per a la comprensió als centres de secundària de la xarxa school+*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Esbrina Recerca. Disponível em <http://hdl.handle.net/2445/14146>
- Sancho, J. e Alonso, C. (2011). *Cuatro casos, cuatro historias de uso educativo de las TIC*. Barcelona: Esbrina Recerca. Disponível em <http://hdl.handle.net/2445/17122>
- Sánchez de Serdio, A. e López, E. (2011). "Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural". In *Desacuerdos 6*. Barcelona: BNV Producciones/MACBA.
- Sánchez de Serdio, A. (2010). "Arte y Educación: Diálogos y Antagonismos". In Alejandro Tiana Ferrer (dir.). *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº52. (2010). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Pp.43-60. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie52a02.pdf>
- Sánchez de Serdio, A. (2011). "las Paradojas de la Pedagogía Crítica o la Resistencia a la Realidad". In Acaso, M. *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Madrid: Akal, Colección Fundación Telefónica. Pp.61-64.
- Santana, C., Andrade, A. e Da Silva, E. (2014). "Pedagogia Dialógica: o diálogo na concepção e na prática pedagógica de professores da EJA do município de Camaragibe/PE". In *Anais CINTEDI - Congresso Internacional de Educação e Inclusão: Práticas pedagógicas, direitos humanos e interculturalidade*. 1 a 3 Dezembro 2014. Campina Grande: Realize Editora. Disponível em http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_02_11_2014_20_17_24_idins_crito_1969_291baafe59cf35af03d1ead478956dc2.pdf
- Segarra, M. (2000). "Crítica feminista y escritura femenina en Francia". *Teoría y crítica en la literatura francesa del siglo XX*. Coord. Blanca Acinas. Burgos: Universidad de Burgos. Pp.79-108.
- Semedo, A. (2005). "Práticas Narrativas na Profissão Museológica. Estratégias de Exposição de Competência e de Posicionamento na Diferença". Semedo, A. e Lopes, J. T. (Coord). (2006). *Museus, Discursos e Representações*. Porto: Afrontamento.
- Serviço Educativo (s.d). Consultado 12 Agosto 2014, em <http://www.museuartecontemporanea.pt/pt/educacao/servico-educativo>
- Sheikh, S. (2010). "Letter to Jane (Investigation of a Function)". In O'Neill, P. e Wilson, M. (eds.). *Curating and the Educational Turn*. London. Open Editions. Pp. 61-75.
- Shelton, A. (2011). "From antropology to critical museology and viceversa". In Guerrero, T. & Ortega, N. (dir.). *Museos y Territorio Nº4*. Málaga: Área de Cultura del Ayuntamiento de Málaga & Fundación General de la Universidad de Málaga. Pp. 30-41. Disponível em <http://www.museoyterritorio.com/pdf/museoyterritorio04.pdf>
- Sic Notícias. (2012, Outubro 14). *Melhores resultados dos Exames do 6ºano e 9ºano*. [Vídeo] Consultado em 15 Outubro 2012, em <https://www.youtube.com/watch?v=qB9QyVE0v8M>
- Da Silva, T. T. (2000). *Teoria Cultural e Educação. Um vocabulário crítico*. Autêntica: Belo Horizonte.
- Silva, S. (2012, Setembro 29). Paula Rego "desolada" com extinção da sua fundação em Cascais. *Público*. Recuperado de <http://www.publico.pt/politica/noticia/paula-rego-desolada-com-extincao-da-sua-fundacao-em-cascais-1565112>
- Simons, H. (2011). *El Estudio de Caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sola, T. (2012). *La Eternidad Ya No Vive Aquí: un glosario de pecados museísticos*. Girona: ICRPC-Llibres.
- Spencer-Oatey, H. (2013). *Critical incidents. A compilation of quotations for the intercultural field*. GlobalPAD Core Concepts. University of Warwick, UK. Disponível em <http://go.warwick.ac.uk/globalpadintercultural>

- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Quinta edición. Madrid: Morata.
- Steinberg, S. (2008). "Prólogo: De qué hablamos, dónde estamos". In McLaren, P. e Kincheloe, J.L. (eds.). *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó. Pp.13-15.
- Sternfeld, N. (2013). "Playing by the Rules of the Game: Participation in the Postrepresentative Museum". In *Cumma Papers (Curating, Managing and Mediating Art)*. Helsinki: Aalto University. Disponível em https://cummastudies.files.wordpress.com/2013/08/cummapapers1_sternfeld.pdf
- Stoll, L., Fink, D. e Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Sweeney, G., Westcott, R., e Stead, J. (2000). "The benefits of significant event audit in primary care: a case study". In *Journal of Clinical Governance*. No.8. Pp. 128-134. Disponível em <https://projects.exeter.ac.uk/sigevent/articles/benefits.html>
- Tadeu, P. (2014, Julho 31). 1992 - o CCB custou 200 vezes mais. *Diário de Notícias*. Disponível em <http://150anos.dn.pt/2014/07/31/1992-o-ccb-custou-200-vezes-mais/>
- Tavares, E. (2012). *Are you still awake?* Consultado 12 Março 2013 em <http://www.museuartecontemporanea.pt/pt/programacao/1421>
- Tavares, E. (2013, Janeiro 11). "Are you still awake?". *Antena 2*.
- Taylor, S. J. e Bogdin, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research. Analysis types and software tools*. London: Falmer Press.
- Touriñán, J. M. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Extra série. Pp. 283-307.
- Trafi-Prats, L. (2015). "Para una formación del profesorado basada en el cosmopolitismo: Curriculum derivativo y posibilidades de exploración indirecta de la subjetividad". In Marilda Oliveira e Fernando Hernández. (orgs.) *A Formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria, Brasil: Editora UFSM.
- Triggs, P. e Wishart, J. (2010). *MuseumScouts: abordagens inovadoras ao ensino e à aprendizagem abrangendo museus, tecnologia interactiva e trabalho de equipa - Um guia para professores e tutores*. Universidade de Bristol: The Partners, MuseumScouts, Comenius 2.1. [Consult. 09-06-2011]. Disponível em http://museumsscouts.org/Handbooks/PT/091209_MS_Handbook_part1_PT_online_v01.pdf
- UNP - Universidad Pedagógica Nacional. (2010). "La Intervención Educativa es una transferencia de poder". In Lourdes Salas Ramírez (Dir.) *Gaceta*. Nº49, Feb 2010. Tlalpan, México: Universidad Pedagógica Nacional. Disponível em <http://www.upn.mx/index.php/leer-en-linea/702-no-49-febrero-2010?start=9>
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Vásquez, R. & Angulo, F. (2003). *Introducción a los Estudios de Casos: Los primeros contactos con la Investigación Etnográfica*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Vayne, Julian. (2010). *Wonderful Things: Learning with Museum Objects*. Great Britain: The Museum of Barnstaple & North Devon. [online]. Disponível em http://abcofworkingwithschools.files.wordpress.com/2010/06/wonderful_things_ms13.pdf
- Velasco, A; García, E. e Linares, T. (2012). "Estilo docente en profesores universitarios venezolanos, según los enfoques conductista, cognitivista y constructivista". In *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 14, núm. 1, enero-junio, 2012. Universidad Intercontinental Distrito Federal, México. Pp. 141-167. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80224034008>
- Viana, C. (2009, Agosto 16). Parque Escolar: Estado pagou a arquitectos mais de 20 milhões de euros sem concurso. *Público*. Disponível em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/parque-escolar-estado-pagou-a-arquitectos-mais-de-20-milhoes-de-euros-sem-concurso-1396335>

- Viana, C. (2013, Abril 1). Constituição de mega-agrupamentos chega ao fim com mais 18 novas unidades. *Público*. Disponível em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/constituicao-de-megaagrupamentos-chega-ao-fim-com-mais-18-novas-unidades-1589811>
- Vianna, C. P. (2001). "O sexo e o gênero da docência". In *Cadernos Pagu* (17/18) 2001/02. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. pp.81-103.
- Vidiella, J. (2011). "Devenir docente: los „a[e]fectos“ relacionales en el proceso de aprendizaje". In Fernando Hernández (coord.). *Pensar la Relación Pedagógica en la Universidad desde el Encuentro entre Sujetos, Deseos y Saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. Disponível em <http://hdl.handle.net/2445/20946>
- Wolff, J. (1997). *La producción social del arte*. Madrid: Istmo.
- Xavier, J. B. (coord.) (2004). *Relatório do Grupo de Trabalho: Ministério da Educação e Ministério da Cultura - Despacho Conjunto N.º 1062/2003 DR-II Série de 27 de Novembro*. Abril.
- Yurén, T. e Araújo-Oliveira, S. S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular: El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. In Rocío Grediaga (dir.) *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 8. Sep-Dic. 2003. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001904.pdf>
- Zunzunegui, S. (1999). "Los museos: del uso a la manipulación". In Ana Carro Rossell, Ana I. Velasco Rebollo e M^a José Cortés Sádaba (coord.). *RdM - Revista de Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad museológica*. Vol. 17. Asociación Española de Museólogos. Pp.11-15.

LEGISLAÇÃO

- Decreto-Lei n.º 132/2013. (2013). Constituição e funcionamento do Conselho Nacional de Cultura. *Diário da República I Série*. No177 (13-09-13), 5840-5847.
- Decreto-Lei n.º 139/2012. (2012). Revisão da estrutura curricular. *Diário da República I Série*. No129 (05-07-12), 3476-3491.
- Despacho n.º 11142/2012. (2012). Estrutura e competências da Direção-Geral do Património Cultural. *Diário da República II Série*. No158 (16-08-12), 29019-29023.
- Despacho n.º 17169/2011. (2011). Revogação do documento Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais. *Diário da República II Série* No245 (23-12-2011), 50080.
- Lei n.º 47/2004. (2004). Lei-Quadro dos Museus Portugueses. *Diário da República I Série A*. No195 (04-08-19), 5379-5394.
- Lei n.º 51/2012. (2012). *Estatuto do Aluno*. *Diário da República I Série*. No172 (05-09-12), 5103-5119.
- Lei n.º 67/98. (1998). *Protecção de Dados Pessoais*. *Diário da República I Série-A*. No247 (26-10-1998), 5536-5546.
- Lei n.º 85/2009. (2009). *Estabelece o regime da escolaridade obrigatória*. *Diário da República I Série*. No166 (27-08-09), 5635-5636.

ANEXOS (em arquivo digital)

- Anexo 1** Proposta de Trabalho (estudos de caso)
<https://drive.google.com/open?id=0B3U7da-f3EOzVHJSTHJCUjhEbGc>
- Anexo 2** Autorização de recolha de evidências
<https://drive.google.com/open?id=0B3U7da-f3EOzRzJOB0NfNV84RzQ>
- Anexo 3** "Esta fotografia foi tirada num museu?" Conjunto de 17 fotos legendadas
<https://drive.google.com/open?id=0B3U7da-f3EOzSHNxWC00akYzQkk>
- Anexo 4** Consentimento informado e Notas sobre o Consentimento Informado
<https://drive.google.com/open?id=0B3U7da-f3EOzdEVhel9LOUxoTzQ>
- Anexo 5** "Esta fotografia foi tirada num museu?" - Caso 1
<https://drive.google.com/open?id=0B3U7da-f3EOzaDRaQ1RFWWVJZVU>
- Anexo 6** Excerto do Projecto Educativo - Caso 2
<https://drive.google.com/open?id=0B3U7da-f3EOzU1lsZG9uWTNQek0>
- Anexo 7** Ficha de análise de uma obra - Caso 2
<https://drive.google.com/open?id=0B3U7da-f3EOzNEVIYkk1Z1FDbDA>
- Anexo 8** "Esta fotografia foi tirada num museu?" - Caso 2
<https://drive.google.com/open?id=0B3U7da-f3EOzYVN2VTIDS3dQa3c>
- Anexo 9** "Esta fotografia foi tirada num museu?" - Caso 3
<https://drive.google.com/open?id=0B3U7da-f3EOzRkxuczhhQk12Q1E>
- Anexo 10** "Esta fotografia foi tirada num museu?" - Caso 4
<https://drive.google.com/open?id=0B3U7da-f3EOzODdWWFA1bC1XZGs>
- Anexo 11** Transcrição do *focus group* 1
<https://drive.google.com/open?id=0B3U7da-f3EOzT0hKWFInVU1IR0k>
- Anexo 12** Transcrição do *focus group* 2
<https://drive.google.com/open?id=0B3U7da-f3EOzOVd2NTA3a0loa28>
- Anexo 13** Tabela de indicadores e frequência com que surgem
<https://drive.google.com/open?id=0B3U7da-f3EOzWmJablkyQkoxU0E>
- Anexo 14** Tabela de localização dos indicadores e incidentes significativos
<https://drive.google.com/open?id=0B3U7da-f3EOzUHhZWjdpb3JaaGc>
- Anexo 15** Proposta de Trabalho (projecto entre escola e museu)
<https://drive.google.com/open?id=0B3U7da-f3EOzOUxHTURIM1h1d2s>
- Anexo 16** Consentimento informado (projecto entre escola e museu)
<https://drive.google.com/open?id=0B3U7da-f3EOzVDZ6aG9hMVIWN1k>

ÍNDICE DE IMAGENS

- Caso 1** Escola Básica dos Eucaliptos - edifícios e espaço exterior - p.169
- Caso 1** Escola Básica dos Eucaliptos - espaços interiores comuns - p.170
- Caso 1** Museu Colecção Berardo - edifício e espaço exterior - p.179
- Caso 1** Museu Colecção Berardo - espaços interiores e exposição - p.180
- Caso 1** A visita da escola ao Museu Colecção Berardo - p.203-204
- Caso 1** As aulas de Educação Visual - p.219-220
- Caso 2** Colégio dos Plátanos - edifício e espaço exterior - p.243
- Caso 2** Colégio dos Plátanos - espaços interiores comuns - p.244
- Caso 2** A visita da escola ao Museu Colecção Berardo - p.267-268
- Caso 2** As aulas de Educação Visual - p.277-278
- Caso 3** Escola Secundária de Vergílio Ferreira - edifícios e espaço exterior - p.301
- Caso 3** Escola Secundária de Vergílio Ferreira - espaços interiores comuns - p.302
- Caso 3** Casa das Histórias Paula Rego - edifício e espaço exterior - p.309
- Caso 3** Casa das Histórias Paula Rego - edifício, espaço exterior e loja - p.310
- Caso 3** A visita da turma à Casa das Histórias Paula Rego - p.331-332
- Caso 3** As aulas de Educação Visual - p.345-346
- Caso 4** Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado: edifício e espaço exterior - p.359
- Caso 4** Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado: espaço interior e exposições - p.360
- Caso 4** A visita da turma ao Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado - p.383-384
- Caso 4** As aulas de Educação Visual - p.397-398
- Proposta educativa** - sessões na escola - p.499
- Proposta educativa** - materiais de preparação para as actividades no museu - p.500
- Proposta educativa** - preparação das actividades no museu - p.503
- Proposta educativa** - actividades com as famílias - p.504

ÍNDICE DE ESQUEMAS

- Esquema 1** Visitas previstas (A) e visitas realizadas após negociação (B) - p.125
- Esquema 2** Evidências recolhidas em cada estudo de caso - p.147

ÍNDICE DE TABELAS

- Tabela 1** Cinco estilos docentes - p.76-77
- Tabela 2** Elementos-base da pedagogia placentária vs. elementos-base da pedagogia tóxica - p.100-101
- Tabela 3** Escolas seleccionadas localizadas no distrito de Lisboa - p.123
- Tabela 4** Museus seleccionados - p.125

Tabela 5	Definição final dos casos, resultado das negociações - p.129
Tabela 6	Relação das observações com as perguntas de investigação - p.131-132
Tabela 7	Entrevistas realizadas - p.137-138
Tabela 8	Relação das entrevistas com as perguntas de investigação - p.140-141
Tabela 9	Participantes de cada <i>focus group</i> - p.142
Tabela 10	Relação dos <i>focus groups</i> com as perguntas de investigação - p.144-145
Tabela 11	Critérios éticos na negociação dos estudos de caso - p.149
Tabela 12	Comparação entre os significados de <i>incidente</i> e <i>evento</i> em dicionários <i>online</i> de língua portuguesa, espanhola e inglesa - p.419
Tabela 13	Comparação entre os significados de <i>crítico</i> e <i>significativo</i> em dicionários <i>online</i> de língua portuguesa, espanhola e inglesa - p.420
Tabela 14	Número de incidentes significativos por caso - p.424
Tabela 15	Número de momentos de discussão por <i>focus group</i> - p.424
Tabela 16	Número de unidades de análise identificadas - p.425
Tabela 17	Temas derivados das perguntas de investigação - p.426
Tabela 18	Sub-temas e número de indicadores por sub-tema - p.426-428
Tabela 19	Descrição sumária dos indicadores - p.428-431
Tabela 20	Número de vezes que surgiram os conceitos-chave nos indicadores - p.432
Tabela 21	Número de vezes que surgiram os conceitos-chave por tema - p.432
Tabela 22	Maior e menor frequência dos conceitos-chave por tema - p.432