DE LÁPIS NA MÃO

uma perspetiva microscópica
sobre práticas de contacto
entre Educação e Arte

DE LÁPIS NA MÃO

Uma perspetiva microscópica sobre as práticas de contacto entre a educação e a arte

Tese apresentada na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto
para obtenção do grau de Doutora em Educação Artística

Lara Natacha Ferreira Soares
Orientação: Cat Martins
2025

Financiada por FCT: SFRH/BD/128602/2017

OBRIGADA...

Entre o dia em que escrevi a primeira frase e hoje, que alguém me lê, passaram-se muitas primaveras, muitas chuvas e nada está igual.
Aceitar o desafio de navegar por textos, aulas, conversas, gestos, livros, vozes e pensamentos não foi fácil. Sabia que entrava de coração e que todos os gestos seriam de partilha sensível. Sabia que ia doer, que ia chorar, que ia rir muito e que no final, estaria a começar uma bela viagem por nuvens de mar desconhecido.
Aqui, neste objeto de palavras, imagens, emoções e pensamentos estão também muitas pessoas, muitas vozes amigas que me acompanharam por trilhos, autoestradas, voando ou boiando ao pôr-do-sol.
A todas elas, grito, um enorme agradecimento.
A todas elas, abraço com carinho.
Para todas nós, desejo que o tempo não nos deixe entorpecer!

a minha bússola
Cat Martins
Uma das pessoas mais inteligentes que conheço. Foi a minha bússola ao longo de todo este tempo. Paciente, disponível, resiliente. A ti agradeço a amizade e cumplicidade intelectual.

a companhia
A ti, Sandra, a minha outra irmã. Não de sangue, mas de coração. Todas as peripécias foram contigo. Obrigada pelas escutas atentas, pelos abraços longos, pelas lágrimas de amizade.
Obrigada pela inteligência e honestidade. Obrigada pelas leituras e partilhas. Pelas histórias e risos.

Daniel, Isabel, Samuel,
Amizades bonitas, longas, quentes, divertidas, honestas.

Joana,
Sem ti, seria tudo muito menos interessante.
Obrigada por tornares estas minhas palavras
e desejos numa tese-objeto linda.

dois companheiros especiais,
Pedro e João. Energia vital e amor incondicional.
Meu sangue, a minha respiração.

Aos meus pais, que de forma incondicional sempre me apoiaram e permitiram que tivesse acesso à educação e cultura tornando o meu mundo sempre melhor. Fieis e companheiros estes são os meus pais. Os melhores de todos! Carmen e Mário.
A todas as pessoas amigas e família que ao meu lado me fizeram sentir parte do comum e que bom que é ter companhia.

A todas as pessoas que participaram nos programas, propostas e desafios, que apoiaram e/ou tornaram possível a sua concretização. Obrigada por acreditaram em mim e no meu trabalho:

23 Milhas - Ílhavo
A'Oficina, Centro Internacional das Artes José de Guimarães
Bússola
CAMINHOS do Médio Tejo
Casa Museu Júlio Dinis
Centro de Arte de Ovar
Centro de Arte Oliva
Centro de Arte Sever do Vouga
CIMAC – Comunidade Intermunicipal do Alentejo Central
Comédias do Minho
Comunidade Intermunicipal do Tâmega e Sousa
FBAUP – Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto
FCT – Fundação Ciência e Tecnologia
Fundação Calouste Gulbenkian
I2ADS – Instituto de investigação, Arte, Design e Sociedade
Município de Braga
Museu do Douro
Museu Nacional Soares dos Reis
Teatro Nacional D. Maria II
Teatro Ribeiro Conceição
Visões Úteis

Dedicado a
Pedro e João
As minhas borboletas eternas

RESUMO

O presente projeto de investigação incide em dois eixos – práticas artísticas e práticas educativas - que serão colocados frente a frente naquilo a que chamamos de campo intersticial da educação artística.
A proposta desta investigação não foi tanto analisar um determinado acontecimento – uma oficina, uma visita ao museu, um espetáculo – mas sim perceber a sua natureza como um espaço em potência (Atkinson, 2011), para a abertura de novas possibilidades de aprendizagem, novas formas de ver as coisas, de fazer sentido, de olhar para dentro e questionar as práticas a partir de fora.
Foi na consciência de que me movo entre instituições reguladoras e eminentemente políticas como os MUSEUS e as ESCOLAS – e que esta investigação é ela própria 'filha' de um sistema académico fortemente disciplinador – Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto - que decidi trazer para a discussão o que são afinal estas práticas de contacto entre a arte e a educação e, através do meu arquivo de práticas, abrir o questionamento da própria necessidade da educação artística, da natureza dos projetos e propostas implementadas e ao mesmo tempo das opções institucionais e das formas atuantes de quem opera neste campo, considerando a sua identidade e perfil.
Esta investigação procurou por isso a literacia crítica da diversidade (LCD) (Steyn, 2010) enquanto lente para o arquivo de práticas que aqui se mobilizam e numa procura por formas mais justas e inclusivas de olhar, experimentar e existir no mundo.
Tentei então perceber como encarar este desafio – como transformar este campo hegemónico num lugar onde se promovem práticas culturais diversas e se criam espaços onde diferentes vozes e perspetivas possam coexistir, de tal maneira que podem funcionar em contra-narrativa, interagindo diretamente com as estruturas de poder e exclusão.

ABSTRACT

This research project focuses on artistic and educational practices that will be problematized in what we call the interstitial field of artistic education.
The purpose of this research did not focused on a specific event analysis – a workshop, a visit to a museum, a show – but rather to perceive its nature as a potential space (Atkinson, 2011), for the opening of new possibilities for learning, new forms of seeing things, of making sense, of looking inside and questioning external practices.
Because i'm aware that my practice exists among regulatory and eminently political institutions such as MUSEUMS and SCHOOLS – and that this research is itself a 'child' of a strongly disciplinary academic system – Faculty of Fine Arts of the University of Porto – that I decided to bring it to the discussion what are these practices of contact between art and education.
I went through my archive of practices, questioning the need for artistic education, of the nature of the projects and proposals implemented and at the same time of the institutional options and the active forms of those who works in this field, considering its identity and profile.
This research therefore sought critical diversity literacy (Steyn, 2010) as a lens for the archive of practices that are mobilized here and in a search for fairer and more inclusive ways of looking at, experiencing and existing in the world.
I then tried to understand how to face this challenge – how to transform this hegemonic field into a place where diverse cultural practices are promoted and spaces are created where different voices and perspectives can coexist, in such a way that they can function in counter-narrative, interacting directly with the structures of power and exclusion.

ÍNDICE

UMA INTRODUÇÃO
EM FORMA DE FASCÍCULO pág.03
Sobre o processo pág.05
1 DE LÁPIS NA MÃO… pág.08
2 UM MUSEU SEM OBJETOS pág.22
3 SOBRE UMA IDEIA DE DESEJO pág.26

AUXILIAR DE LEITURA pág.30

CADERNO 1
PENSAMENTO POLÍTICO DO COMUM pág.03
1 MUSEUS e fantasmas pág.07
2 Mas o que pode a Educação Artística perante isto? pág.15
3 Histórias em transformação pág.23
4 Educação Artística: um campo de negociação [2007-2025] pág.27
5 Auxiliares de memória pág. 39

NOTAS FINAIS e possibilidades de continuação… pág. 66

BIBLIOGRAFIA pág.68

CADERNO 2
ARQUIVO DE PRÁTICAS pág.03

 # DE LÁPIS NA MÃO pág.05
#PROJETO
DE LÁPIS NA MÃO… pág.06
#EXERCÍCIO-CENA
DOMINÓ INFINITO pág.18

#EXERCÍCIO-ACONTECIMENTO
POSSIBILIDADES PARA UMA SALA DE AULA pág.21

#EXERCÍCIO-CENA
MEMÓRIA DO CAMINHO CASA-ESCOLA pág.31

#PROJETO
VALIDADE pág.37

#OBJETO-CENA
LIVROS pág.51

#PROJETO-ACONTECIMENTO
DESCER E SUBIR A RUA pág.61

CIAJG – Centro Internacional das Artes José de Guimarães pág.65

#ACONTECIMENTO
TINTIN pág.66

#ACONTECIMENTO
ALFABETO AFRICANO pág.69

#ACONTECIMENTO
Obra de Daniel Barroca pág.73

#EXERCÍCIO
Mapa de bolso pág.77

#CENA pág. 83

MNSR – Museu Nacional Soares dos Reis pág.89

#PROJETO
Máquina desobediente pág. 90

#PROJETO
RAIZ pág.99

BURILAR – Processos criativos na mediação de públicos pág.119

#OBJETO-CENA
MESA pág.120

#CENA-ACONTECIMENTO
Percursos artísticos pág.161

Algumas considerações finais pág.167

BIBLIOGRAFIA pág.173

UMA iNTRODUÇÃO
EM FORMA DE FASCíCULO

DE LÁPIS NA MÃO: uma perspetiva microscópica sobre práticas de contacto entre Educação e Arte

Esta tese situa-se no campo dos estudos em arte e educação e está eminentemente ligada à minha prática profissional, desde há 20 anos, em lugares e contextos diversos, onde as práticas artística e educativa se cruzam. Em particular naquilo que vem sendo designado por 'serviços educativos' ou 'projetos de mediação cultural e artística'.

O campo de estudos desta investigação situa-se, portanto, entre **2005** e **2025**, com a análise de projetos muito diferenciados em tipologias, escalas e objetivos.
Uma possibilidade de investigação para esta tese seria a de pensar este **espaço** – 'serviço educativo' – numa abordagem macroscópica, referindo-me à sua organização e gestão de recursos e orçamentos, posicionamentos e abordagens teóricas, dissecando programas de atividades, conteúdos pedagógicos e artísticos; no fundo debruçando-me sobre 'o quê?'. No entanto, estou mais interessada no 'como?', numa perspetiva microscópica sobre as práticas de contacto entre educação e arte.
Foi a partir da prática que se construiu o modo teórico desta tese, numa escrita incorporada por ser na prática que encontro os meus modos operativos de questionamento e criação de conteúdo. Neste sentido, parto da ideia de 'teoria' como ['caixa de ferramentas'][1], onde importa menos a filiação autoral e mais a forma como os conceitos mobilizados se tornam operativos. Dizer isto não é deixar de lado o nome das autoras e dos autores, mas ter em mente que estes nomes correspondem a uma 'função' e que, na produção de pensamento, é com a materialidade dos seus conceitos e ideias que os atravessamentos acontecem. Assim, a teoria como uma [caixa de ferramentas] é um dispositivo que se pode abrir e fazer uso do seu interior, como de uma chave de fendas, um alicate ou um martelo. Uma teoria, conceitos ou uma ideia devem ser entendidos como instrumentos, ferramentas, dispositivos que só ganham sentido no seu uso, no seu funcionamento:

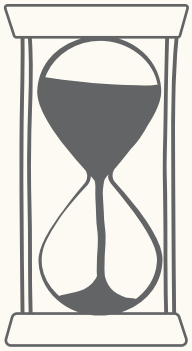
> "Todos os meus livros, seja História da loucura seja outro, podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultaram… pois bem, tanto melhor!" (Foucault, 1972, p. 52)

Desta forma, foi também claro que o documento produzido nesta investigação seria mais uma TESE-OBJETO, composta por várias secções que espelham esta inter-relação entre teoria e prática e onde o meu papel de investigadora se mistura com o meu papel de fazedora, uma espécie de artesã, que constrói a sua prática através da repetição, do erro, sem prescrições nos enunciados, procurando pela criação experimental e performativa construir um campo de prática que nutre e muscula o campo da teoria. Se a teoria e a prática estão inter-relacionadas, e uma não existe sem a outra, a verdade é que no campo em que nos movemos, muitas vezes a separação tende a afirmar-se e o registo da 'prática' a ser esquecido[2] face à voracidade das atividades e às múltiplas precariedades que ainda constituem o campo artístico-educativo-cultural.
Nesta TESE-OBJETO procura-se contrariar esse esquecimento, trazendo para o texto fragmentos do 'real' (de uma prática) e procurando pensá-los, agora, num tempo mais distanciado da prática, mas que continua a ser alimentado pelas suas ressonâncias. Para tal, faz-se uso desta [caixa de ferramentas], para recombinar, transformar, apropriar-se e inventar outras formas de fazer e pensar que ajudem nesta construção maior do campo de investigação, na interseção entre as práticas educativas e artísticas e que servem os propósitos específicos dos tempos e modos do próprio processo.

[1] As palavras identificadas entre parêntesis retos [...] integram o auxiliar de leitura.

[2] Poucas são as vezes que os projetos desenvolvidos neste campo de atuação incluem, no seu orçamento, nas suas equipas ou nos planos de trabalho formas, modos, pessoas que permitam documentar e fixar o que é produzido na prática. Esta imaterialidade reduz o campo das práticas a um lugar efémero e muitas vezes invisível, o que acaba por fragilizar o próprio campo de atuação e as pessoas que nele desenvolvem o seu trabalho. Não há elementos organizadores que permitam estabelecer comparações e perceber especificidades, entre projetos, propostas orçamentais, cronogramas de trabalho, nem produtos/objetos produzidos no interior destes projetos.

Sobre o processo



A investigação estruturou-se a partir de dois eixos – práticas educativas e práticas artísticas – e do seu enfrentamento na sua inscrição no campo intersticial da EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.
A prática experimental foi sempre acompanhada da prática da escrita e leitura e organizou-se em fases de documentação e registo, observação de projetos e conversas com diferentes pessoas e grupos de acordo com o processo de investigação.
Todo o processo foi ainda nutrido pela partilha dos materiais em congressos, encontros e eventos públicos com a possibilidade de receber olhares e leituras externas à investigação e que naturalmente permitiram desvios e possibilidades não previstas que se refletem no objeto TESE.
Os projetos escolhidos atravessam Portugal, de norte a sul, e apresentam uma diversidade de escalas e tempos, mas têm em comum a aproximação entre as práticas artísticas e as educativas e as contaminações que ambos os campos de atuação sofrem no processo.
No título desta investigação[3] encontramos pontes para o que é o volume de escrita criado nos cadernos que aqui se apresentam. Os cadernos foram sendo construídos através de uma prática de escrita ensaística. A escrita como ensaio que permite avanços e recuos e não se rege por linearidades formais ou temporais.
O ensaio permite um efeito espelho do próprio processo de aprendizagem inerente à construção de uma tese de doutoramento, um processo dinâmico, reflexivo e potencialmente transformador.
Esta prática de escrita incorporada permitiu estabelecer relações entre partes aparentemente antagónicas e criar desta forma entradas diversas para quem lê.
Chamo a esta escrita uma escrita incorporada porque ela atravessa não apenas os projetos em que tenho estado envolvida, mas porque a escrita atravessa-me também enquanto experiência.
Uma espécie de escrita-fragmento; se pudesse desenhar a sua forma seria uma espiral, que vai e vem, desdobrando e retornando à questão uma e outra vez. Uma escrita atravessada por imagens e desenhos, onde as vinhetas abrem notas sobre os assuntos em debate, com papeis que se desdobram e formam camadas sobrepostas de leitura, com textos e colagens que potenciam novas relações…
Uma rede de conexões que se desenha no gesto de quem lê ao abrir e fechar, folheando e virando as páginas em múltiplas direções desta TESE-OBJETO.

[3] **De lápis na mão: uma perspetiva microscópica sobre práticas de contacto entre educação e arte.**

Esta TESE-OBJETO apresenta por isso diferentes secções:
UMA INTRODUÇÃO EM FORMA DE FASCÍCULO
CADERNO 1
CADERNO 2
AUXILIAR DE MEMÓRIA
AUXILIAR DE LEITURA

UMA INTRODUÇÃO EM FORMA DE FASCÍCULO:

onde quem lê encontra informação sobre a estrutura da tese, os objetivos gerais e específicos e uma rede de conceitos que dão a conhecer um posicionamento prévio aos CADERNOS.

CADERNO 1:

Pensamento Político do [Comum]

Este CADERNO pretende ser uma entrada para a leitura do segundo caderno. Neste caderno tentei ensaiar dimensões teóricas que atravessam os eixos de estudo desta investigação – o campo da prática educativa e da prática artística – que aqui se enfrentam na sua inscrição no campo intersticial da EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.
O foco da investigação incidiu em projetos/propostas que se realizaram temporalmente nos últimos 20 anos [2005-2025], na minha prática profissional, colocando-me/situando-me/posicionando-me perante este campo de investigação – Educação Artística – através dessas experiências.
Parti de um [arquivo] de propostas que permitem: a) pensar noções ligadas aos espaços/lugares onde elas se materializam, como museus, escolas, instituições culturais, cidades; b) pensar sobre diferentes formas de produção de conteúdo e, consequentemente, refletir sobre noções de hierarquização, discriminação, justiça, equidade, negociação, racismo; c) pensar sobre a forma como estas propostas se relacionam com os públicos/pessoas participantes, repensando modelos de participação, ativação de práticas e construção coletiva.

CADERNO 2:

[Arquivo] de Práticas

Este CADERNO dedica as suas páginas a pensar sobre um conjunto de práticas que assumem diferentes funções neste trabalho de investigação e em particular nos espaços focais das ESCOLAS e MUSEUS.
Esta noção de arquivo é aqui encarada como um lugar de reinvenção do presente e criação de possibilidades de futuro. Ele é entendido como uma ferramenta para questionar e subverter as normas que organizam a vida, ganhando corpo nas minhas práticas, mas também nas que eu naturalmente herdei e lhe são inerentes.
O [arquivo] é um lugar de negociação de poderes e resistências, permitindo que nas suas diversas leituras e aproximações se criem novos sentidos e se inventem novas formas para ele mesmo.
Nesse sentido, ativar um [arquivo] implica uma ação política, questionando narrativas dominantes e abrindo espaço para novas perspetivas e por isso mesmo implica também que este mesmo [arquivo] esteja em constante transformação, sendo ativado através do cruzamento com quem/o que se relacione com ele.
Este caderno pretende trazer ao leitor - ou porque também desenvolve uma prática neste campo de investigação, ou porque através dele se permite entrar num campo de questionamento – propostas diversas que, mais do que dar respostas, abrem caminhos e perguntas para o futuro.
Não é um CADERNO de leitura linear, no sentido em que foi pensado como algo que se pode abrir e fechar e por isso propõe outro tempo e movimento na relação que estabelecemos com ele.
É um CADERNO que dá uma atenção especial a um conjunto de objetos que trazem consigo uma escala microscópica[4], perante grandes pontos de vista possíveis sobre este campo de investigação e que se pretende que sejam exemplares do [arquivo] conceptual que quem lê encontra no CADERNO 1.

AUXILIAR DE MEMÓRIA:

um ensaio de tempo que foi sendo necessário ao longo da escrita e onde se registam os gatilhos, as perguntas, inquietações e desafios do percurso.

AUXILIAR DE LEITURA:

criado para situar alguns dos conceitos mobilizados na escrita desta tese que serve o propósito de orientar quem lê, ao longo desse processo.

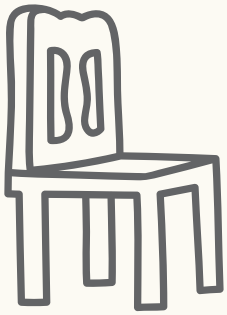
[4] Microscópica: de pequena escala, algo com muita minúcia. Micronarrativas e estórias paralelas que ficam fora da história. Esta escala sempre me interessou porque acredito que é nela que a zona intersticial da educação artística adquire materialidade.

Foram definidos como **objetivos gerais**:
- Refletir sobre as configurações contemporâneas dos serviços educativos/projetos de mediação cultural e o papel dos museus e das escolas enquanto espaços de produção de conhecimento, nomeadamente a partir do ponto de vista das pessoas e dos grupos (artistas, professores/as, estudantes, investigadores/as, públicos) e a forma como estes agem e experimentam esses espaços e tempos onde as propostas se concretizam/ se materializam / acontecem, tornam acontecimentos.

- Pensar como são criados os conteúdos (artísticos, educativos, sociais, históricos…) no interior destes lugares e que relações de transferibilidade se estabelecem.

- Perceber o potencial disruptivo das propostas nas práticas instituídas nos diferentes contextos onde se trabalha e o que fica de fora dessas propostas.

- Compreender e mapear posicionamentos e identidades (de investigador/a, de arte-educador/a, de mediador/a, de professor/a, de curador/a), abrindo espaços democráticos de participação.



Estabeleceu-se para cada eixo,
os seguintes objetivos:

Práticas educativas:

- Compreender os papeis da educação nestes espaços de atuação nos seus aspetos diferenciais face às aprendizagens escolares;

- Perceber que formas de aprendizagem são ativadas e os seus relacionamentos com as pessoas/grupos e com os espaços (físicos e conceptuais) construídos;

- Analisar a expansão dos modelos pedagógicos para além da dimensão interpretativa dos objetos artísticos ou da conceção de programas de atividades paralelos aos programas curatoriais, através das implicações da curadoria nas propostas dos programas educativos;

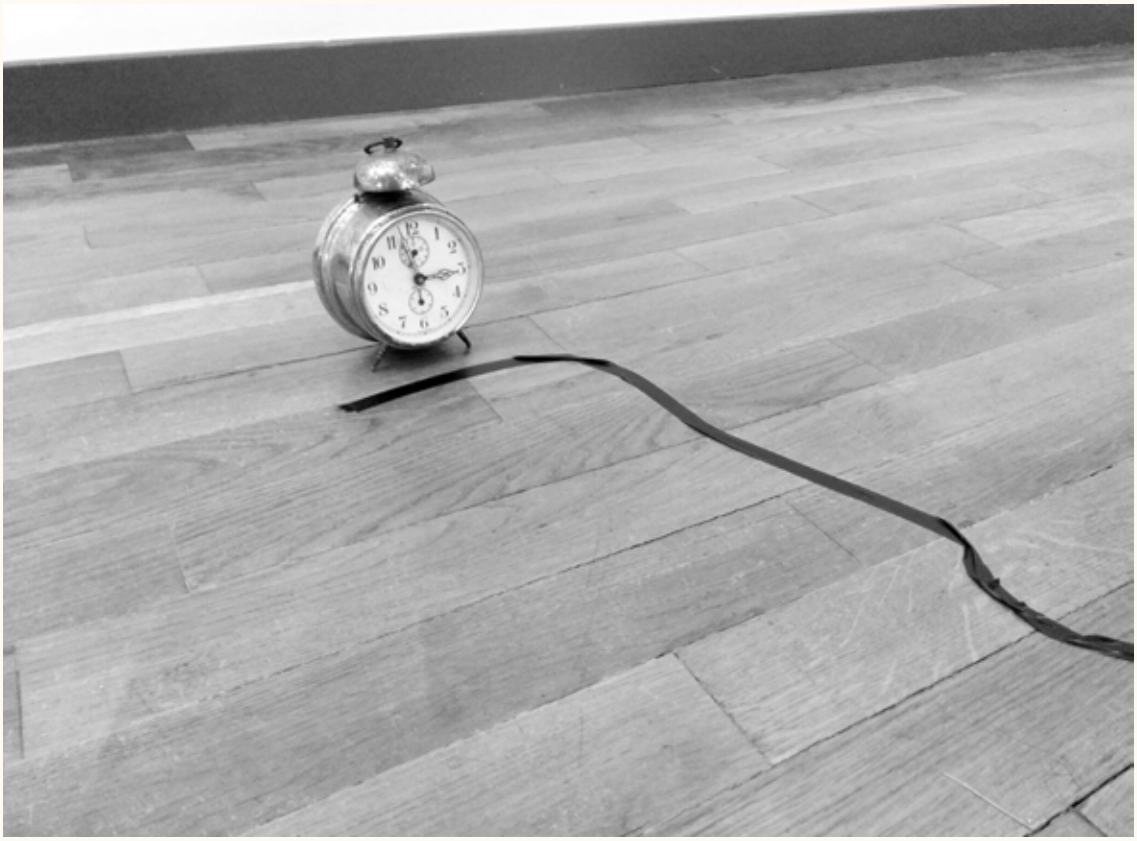
- Perceber as tensões que as práticas educativas enfrentam no confronto com as práticas artísticas.

Práticas artísticas:

- Compreender os sentidos da prática artística nos serviços educativos das instituições culturais, para lá do objeto a ser interpretado;

- Analisar os efeitos que as práticas artísticas abrem na construção de novas aprendizagens;

- Perceber as tensões que as práticas artísticas enfrentam no confronto com as práticas educativas.



#1
DE LÁPIS NA MÃO...

Ainda em modo introdutório e antes de avançar para os CADERNOS desta TESE-OBJETO, quero posicionar o meu interesse em pensar estes espaços, onde a arte e a educação se cruzam e contaminam, como espaços performativos, potencialmente disruptivos e desconhecidos e talvez, muito esporadicamente, transformadores:

PERFORMATiVO porque se, por um lado, a 'Performance' se constitui como o objeto de análise dos estudos performativos (ou seja, de muitas práticas e eventos como a dança, o teatro, rituais, funerais, casamentos…), por outro, constitui-se como uma espécie de lente metodológica que permite observar um fenómeno como performance.
Assim, o performativo é aqui entendido como um sistema de aprendizagem, armazenamento e transmissão de conhecimento, aquilo a que Diana Taylor se refere como arquivo (Taylor, 2003), não entendido como algo estanque, mas como um corpo vivo, que funciona como um ato de transferência vital, transmitindo conhecimentos sociais, memórias e um sentido de identidade reiterado ou, segundo Richard Schechner 'Twice-behaved behavior' (Schechner, 1985), ou seja, um conhecimento incorporado.
Um conhecimento que se veicula em particular atravessando o CORPO, lugar de experiência e de um conhecimento que não está limitado apenas ao intelecto ou à mente, mas também é incorporado e manifestado através das ações físicas, gestos, movimentos e experiências sensoriais.
Para Taylor, um arquivo existe como um lugar em potência, como ponto de partida para mapear e desenhar uma complexa trama de tensões, sobreposições e combinações, mas também entendido como um lugar de falhas.
Num tempo onde o digital permite a duplicação, multiplicação e cópia de arquivos e repertórios, que transformações e expansões surgem na (re)definição dos arquivos? De que modo passam a assumir-se como lugares ingovernáveis, incontroláveis e voláteis? Como se relacionam estes arquivos porosos e orgânicos com os institucionalmente estruturados e estanques?
Os arquivos são, por tradição, socialmente regulados e repetidos ao longo do tempo, criando a ilusão de uma identidade coerente e estável, mas estes arquivos, que aqui pretendo explorar, menos visíveis (talvez os anti-arquivos) mobilizam as afetividades, os atos, comportamentos e gestos, as línguas, o que ainda está em transformação e defrontam-se com as hierarquias instituídas dos arquivos maiores e hegemónicos, redefinindo a maneira como pensamos sobre identidade, subjetividade e poder na sociedade contemporânea (Butler, 1989).
Nesta tese interessa-me pensar a partir dos arquivos vivos, das práticas discursivas que produzem aquilo que nomeiam enquanto se transformam em atos de transmissão efémeros, voláteis e performativos. Nesse sentido, correspondem sempre a um 'fazer', aqui entendido como [acontecimento].

Estes arquivos organizam os modos de produzir conhecimento:

> "O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem rutura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas."(Foucault, 1995, p. 149)

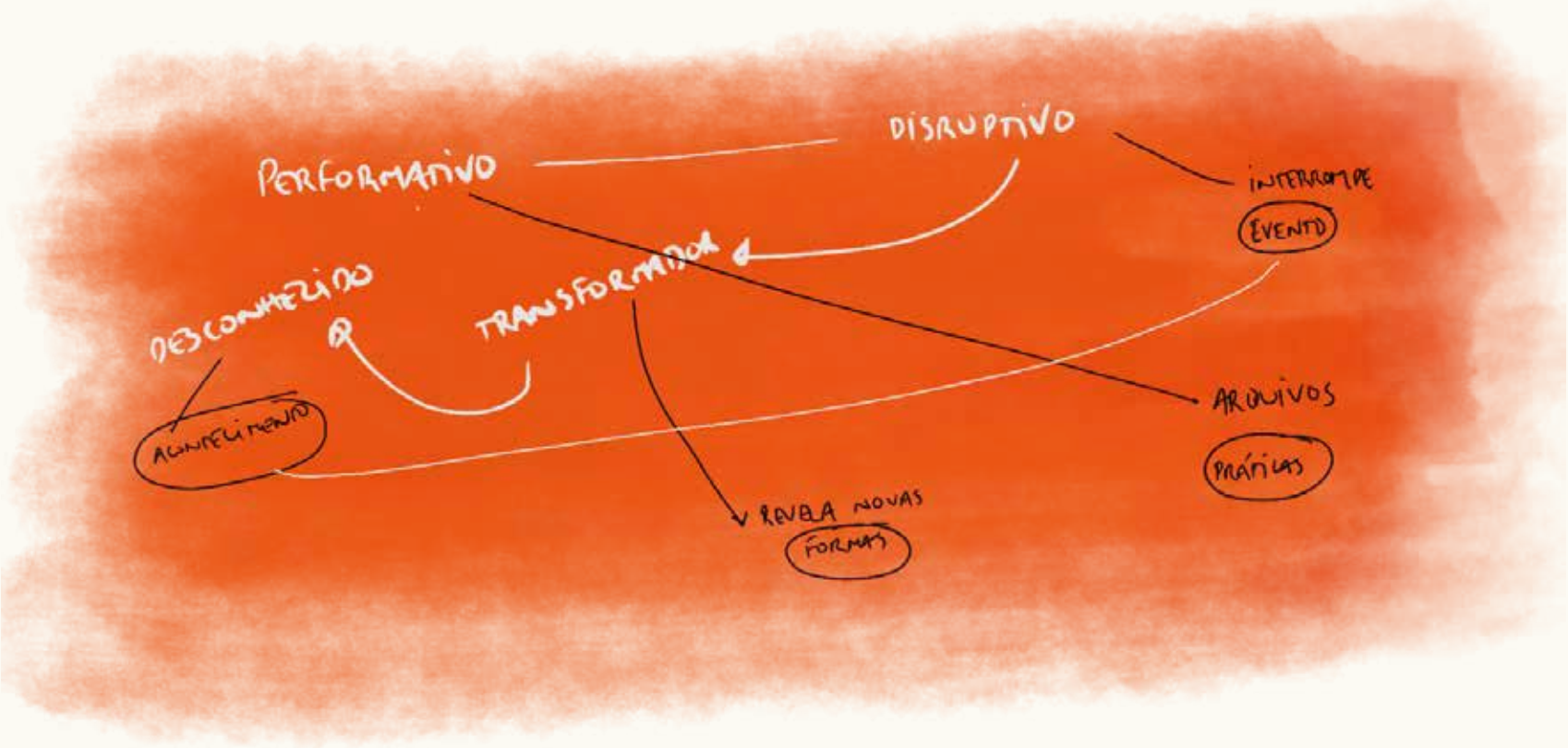
Interessou-me esta ideia de combinação, de peças que podem ser movidas e criar novas relações no interior da prática. É por isso mesmo que o caderno 2 se nomeia [ARQUIVO] DE PRÁTICAS, pois debruça-se sobre os projetos, os exercícios, os acontecimentos constituintes da minha prática e que corporificam este [arquivo].
Estes movimentos combinatórios de dentro para fora, de colocar lado a lado coisas aparentemente distantes, de relações improváveis que se mostram no momento em que estão a ser ativadas na prática - constituem a performatividade deste [arquivo] e logo das histórias que ele contém. E é quando nos debruçamos sobre estas histórias, constituintes do arquivo, que as conhecemos verdadeiramente e iniciamos um processo de tentativa de um novo arquivo.
É na repetição destes pequenos movimentos que crio o conjunto de regras, práticas e sistemas que determinam como o conhecimento é organizado, classificado, e se torna acessível ao longo do tempo.
E é também neste exercício performativo que a tese repensa como é que a prática experimental em educação artística, uma prática entendida como [acontecimento] produzido a partir destes arquivos nos quais as intra-ações (Barad, 2012) surgem num campo de negociação constante, podem combinar elas mesmas, diferentes arquivos.
Este [arquivo] de práticas aqui mobilizado, é um espaço que emerge de dentro para fora e vice-versa, criando fluxos entre as diferentes partes envolvidas e permitindo abrir zonas de negociação constantes, permitindo voltar a olhar para os seus constituintes e RE-PARAR uma e outra vez para os conhecer, para que este arquivo se torne operativo e ganhe uma outra materialidade nos contextos onde eu continuo a atuar.

Apesar do performativo acontecer num campo de possibilidades ele é também, potencialmente **DiSRUPTiVO** causando rutura com o familiar e o instituído, interrompendo a repetição dentro de um evento (Badiou, 2005). Um evento que está intimamente ligado às relações entre expectativas e condições de possibilidade, aparências e significados.

Estes espaços, onde a arte e a educação se cruzam e contaminam, são também espaços com um potencial **TRANSFORMADOR** porque funcionam como sistemas onde se tentam revelar novas formas e se constituem politicamente como agentes de mudança social (Mörsch, 2009, pp. 10-11). Tal como os arquivos, estes espaços assumem-se como lugares de falhas, de problematização do próprio sistema, revelando os seus mecanismos, mas acima de tudo repensando-os e expandindo-os para outros antes desconhecidos.

DESCONHECiDO porque só se conhece no momento em que se torna **[**acontecimento**]**; porque surge como algo que interrompe a repetição, como algo que constrói, em si, modos de funcionamento que não dependem de nenhum dos seus atores, mas que surgem no próprio contexto em que está inserido (Badiou, 2005) e onde as forças de poder são invisíveis e surgem numa cadeia de conhecimento atemporal.

Um lugar-evento, que contraria as estruturas panópticas (Atkinson, 2011), que resiste às estruturas de vigilância e controlo (de quem está a ser vigiado e os outros!), em particular nos contextos museológicos e escolares. Lugares que promovem o inesperado e outras "formas de conhecimento não-intencionais ou não-reconhecidas, talvez mesmo indesejadas, além de valores, habilidades e talentos não-oficiais" que são geradas no interior destes eventos, mas que muitas vezes não são reconhecidas como formas de aprendizagem pelas chefias, pelas equipas de direção e muitas vezes até mesmo pelos mediadores e educadores cujas práticas se situam em processos e metodologias mais tradicionalmente reprodutivas e interpretativas dos objetos e formas de mediação ou de produção de conhecimento. (Krauss, 2014, pp. 70-85).
Mas porque é tão dificil de acontecerem estas dimensões de TRANSFORMAÇÃO e DESCONHECIDO?
Estas dimensões estão dependentes de mudanças estruturais dentro destas instituições – MUSEUS e ESCOLAS (no caso desta investigação) – de mudanças nas lógicas de poder, na vontade de conhecer estes arquivos e de questionar as suas narrativas e materialidades; são dimensões reféns dos sistemas de controlo e manipulação discursiva e que estão dependentes de construções históricas que moldam os modos de viver, pensar e agir.


PERFORMATIVO
DISRUPTIVO
INTERROMPE
EVENTO
DESCONHECIDO
TRANSFORMADOR
ARQUIVOS
PRÁTICAS
REVELA NOVAS
FORMAS

Esta investigação procurou por isso a **literacia crítica da diversidade** (LCD) (Steyn, 2010) enquanto lente para as práticas que aqui se mobilizam e numa procura por formas mais justas e inclusivas de olhar e existir no mundo.
A LCD foi publicada por Melissa Steyn, como uma lente para nos relacionarmos com o mundo através de perspetivas anti-discrimação e que nesta investigação poderá guiar quem lê (do mesmo modo como me guiou) num esforço de criar mudanças estruturais no campo da educação artística. Será interessante explorar as noções de 'literacia' e 'diversidade' no contexto da Educação Artística e para isso recorro às considerações de Carmen Mörsch:

> "Porque a diversidade, em particular, é muitas vezes elogiada como rota fácil para o enriquecimento económico. As mudanças fundamentais que a acompanham, as incertezas e conflitos que decorrem dessas mudanças fundamentais, já para não referir o tempo que exige, raramente são tidos em consideração. Em vez disso, põe-se em marcha uma ainda mais violenta lógica inclusiva – não mudamos nada, mas tornamo-nos mais coloridos –, o que expõe todos aqueles que sofrem discriminação a uma ansiedade ainda maior. Também não se considera que há quem beneficie de uma diversidade inexistente e que a redistribuição de poder e recursos, que incluirá renúncia, aprendizagem e perda, tem de estar em cima da mesa se queremos que ocorra uma genuína mudança. A literacia, por seu turno, é muitas vezes assumida como promessa de uma verificabilidade não-ambígua do ensino e da aprendizagem individuais que pode ser garantida por testes. Por oposição, a LCD baseia-se num conceito de literacia em que a capacidade de leitura é permanentemente produzida de forma intersubjetiva através da ação social e, assim, determinada à partida."
> (Mörsch, 2018, p. 73)

Neste sentido, considerando que o meu trabalho se pauta pela convicção de que este caminho só se faz através de processos abertos e porosos, com permeabilidade para ser construído com… e que ele está sempre sujeito às relações existentes nos contextos onde se desenvolve, nomeadamente as relações de poder. A LCD poderá permitir a construção de perspetivas anti-discriminatórias, uma vez que acredito que "A crítica do poder associada à LCD, se levada a sério, afeta todos os aspetos de um contexto educativo e de uma instituição – estruturas, modos de atuação, conteúdos e pessoas."(Mörsch, 2018, p. 75)

Mas serei capaz de propor esta dimensão de trabalho?
Que consequências tem esta perspetiva anti-discriminação perante os contextos institucionais onde mobilizo o meu trabalho?
E…mais importante…
Como se faz este trabalho?
Com que metedologias e através de que materiais?

> "Que condições de trabalho são necessárias para operar de forma anti-discriminatória na interface da educação e da arte? De que pessoas e condições de produção precisamos? Quais os objetivos estruturais que queremos atingir?"
> (Mörsch, 2018, p.76)

O campo da Educação Artística está marcado por uma ideia intrínseca de transformação social e individual onde as artes assumem um papel 'mágico' salvacionista da sociedade e dos seus indivíduos, ignorando muitas vezes que o campo artístico e o educativo, estão imersos em relações de poder que muitas vezes perpetuam desigualdades profundas.
Nos contextos de análise desta investigação, nos museus ou nas escolas, encontramos na maioria das vezes, práticas e discursos orientados para as artes ao serviço da aprendizagem, numa lógica positivista de aprendizagem idealizada, não considerando as estruturas sociais e as lógicas de poder que definem como e para quem as artes são acessíveis.
Gaztambide-Fernández (2013), problematiza estas abordagens que perpetuam no campo da educação artística questionando, por exemplo, a ideia de que a educação artística, por si só, leva automaticamente a resultados positivos, como inclusão, justiça social ou menos discriminação. O impacto da prática artística depende das intenções, do contexto e das condições em que é produzida, podendo não cumprir o papel 'do bem' que frequentemente lhe é atribuído.
Deste modo, resta perceber como encarar este desafio – como transformar este campo hegemónico num lugar onde se promovem práticas culturais diversas e se criam espaços onde diferentes vozes e perspetivas possam coexistir, de tal maneira que podem funcionar em contra-narrativa, interagindo diretamente com as estruturas de poder e exclusão.

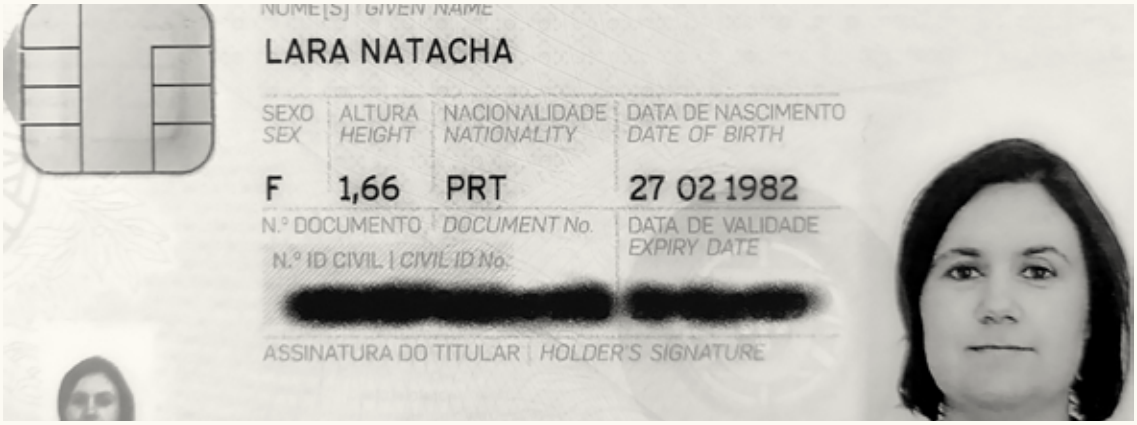


Figura 1. O direito a um cartão de cidadania é um privilégio. Nem todas as pessoas experimentam a cidadania da mesma maneira. As diferenças entre raça, género, classe social, deficiência, orientação sexual e outros fatores, criam desigualdades que afetam o exercício da cidadania. Quando analisamos a cidadania sob uma perspetiva interseccional percebemos que há múltiplas opressões e privilégios em sobreposição e constante negociação.

Encontrei nos indicadores da literacia crítica da diversidade um caminho. Na perspetiva de Carmen Mörsch (Mörsch, 2018,p.74) e no seguimento do trabalho desenvolvido por Steyn estes são alguns dos indicadores necessários para a sua identificação:

- Compreender que categorias de diferenciação – tais como o género, a orientação sexual, a aptidão física, a classe e a raça – são socialmente produzidas.
- Compreender a [interseccionalidade], isto é, o modo como estas categorias operam conjuntamente para criar desigualdades.
- Compreender o que é o privilégio sob este pano de fundo. Ser capaz de um posicionamento crítico à luz desse conhecimento.
- Ser capaz de dominar a linguagem e as noções que podem identificar a desigualdade e as relações de poder hegemónicas.
- Ser capaz de reconhecer/descodificar formulações hegemónicas.
- Compreender que existem no presente continuidades das relações de poder historicamente estabelecidas.
- E finalmente, sabendo tudo isto, desenvolver a vontade de promover mudanças rumo a uma maior justiça.

Como se pode ler, o último indicador devolve ao campo de estudo da educação artística, um olhar crítico sobre si, na procura da vontade em promover mudanças, mas não necessariamente garantindo a sua exequibilidade. Este esforço (porque ainda me parece que estou neste lugar de tentativa e erro num campo de possibilidades) só é possível quando o fazemos a partir de um lugar e de um tempo concreto e que é o lugar e tempo de uma voz específica, a minha.
Parto do meu lugar, nunca neutro. Dos meus referentes e da minha história.

Do meu lugar social e das minhas experiências. "O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém o lugar que ocupamos socialmente faz-nos ter experiências distintas e outras perspetivas." (Ribeiro, 2017,p.69)
Coloco-me à escuta e observação do que me rodeia e do que atravessei nestes últimos anos e percebo que parto de um lugar privilegiado. Cresci numa família de classe média, com acesso a livros, música e jornais; tive acesso à educação, ao lazer e à vida cultural dos lugares onde vivi. Experimentei viajar dentro e fora do meu país e pude crescer acompanhada de pessoas que me fizeram sentir que pertencia a um lugar e que o futuro era construído também por mim.
Ao tornar-me adulta e autónoma, percebi que a minha natureza de mulher, branca e em particular do norte do país, trazia consigo uma história (a que reconhecia como minha e a que via nos olhos e nas falas dos outros sobre mim).
A minha experiência marca também o interesse desta investigação. O meu lugar no que respeita à classe social, género e desvio físico constituiu parte da história do meu arquivo individual.

O meu percurso académico, entre as artes e a cultura, eleva esta consciência e torna visível um conjunto de fendas e espaços opacos, pouco discutidos entre os grupos aos quais ia pertencendo[5]. Por exemplo, quando falamos dos lugares sociais que as diferentes mulheres ocupam e de como o feminismo se torna importante "como teoria e prática no combate às desigualdades, no enfrentamento ao capitalismo patriarcal e desenvolvendo buscas de novas formas de ser mulher"(D. Ribeiro, 2017, p. 25) ou como parecemos ignorar nas políticas institucionais "os pontos cegos e as zonas de conflito que vêm misturados com as boas intenções" (Cocotle, 2019, p. 4) e que perpetuam lógicas de hierarquização do conhecimento produzido e o uso que as instituições fazem desse privilégio social para designar o que é o conhecimento válido, estruturando-o como dominante e inviabilizando outras formas de conhecimento.
Ainda enquanto estudante, e mais tarde nas primeiras experiências profissionais, tornou-se para mim evidente que há um conjunto de questões sobre as quais ninguém quer pensar, discutir e que se tornam incómodas quando surgem e que desenvolver uma perspetiva anti-discriminatória a partir das lentes da literacia crítica da diversidade significa sempre e, acima de tudo, um olhar crítico para dentro, num movimento em que nos implicamos no processo de mudança.

O campo da educação artística surge assim como zona intersticial em potência[6], em particular entre a ESCOLA e o MUSEU e permitiu-me perceber que novas possibilidades de conhecimento surgem na criação de espaços relacionais em instituições ainda fortemente marcadas, por uma herança em que a arte e a educação se encontram numa esfera do 'sagrado'. Entendo que o campo da educação artística funciona como um espaço de ensaio para o questionamento e debate destes lugares dominantes e onde podemos mostrar diferentes pontos de vista.

[5] As desigualdades e injustiças não são apenas resultado de preconceitos individuais, mas estão enraizadas em sistemas e instituições sociais. O contexto universitário, a formação de grupos numa nova cidade, o encontro com pessoas de diferentes géneros, com corpos normativos, oriundas de geografias diversas, com gostos e valores próprios torna esta experiência muito implicada e permitiu-me refletir sobre a minha própria condição.

[6] Esta ideia de potência aproxima-se ao que Spinoza defendia numa visão do mundo em que tudo está interconectado e onde a liberdade se encontra na compreensão e na expressão da potência. Ele defendia que os seres humanos são movidos por afetos, e que estes se definem como modificações do corpo que aumentam ou diminuem a nossa potência de agir.

Abre-se, então, o questionamento sobre as configurações contemporâneas dos serviços educativos e o papel dos museus enquanto espaços de produção de conhecimento onde interessa compreender e mapear posicionamentos e identidades (do/a investigador/a, do/a arte-educador/a, do/a mediador/a, do/a curador/a), abrindo espaços democráticos de participação. Mas também sobre o que será a ESCOLA e os modos pelos quais o conhecimento é partilhado, refletindo sobre o que se escolhe mobilizar enquanto conteúdos pedagógicos e como, com quem e por que vias são veiculados esses conteúdos.
O que se constrói enquanto sistema de aprendizagem por todas as pessoas envolvidas (alunos/as, professores/as, investigadores/as) e quais os contextos onde se produzem estes conhecimentos hoje.
Ainda dizer que a aproximação dos dois eixos – práticas educativas e práticas artísticas – permitiu-me configurar o campo da experiência e da aprendizagem como um micro espaço do acontecimento[7], onde o propósito não é impor uma epistemologia da verdade, mas sim perceber o lugar de cada um dentro de um campo que tem o potencial para tomar consciência da sua herança – social, colonial, humana, política.
Não seria possível, nem sequer faria sentido, realizar este trabalho de forma individual; foram muitas as pessoas e instituições que permitiram esta investigação.

Ao longo do processo investigativo tentei convocar várias formas de participação que pudessem interagir com a minha prática e construíssem um campo atravessado por vozes, olhares e problematizações externas.
Esta decisão metodológica permite integrar a ideia de performatividade que anteriormente referi numa lógica de cocriação ou talvez porque estamos no campo académico de co-investigação.
Foi ainda nesta lógica de co-investigação que descobri que os objetos assumiam particular destaque na minha prática. Muitos eram os objetos que eu própria mobilizava e outros tantos se juntaram a partir do contacto com as pessoas e os lugares que se atravessaram no meu caminho ao longo do período de investigação.

[7] **Utilizo o termo micro-espaço do acontecimento para referir o contexto ou ambiente imediato onde um evento específico ocorre e é experimentado. Cada evento é enraizado num contexto particular que influencia como ele é percebido, interpretado e experimentado pelos participantes.**

Que objetos são estes?

Qual a sua função nos contextos artístico-pedagógicos onde me insiro?

O que significam ou que discursos lhes estão inerentes?

Qual a sua história e a forma como estamos conscientes dela?

Os objetos sempre foram alvo de inquietações e motivo de discórdias e guerras. As diversas dimensões de poder que poderão conter mostram a sua importância enquanto objeto de estudo. Nos contextos de mediação cultural muitos são os objetos mobilizados para imaginar, questionar, analisar, potenciar formas de fazer e sentir. Os museus, por exemplo, sempre tiveram os objetos como corpo de debate, uns mais acríticos do que outros, mas a verdade é que nestes espaços e nas exposições programadas são os objetos que organizam os espaços e os discursos destes lugares. Mas o que acontece quando os objetos parecem emancipar-se e potenciar por eles mesmos novos discursos?

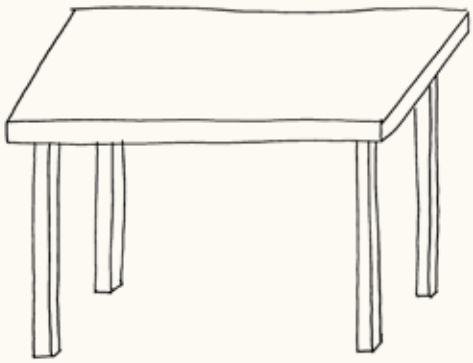
O que acontece quando estes objetos questionam as próprias narrativas dos espaços que os albergam?

(Sternfeld, 2016, p. 2)

O objeto que 'objeta' — ou seja, que se opõe ou apresenta resistência ao que lhe é imposto — pode ser visto como um objeto rebelde ou questionador. Ele rompe a passividade geralmente atribuída ao objeto, assumindo uma postura ativa que desafia, critica ou subverte expectativas, normas ou forças externas.

Adrian Forty (2007) fala-nos da história dos objetos e da forma como nos relacionamos com a ideia de cultura material ao longo das nossas vidas. Desde as roupas que usamos, aos objetos que nos servem para atingir objetivos diários e simplificar as tarefas que executamos, estes objetos estão presentes nas nossas vidas numa relação estreita com os nossos comportamentos e por isso fazem parte das nossas escolhas sobre a vida e o mundo.
Se Forty nos diz que os objetos são dinâmicos na sua relação com os contextos sociais, económicos e culturais e daí a sua importância enquanto objeto de estudo, com Tim Ingold percebemos que a nossa relação com a cultura material não pode ser apenas instrumental, mas que se rege por processos fluidos de interação entre a matéria e o componente humana. Para Ingold "(…)o mundo em que habitamos é composto não por objetos, mas por coisas.(Ingold, 2012, p. 27). Há uma clara distinção entre coisas e objetos. As coisas são porosas e fluidas, perpassadas por fluxos vitais, integradas nos ciclos e dinâmicas da vida e do meio ambiente e onde vários acontecimentos se sucedem e convidam ao encontro. As coisas transbordam, são porosas nas suas superfícies. Os objetos, no entanto, são fechados na sua forma, estanques e estabelecendo fronteiras muito claras com o que os rodeiam. Interessa-me este ponto de vista que defende que objetos e coisas estão sempre em processos de transformação e interconectados com os processos humanos. Isto implica aceitar que estes processos são dinâmicos e porosos, tornando as relações vivas e em construção, como se estivessem sempre a ser recriadas.

Esta visão mais dinâmica e relacional, onde as coisas, as pessoas e os ambientes estão constantemente em interação e mudança foi muito importante para as minhas práticas experimentais, quer nos contextos dos museus, mas também nos contextos pedagógicos em escolas. Ficou claro que os objetos fazem parte das nossas vidas e que, de algum modo, se tornam naturalmente familiares; ora porque nos otimizam o dia a dia, ora porque adquirem diferentes camadas simbólicas, ora porque passam a documentar determinado exemplo, contexto ou experiência.
Os objetos estão sempre presentes no nosso quotidiano. Como aqui e agora, na minha mesa de trabalho, onde escrevo este texto, rodeada de livros, canetas e lápis, um candeeiro, uma cadeira…
Não lhes é negada a sua condição histórica, social e cultural. Pelo contrário, importa aqui sublinhar as relações que estes objetos estabelecem com os sistemas diversos onde circulamos (económico, político, financeiro, social, educativo, artístico…) e perceber que esses sistemas são fluidos e nem sempre 'uma mesa é uma mesa'. (I. Martins & Matoso, 2006)
Acredito por isso que cada objeto poderá ser um lugar de potência, onde os desejos são intensificados e podem derivar em processos de transmutação e devir. Estes objetos atravessam múltiplos domínios da vida quotidiana e da experiência coletiva. Eles operam na interação com o mundo material e social e podemos através deles perceber os processos de transformação e mutação que se desenrolam entre eles e quem os opera/utiliza/escolhe.

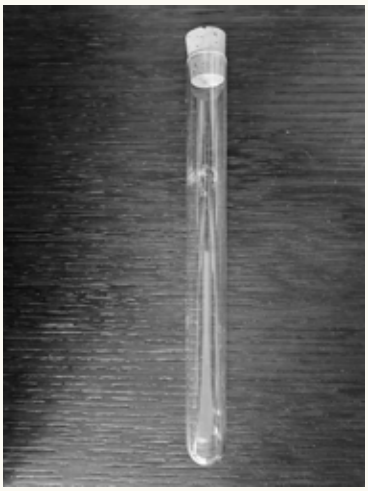


Uma Mesa é uma Mesa.

Será?

FRIZETES 50
FEITO EM PORTUGAL

tempo



#2
UM MUSEU SEM OBJETOS

> "E se uma exposição fosse um conjunto de intervenções em que um edifício aprende a ser um museu, onde o espectador decide o que quer aprender e onde se experimentam novas formas de estarmos juntos? Quatro variações à volta de nada ou falar do que não tem nome é uma exposição concebida como um processo de investigação no qual a arte é entendida como um conjunto de encontros e situações que acontecem ao longo do tempo. Quatro variações, quatro salas, quatro conceitos: ferramenta, método, ideia e sistema – os eixos estruturantes do pensamento e do fazer de Nicolás Paris.
> A primeira sala organiza-se em torno da ideia de 'ferramenta': desenhos, exercícios pedagógicos, utensílios, jogos, protótipos. Aqui o pensamento é considerado um exercício e as ferramentas um apoio para projetar as ideias. Não são técnicas de representação, mas antes um sistema de pensamento que permite intercambiar reflexões." (Paris, 2016)[8]

A minha prática tem revelado que os objetos assumem um papel central na forma como penso, como estruturo as propostas e projetos e como eles servem de gatilho para criar relações, para introduzir assuntos, como despoletadores de perguntas, etc…
Ao longo da investigação conheci o projeto *Um museu sem objetos* de Françoise Vergès que me colocou perante um outro ponto de vista sobre os objetos, neste caso através da sua ausência.
Vergès propõe um museu como um espaço de narrativa, memória e crítica, desconectado da acumulação de objetos materiais, mas antes potenciando estes conteúdos através da ausência de objetos e convocando um lado imaterial e efémero deslocando a centralidade dos projetos expositivos da instiuição museológica, para o visitante, que aqui não atua apenas como público, mas como co-criador, como alguém que constói a experiência.

> "Nos anos 60, o Partido Comunista da Reunião (PCR) sonha construir um lugar onde se possa contar a história do povoamento da ilha e das suas culturas."(Vergès, 2023, p. 191)

A ilha da Reunião, em pleno oceano Índico, foi ocupada pelos franceses numa época em que não era povoada e por este motivo, a França apoderou-se deste território de forma a transformá-lo seu. A sua historiografia veio assim a marcar os habitantes e as narrativas aí criadas.

O projeto *Um Museu sem objetos*, "É um projeto anticolonial, que deverá propor narrativas sobre esta ilha e o seu povo diferentes das ensinadas pelo Estado Francês e pela sua escola, que faz do povo de Reunião uma criação total da França."(Vergès, 2023, p. 191)
Tem na sua base a proposta de questionar o que é considerado 'legítimo' para ser preservado e exposto, através da integração de uma pluralidade de narrativas, ou seja, em vez de uma única narrativa linear imposta pela instituição museológica, um museu sem objetos permitiria uma pluralidade de histórias, perspectivas e experiências, rompendo com a visão dominante ocidental e colonial.

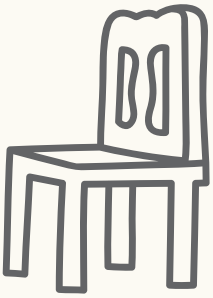
[8] **Na página 24 encontra-se a folha de sala da exposição que estava disponível para o público. Esta exposição veio a funcionar como gatilho para o exercício - Uma sala para… que implementei a partir desse momento nas minhas sessões práticas e que descrevo no CADERNO 2 – pág.**

A equipa do projeto defendeu uma proposta onde teriam de considerar novas maneiras de contar histórias sem depender da materialidade e da fetichização dos objetos, acreditando que as narrativas, a história e a memória podem ser transmitidas de maneiras não materiais. Isso poderia incluir registros orais, vídeos, performances, sons, e outros meios que permitam uma conexão com o passado sem depender da posse física de objetos e onde as comunidades poderiam assim narrar as suas próprias histórias, sem a mediação de uma instituição que monopoliza os artefatos para a criação dos seus discursos, que neste caso estavam ligados unicamente ao país colonizador – França[9].
Torna-se interessante pensar que um museu sem objetos pode parecer um museu em falta, onde a noção de ausência se torna presente. Mas esta ausência, de objetos, de imagens, traz a este projeto um outro lugar de crítica, a ausência pelo silenciamento, pelo esquecimento. A ausência de representação das pessoas escravizadas que viam anulada a sua imagem, a sua força, a sua identidade. Esta ausência tornou-se um processo de resistência. Resistir para não esquecer. Resistir para devolver a singularidade dos Reunienses e das suas formas de viver e estar no mundo.

> "Ora, sabíamos que nenhum objeto material que pertencera a pessoas escravizadas, migrantes, recrutadas, pobres, condenadas da terra, fora preservado. Os objetos-testemunhas que subsistiam na ilha eram essencialmente os do sistema da plantação esclavagista – as casas dos senhores e as suas mobílias, casernas, moinhos, fábricas de açucar. (…) Não queríamos que as vidas de milhares de mulheres, crianças e homens fossem representadas apenas por objetos e documentos do esclavagismo (registos de venda, iconografia esclavagista ou abolocionista, instrumentos de tortura, códigos de leis); não queríamos que a violência racial se impusesse no quadro narrativo. "(Vergès, 2023, p. 208)

Este era um projeto político, que pretendia criar um espaço "onde pensar a transição da dependência para a autodeterminação, a transição de um país dominado para um país livre."(Vergès, 2023, p. 221).
Os espaços, os métodos, os percursos possíveis de circulação pelos visitantes foram pensados de forma decolonial, integrando as especificidades deste território e seus habitantes, as suas práticas e formas de pensar. Havia tempo para parar, sentar e percorrer o espaço interior e exterior de forma livre, no tempo de cada um.
A derrota era inevitável, pela incapacidade de autonomia da ilha perante o estado Francês, mas este projeto permitiu imaginar um lugar de liberdade e dignidade, um espaço institucional decolonial, antiracista, anticapitalista e anti-imperialista que encorajava "a curiosidade, o desejo de compreender e de agir contra as injustiças, as desigualdades e o sexismo(…)"(Vergès, 2023, p. 224)
Apesar disso, este exemplo trouxe um foco sobre os métodos e as práticas, sobre como pensar os modos expositivos a partir dos objetos, ou pela sua ausência. Faz-nos questionar sobre os processos que mobilizamos nestes contextos onde o campo da mediação ativa uma série de metodologias entre os públicos e os objetos… Como falamos através dos textos produzidos pelos programas curatoriais que perpetuam uma produção discursiva que apaga outros lados das histórias?

[9] Um exemplo caricato desta presença era o facto de as televisões mostrarem as temperaturas em França, mas não em Madagáscar ou na Ilha Maurícia.



E se uma exposição fosse um conjunto de intervenções em que um edifício aprende a ser um museu, onde o espectador decide o que quer aprender e onde se experimentam novas formas de estarmos juntos? *Quatro variações à volta de nada ou falar do que não tem nome* é uma exposição concebida como um processo de investigação no qual a arte é entendida como um conjunto de encontros e situações que acontecem ao longo do tempo. Quatro variações, quatro salas, quatro conceitos: ferramenta, método, ideia e sistema – os eixos estruturantes do pensamento e do fazer de Nicolás Paris.

A primeira sala organiza-se em torno da ideia de "ferramenta": desenhos, exercícios pedagógicos, utensílios, jogos, protótipos. Aqui o pensamento é considerado um exercício e as ferramentas um apoio para projetar as ideias. Não são técnicas de representação, mas antes um sistema de pensamento que permite intercambiar reflexões.

QUATRO VARIAÇÕES À VOLTA DE NADA OU FALAR DO QUE NÃO TEM NOME

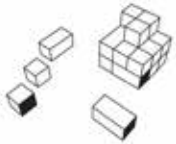
Nicolás Paris

Museu Coleção Berardo
Exposição temporária. Piso 0
18/11/2015 – 06/03/2016

Na segunda sala é apresentado o "método". Repensando e testando o conceito do espaço da sala de aula, propõe-se a arquitetura como um método construtivo que se transforma num processo de trabalho e num conjunto de rotinas, que dão origem a espaços de intercâmbio, onde se criam hábitos de convivência e de aprendizagem. Cada sala de aula, onde o espectador decide o que quer aprender e desaprender, é um edifício, em que os interesses do artista se cruzam com as experiências dos espectadores. Cada maquete oferece um lugar para a descoberta de afinidades, uma arquitetura que serve de gatilho para pensar diferentes formas de relação, num processo de aprendizagem e de erro.

Sala de aula para aprender a andar para trás
Desaprender. Avançar quase nunca é ir em frente.

Sala de aula para aprender a dizer "não"
Evitar, exercício de resistência, perímetro, decidir o que aprender.



Sala de aula para desaprender
Autoaprendizagem, autoverificação, armar e desarmar.

Sala de aula para ler nas entrelinhas
O que está escondido, o que não se vê, a possibilidade.

Sala de aula para ver as ideias crescer ou para entender como opera a natureza
Explosão lenta, tempo, aumentar, incubar, trepadeiras.

Sala de aula para a curiosidade
Abrir e fechar, coisas que podem possivelmente ser algo, ver o que está por trás, o labirinto perfeito.

Sala de aula para a dislexia ou para o pensamento topológico
Ordem invertida, mutação, evolução da forma, transformação dos materiais.

Sala de aula para pensar com o corpo (pensando em Merce Cunningham)
Sinapse corporal, lugar para aprender movendo-nos.

Sala de aula para o erro
O incorreto, opções para falhar, possíveis caminhos para nos equivocarmos.

Sala de aula para saber esperar
Ócio produtivo, caminhar em círculos, repetir.

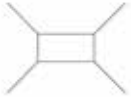
SERVIÇO EDUCATIVO

Visitas orientadas à exposição
29 novembro a 20 de dezembro
(por Nicolás Paris e Filipa Oliveira)
10 janeiro, 7 fevereiro, 6 março
Sempre às 16h, entrada gratuita

Férias de Natal
O desenho como ferramenta
4–6 anos
28 a 30 dezembro,
dos 9h30 às 17h30

Atividades para escolas e famílias
Marcações e mais informações
(3.º e 6.º feiras, 10–18h)
T. 213 612 800
servicoseducativos@museuberardo.pt

Para abordar a "ideia" a exposição muda de escala. Numa pequena intervenção arquitetónica, um objeto insinua que a ideia é algo sempre em construção e desenvolvimento. Algo transformador, ao qual não conseguimos aceder totalmente. Algo que tem várias possibilidades de crescimento, que surge com o tempo e que é da responsabilidade de cada espectador.



BALOIÇO

CONVOCA-SE O VISITANTE

Esta exposição apresenta uma investigação que tem uma ênfase nos processos de difusão mais do que nos processos de produção da arte. Um dos seus desígnios é pensar na arte como um intercâmbio de reflexões. Neste sentido, com a abertura da exposição, torna-se público uma colaboração muito próxima entre o artista e o serviço educativo, da qual resulta um conjunto vasto de atividades, situações e oficinas dentro e fora do museu. Uma escola temporária feita de processos de participação, de generosidade, de partilha de conhecimento, nos quais o visitante é convidado a participar.

3

APRENDER A SER ARTISTA

Museu Coleção Berardo Arte Moderna e Contemporânea · Governo de Portugal · Mecenato: Tintas Robbialac · Apoio: NOS

E por fim, o "sistema". Se normalmente a educação seria o método e a arquitetura o sistema, aqui a lógica é invertida. A educação é aqui pensada como uma organização conceptual lógica que nos permite aprender por associação. Um processo que possibilita a reflexão e a produção de ideias e que inicia uma ou muitas experiências.

Filipa Oliveira, curadora

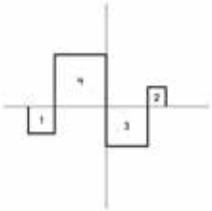
Eclipse

Tensegridade

Caixa-vento

Topologia

Semente



1. FERRAMENTA
2. MÉTODO
3. IDEIA
4. SISTEMA

Filigrama

Hexagrama

De triângulo a hexágono (pensando em Bruno Munari)

Não culpem ninguém (pensando em Julio Cortázar)

Todas as obras são cortesia da artista e Galeria Luís Serpa, São Paulo. Incluem-se também na exposição obras que são cortesia da Galeria Elba Benítez, Madrid; Coleção Luís Alves; Coleção Nomínimo; Coleção Tavares de Freitas e "Ni Coleó" Coleção de arte contemporânea.

Entrada gratuita com o apoio da Associação de Coleções · Apoio à exposição: Embaixada do Canadá em Portugal · Instituto Cervantes em Portugal · Lisboa EGEAC · galerias municipais · Bacalhôa

Museu Coleção Berardo
Aberto todos os dias, 10–19h. Entrada gratuita
Praça do Império, 1449-003 Lisboa. • T. 213 612 878 | F. 213 612 370
museuberardo@museuberardo.pt • www.museuberardo.pt

#3 SOBRE UMA IDEIA DE DESEJO

DESEJO

Spinoza defendia uma visão do mundo em que tudo está interconectado e onde a liberdade se encontra na compreensão e na expressão da potência. Ele defendia que os seres humanos são movidos por afetos, e que estes se definem como modificações do corpo, que aumentam ou diminuem a nossa potência de agir. Esta ideia de potência vem influenciar o conceito de desejo em Deleuze e Guattari. Se para Spinoza o desejo é visto como a capacidade de afetar e ser afetado, de criar novas conexões e modos de existência, Deleuze e Guattari partem da noção de desejo como uma força criativa e produtiva num processo que gera novas formas de vida, contrariando uma ideia de que o desejo é predominantemente entendido como algo que falta, que precisa de um objeto ou de uma coisa para se completar (como uma metade que precisa da outra) e de que o desejo procura as formas materiais para se satisfazer.

Para eles, nesta relação com os objetos do desejo (com o objeto material) gera-se um efeito de preenchimento em cada pessoa ao qual chamamos prazer. Mas, ao mesmo tempo, a ideia de falta é corroborada pela ideia de que não existe na realidade nada ou ninguém capaz de satisfazer este desejo. Todos os objetos materiais testemunham que ao desejo falta sempre mais.

É neste ponto que a frustração ocupa o lugar da satisfação e onde percebemos que o objeto do desejo é impossível. Não há nenhum que o complete. Fica no campo do ideal. Daquilo que não existe.

O desejo é produzido historicamente como constituinte da existência humana e, por isso mesmo, o modo de desejar está profundamente ligado ao poder, à formação de poder que tem agenciamento de desejo. O poder é um modo de desejar.

Esta noção de agenciamento, este conceito operativo, implica um [acontecimento] de desejo em múltiplas direções e de forma coletiva. Ele é definido não pela sua essência, mas pelas relações que estabelece e, por isso, os agenciamentos são fluidos e temporários, não permanecendo reféns de estruturas fixas e rígidas. Estes agenciamentos são compostos por elementos muito diversos e heterogéneos, objetos, corpos, ideias, instituições, práticas, recursos, etc… que nas suas diversidades estabelecem relações e encontros produtivos só possíveis em conjunto e nunca isoladamente.

Este conceito interessa-me particularmente na sua relação com as práticas de igualdade de Annette Krauss (2014), ou no cruzamento com as [zonas de contato] de Pratt (1991) pois desafia a ideia de identidades fixas e essências imutáveis e coloca o foco nas relações, nas forças e nos processos que constituem a realidade enquanto algo dinâmico, multifacetado e em constante transformação.

Mas também esta noção de agenciamento encontra nas escalas mais pequenas um fértil e dinâmico campo de possibilidades e, na noção de micropolítica do desejo de Deleuze, um lugar de potência.

Figura 2. Percurso artístico - De mapa na mão e água nos lábios; BURILAR 2018. Caminhos do Médio Tejo, Vila de Rei. @Hugo Magro.

A **micropolítica do desejo** implica a maneira como vivemos, como existimos em contextos mais pequenos, como a família, a turma da escola, um grupo de amizades ou desporto. Este conceito refere-se às formas como o desejo opera em escalas pequenas do nosso quotidiano, afetivamente e relacionalmente. Interessa-me o modo como ele molda as relações de poder e as formas de subjetividade nestes micro contextos.

Estamos a falar de um movimento instituinte e não institucional. Estamos a falar de processos de transmutação e não apenas transformação. O desejo é criador do real. Ele produz realidade através dos atos. Já não entendemos o desejo como aquisição… eu quero um objeto, quero alguma coisa… o desejo como aquisitivo…

Aqui, entendemos o desejo como produtor de realidade, como uma potência através dos agenciamentos. O desejo quer conectar-se, quer encontros, produz conexões (entre pessoas, corpos, espaços), produz registos (nas memórias, nos objetos, nas práticas) e produz evidências (nos atos, nos acontecimentos, nos eventos).

O desejo permite parar a procura pela compensação e iniciar o modo criativo, produtivo, de efabulação, de invenção. Faz com que paremos de lamentar, atacar, negativizar… e pode ativar um modo de desejar produtivo e intencional. Mas este movimento só é possível se começarmos por desconstruir o nosso modo de desejar. Começa por nos permitirmos desconstruir as nossas práticas de desejar.

Precisamos de fazer este exercício micropolítico que entende o desejo como um devir revolucionário. Não é algo por acontecer, em falta… Ele é já uma potência. A propósito das práticas de igualdade que Annette Krauss defende, ela apenas concebe essa possibilidade pedagógica se "uma igualdade de ignorância é assumida por ambas as partes – o professor ignorante do conhecimento e dos desejos do estudante e vice-versa; sem essa premissa de igualdade existe apenas um jogo de poder e conformidade a fins preestabelecidos…"(2014, p. 78)

O contexto escolar está muito marcado por esta forma de sentir e pensar condicionada a uma ideia de falta, de compensação porque algo nos falta (bons alunos, boas instalações, mais tempo, menos turmas, menos matéria).

Desejar é construir em conjunto e implica um ato de liberdade e as escolas precisam construir-se a partir deste lugar. O modo como desejamos não é inocente. O desejo é sempre uma conexão, uma relação. Somos cúmplices de uma maneira de nos relacionar.

As escolas têm de ser mais cúmplices, têm de aumentar a responsabilidade coletiva para os diferentes modos de desejar e existir e, inerentemente, de construir o real.

Os mecanismos de poder manipulam o desejo para que estejamos sempre em falta, frustrados, para que nunca nos sintamos mais completos, satisfeitos, saciados.

A escola incentiva para o que não se tem e valoriza pouco o que se tem, o que existe, o que se é.

AS ESCOLAS SÃO MÁQUINAS DE PRODUÇÃO DE TRISTEZA

A sala de professores tornou-se neste lugar… um campo de negociação onde se fala mal do inimigo. Perdemos tanto tempo neste processo de jogo fraudulento, onde falamos mal uns dos outros, onde lamentamos, nos indignamos… Onde questionamos as políticas educativas e falamos dos programas, dos alunos e das famílias…
Mas não passamos deste processo moralista para um exercício de libertação criativa, de produção efetiva da realidade. Por isso a ideia de agenciamento de desejo é essencial, porque é aqui que nos tornamos cúmplices. Reconhecer, aceitar que está a acontecer, que o desejo está ali e que é uma potência de criação de realidade. Olhar para o que nos está a acontecer, o que experimentamos singularmente e que se torna uma potência de criação de novos reais.
As salas de aula são [zonas de contato] (Pratt, 1991) onde, embora existam relações de poder desiguais, existe também um campo de possibilidades criativas em potência. É um lugar para a troca cultural, onde ideias, práticas e símbolos podem ser compartilhados e reinterpretados. É um lugar para os encontros, harmoniosos e conflituosos, com resistências e negociações onde diferentes singularidades se afirmam e têm uma voz situada.

> "Se um agenciamento liga, conecta, conjuga, compõe, combina, produz, fabrica, reveza, distribui e consome corpos e mentes, movimentos e pensamentos, então podemos colocar assim o problema da educação: a qual tipo de agenciamento acoplamos a vida que queremos ensinar e criar e a nossa que pretende ensinar? Se as ligamos a um agenciamento negativo de poder, nossa educação será uma EDUCAÇÃO PARA A OBEDIÊNCIA. Se as ligamos a um agenciamento afirmativo de potência, a educação que teremos será uma EDUCAÇÃO PARA A POTÊNCIA."
> (Fuganti, 2016)

Esta ideia traz consigo uma possibilidade de criação de imaginários, ideais estéticos e representações culturais que nos fazem desejar certas coisas, experimentar outras e pensar em formas de vida virtuais. Esta possibilidade de desejar surge como uma força revolucionária que desafia estruturas de poder e abre espaço para a experimentação e para a inovação, como uma força que quebra padrões estabelecidos e cria novas formas de ser e de pensar.

21-07-2021

RECEBEMOS UMA SÉRIE DE CONTRIBUIÇÕES:

SOM

IMAGEM

DESENHO

ESCRIM

PESO

SONHO

AUSÊNCIA

MEDO

SUSPIRO

COMO CRUZAR?

RELAÇÕES POSSÍVEIS?

SUPORTES CENOGRÁFICOS

TEMPOS

CARTAZES MANIFESTOS

AUXILIAR DE LEITURA

Este documento foi criado para situar alguns dos conceitos mobilizados na escrita desta tese e serve o propósito de orientar quem lê ao longo desse processo. Não se pretende que este seja um ponto de chegada, mas um lugar em aberto, poroso a transformações dentro das suas possíveis extensões. Este auxiliar de leitura é em si um exercício de construção contínua.

[ACONTECIMENTO]

A ideia de acontecimento mobilizada nesta tese está diretamente ligada à prática e à criação de um 'novo' a partir da rutura com o imediato, o previsível, o verdadeiro e expectável. Alain Badiou (2005) define o acontecimento como uma rutura inesperada, como algo que surge de forma imprevisível e rompe com a continuidade do estado das coisas.
No contexto da educação artística a noção de acontecimento permite a possibilidade do desconhecido e do imprevisível, o que enquanto elementos constituintes de uma prática a tornam potencialmente transformativa.

[ARQUIVO]

Nesta tese a noção de arquivo é encarada como um lugar de reinvenção do presente e criação de possibilidades de futuro. Ele é entendido como uma ferramenta para questionar e subverter as minhas práticas através de processos negociais de poderes e resistências, o que permite que se criem novos sentidos e se inventem novas formas de arquivo.

[CAIXA DE FERRAMENTAS]

Ideia desenvolvida por Deleuze e Foucault nos anos 70 (1979), que implica a operacionalização de modos teóricos, ideias, pensamentos e conceitos, como uma caixa de ferramentas, que pode servir como lente para analisar e desnaturalizar esses mesmos conceitos, os objetos e o mundo que nos rodeia. A caixa de ferramentas torna-se um modo funcional e operativo que permite que o modo teórico ganhe sentido através do seu uso enquanto ferramenta/instrumento.

[COLONIALIDADE]

Tomo o conceito de colonialidade a partir de Aníbal Quijano (1992), enquanto padrão de poder que dá continuidade ao colonialismo; como uma estrutura de dominação com profundos impactos na construção discursiva e nas relações económicas, sociais, políticas e culturais até ao presente, persistindo nas estruturas de poder, nos sistemas de conhecimento e nas construções de identidade.

[COMUM]

A ideia de comum está próxima do conceito de commonism que se vem refletindo nos últimos anos na sua relação com as práticas artísticas, dentro e fora das instituições. No contexto desta investigação, interessou-me perceber como se olha para um sistema que parte de princípios de partilha de bens materiais, mas também imateriais, a partir de ações públicas e de processos de negociação que acreditam na potência das relações sociais e que promovem a participação ativa em iniciativas e práticas que procuram a justiça social, a equidade e a inclusão. Comum tem de ser, simultaneamente um substantivo – o conjunto dos bens partilhados – e um verbo – a ação de compartilhar, de fazer comum.

[DESOBEDIÊNCIA]

A noção de desobediência parte de Dennis Atkinson (2016), para falar de espaços e formas onde a possibilidade de conflito, de dissenso, de inesperado, é extremamente provável e desejável. Espaços desobedientes são espaços de negociação nos encontros, espaços de experimentação, subjetivação e formas instáveis.

[EXPERIÊNCIA]

A ideia de experiência aqui mobilizada vem de Jorge Larrosa (2002) como algo que nos transforma, que nos afeta e que não pode ser reduzido a uma mera acumulação de informações ou competências. Não é simplesmente algo que controlamos ou acumulamos, mas algo que nos marca e nos constitui.

[INTERSECCIONALIDADE]

Conceito criado por Kimberlé Crenshaw (1989) na década de 80. Refere-se ao estudo de diferentes categorias que nos marcam socialmente do ponto de vista do que é a nossa identidade e a forma como essa definição impacta a nossa relação com a sociedade. Interessou-me a utilização deste conceito enquanto ferramenta crítica que permite expor o modo como essas categorias – género, orientação sexual, a aptidão física, a classe e a raça - operam conjuntamente para criar desigualdades, não as isolando.

[INTRA-AÇÃO]

Na perspetiva de Karen Barad (2007), a ideia de intra-ação desafia a dicotomia entre sujeito e objeto, agente e estrutura, natureza e cultura, uma vez que os limites entre essas categorias são fluidos e permeáveis. Quando convocado para o contexto desta investigação, o conceito de intra-ação ajuda a pensar nas contaminações entre espaços, objetos, pessoas e as possíveis relações entre si e assume-se como um conceito estruturante, em particular porque nos permite pensar sobre a noção de causalidade e interseccionalidade. A palavra 'intra-ação' é uma junção entre 'interação' e 'ação', mas se por um lado 'interação' sugere que entidades independentes se encontram e afetam mutuamente, 'intra-ação' destaca que as entidades emergem em relação umas com as outras, acreditando que os 'agentes' não existem previamente à sua interação; em vez disso, eles são constituídos a partir de relações mútuas.

[LUGAR DE FALA]

Interessou-me o conceito de lugar de fala de acordo com a perspetiva de Djamila Ribeiro(2017), que defende a importância de reconhecimento que cada pessoa vive, experimenta e interage com o seu entorno numa relação direta com o seu posicionamento social, político, económico e cultural. Nesse sentido, essa consciência é o primeiro passo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática onde uma pluralidade de vozes e pontos de vista têm lugar.

[ZONAS DE CONTACTO]

Mary Louise Pratt (1991) evoca pela primeira vez a ideia de zonas de contacto, referindo-se a espaços de encontro de culturas diferentes, normalmente em contextos onde coexistem relações de poder assimétricas.
As zonas de contacto são extremamente férteis e conflituosamente criativas e no contexto da educação artística – em particular nos museus e escolas - remetem para a ideia de lugares para a troca cultural, onde ideias, práticas e símbolos podem ser compartilhados e reinterpretados. Lugares para os encontros, harmoniosos e conflituosos, com resistências e negociações onde diferentes singularidades se afirmam e têm uma voz situada.

BIBLIOGRAFIA

Atkinson, D. (2016). Problematics of Art Education: Advocating Disobedient Pedagogies. 20.

Badiou, A. (2005). *Being and event*. London; New York: Continuum.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway : quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.

Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 20-28. Retrieved from http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&nrm=iso

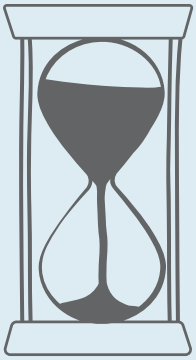
Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167.

Foucault, M. (1979). *In Microfísica do poder*: Paz & Terra.

Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. Profession, 33-40. Retrieved from
http://www.jstor.org/stable/25595469

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20. Retrieved from
https://arqueologiageneralunca.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/quijano-colonialidad-y-modernidad-racionaidad.pdf

Ribeiro, D. (2017). *O que é: Lugar de Fala?* : Grupo Editorial Letramento.



CADERNO 1
PENSAMENTO POLÍTICO DO [COMUM]

"[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em 'fazer' uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, 'fazer' significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo."
(Heidegger, 1959, p. 143)

O **CADERNO 1 – Pensamento político do [comum]** propõe contributos para uma reflexão aberta e plural sobre as comunidades e a vida em comum, a partir de práticas e vozes que pretendem abrir um espaço de diálogo e questionamento sobre os modos de construção do mundo.
Partir de um lugar neutro não é possível; a minha posição é construída a partir de lugares e olhares específicos que se vão transformando com a leitura de diversos autores e no cruzamento com as práticas destes dois campos experimentais.
Em qualquer sociedade há um conjunto de regras e normas que determinam o que é considerado verdadeiro e legítimo num determinado contexto e se assumem como lógicas de poder, que operam através de instituições, práticas e discursos, como um sistema que estrutura determinado imaginário social.
Vejamos o exemplo do **MUSEU**.
Cada museu enquanto espaço de produção de conhecimento marca a história do lugar onde cresce. Marca imaginários, costumes, gostos e estatutos sociais, modos de estar, pensar e modos de representar. Fá-lo "ao apresentar-se como um depósito do universal, um guardião do património de toda a humanidade, um espaço que deve ser estimado, protegido e preservado de qualquer contestação, um espaço sacralizado, longe das desordens do mundo." (Vergès, 2023, p. 8).
Fá-lo a partir de um lugar de poder, capaz de mascarar o seu passado e criando futuros neutros, silenciosos e inequívocos. Fá-lo porque todo o contexto político e económico o permitiu, centralizando na Europa a narrativa de uma história da arte que ecoa "as desigualdades estruturais globais criadas pela escravatura, pela colonização, pelo capitalismo racial e pelo imperialismo."(Vergès, 2023, p. 11)
Mas cada pessoa, cada grupo associativo, cada turma escolar, cada grupo de famílias, pode pensar e construir novas formas de fazer comunidade, de fazer escola e instituições, pois cada um de nós tem voz e presença.
E, um pouco por toda a parte, assistimos a projetos e ações de luta e transformação deste panorama global, onde os museus são espaços críticos, lugares onde as condições de trabalho se procuram democráticas, respeitadas e onde as hierarquias são contestadas na procura de um MUSEU menos universal e mais local, talvez até mais efémero![1]

[1] No auxiliar de memória, pág. 39 a 64, são referenciados vários projetos que se posicionam nesta luta, como o exemplo da DOCUMENTA de Kassel, ou a Bienal do Mercosul, mas também exemplos de reivindicações coletivas, vindas de equipas de serviços educativos (Serralves ou Casa da Música), que reclamam a discussão pública sobre as condições de trabalho, a produção e divulgação de conhecimento dentro de instituições culturais; ou ainda como no exemplo do Rijksmuseum, na Holanda, onde o departamento de comunicação abriu o debate entre historiadores, críticos de arte, conservadores e diretores de museus para a linguagem dos textos e legendas das obras nas exposições.

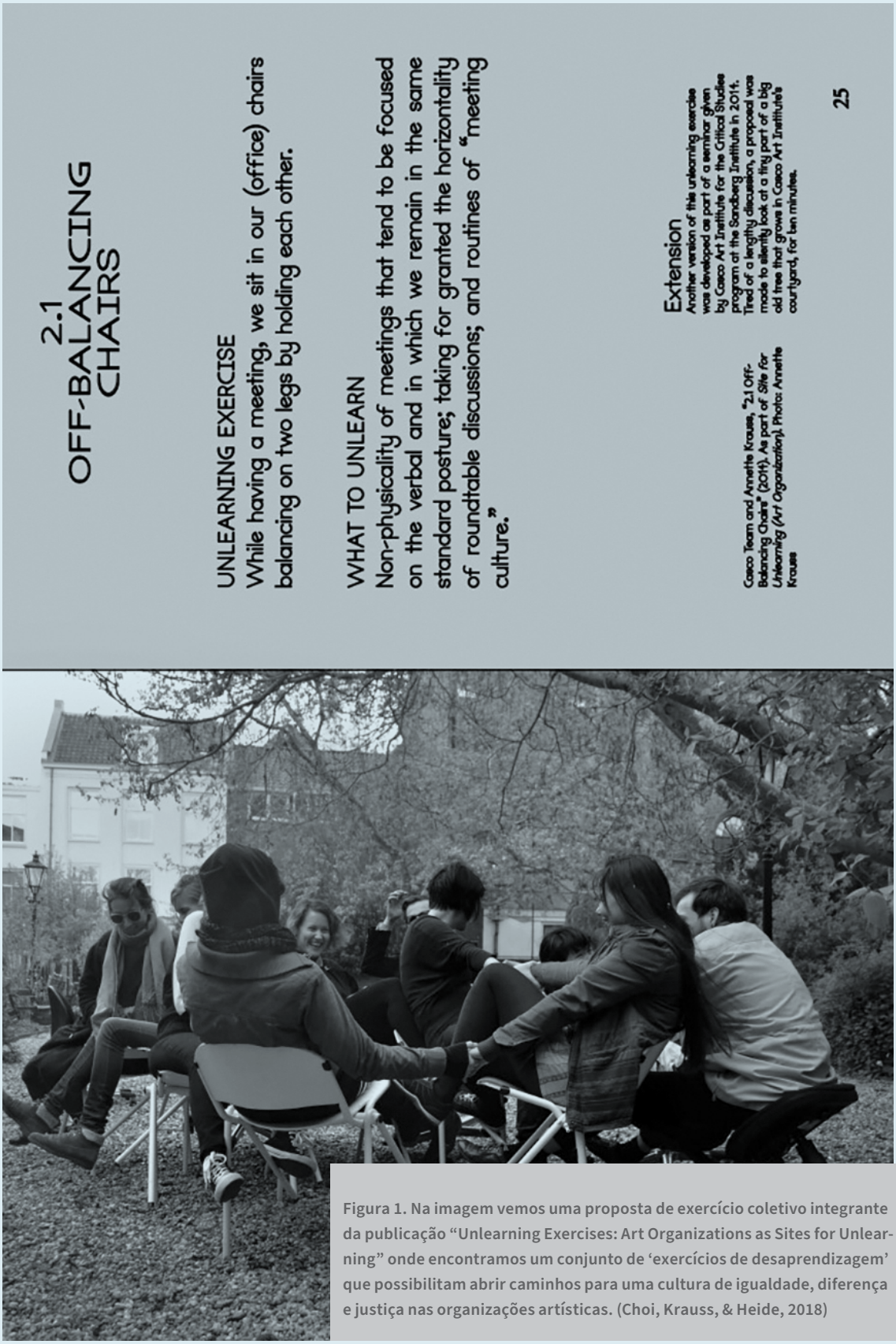


Figura 1. Na imagem vemos uma proposta de exercício coletivo integrante da publicação "Unlearning Exercises: Art Organizations as Sites for Unlearning" onde encontramos um conjunto de 'exercícios de desaprendizagem' que possibilitam abrir caminhos para uma cultura de igualdade, diferença e justiça nas organizações artísticas. (Choi, Krauss, & Heide, 2018)

O posicionamento desta investigação foi sempre o de procurar identificar numa escala microscópica o modo como os dois eixos estruturantes das práticas artísticas e práticas educativas se intersectam e se transformam no sentido da produção de um [acontecimento] (Badiou, 2005), na criação de espaços relacionais (Bourriaud, 2009) e permitem a criação de discursos críticos e parasitários para com estes núcleos experimentais (Sternfeld, 2017).
Em todo o processo procurei integrar diferentes perspetivas, que incluem elementos de equipas educativas/projetos de Mediação e Educação em museus e públicos diferenciados, explorando a transversalidade e a cooperação entre equipas de mediadores, artistas, curadores, programadores e públicos, bem como toda a complexidade sistémica onde estas mesmas pessoas atuam.
Foram analisados eventos e ações em espaços institucionais, culturais, artísticos e pedagógicos distintos, numa abordagem que privilegiou a diluição de fronteiras entre o plano da mediação e o plano curatorial ou de programação e repensou o espaço museológico numa lógica crítica/desconstrutiva e numa tentativa de transformação (Mörsch, 2009), permitindo refletir sobre diferentes contextos institucionais, com olhar crítico sobre os processos de hierarquização na produção, reprodução e distribuição do conhecimento, posicionando o nosso olhar no campo da Educação Artística enquanto fonte de investigação e produção coletiva.

Desta forma, este primeiro caderno contextualiza temporalmente o campo da escrita e apresenta, a partir da voz de um conjunto de autores mobilizadores de pensamento para a minha prática, aquilo que serão os principais 'gatilhos' de análise e reflexão.
O caderno seguinte pode e deve ser objeto de gestos curiosos que funcionam como contíguos a este, pois acrescenta camadas de possibilidades discursivas através da materialização em projetos, ações, eventos, objetos, sujeitos, tempos e espaços onde as práticas emergiram e se confrontaram com este corpo teórico.

#1 MUSEUS e fantasmas

"O que é que estas coisas fazem connosco;
e o que podemos nós fazer com elas?"
(Sternfeld, 2016)

"O museu ocidental é aquele lugar estranho onde podemos encontrar, no mesmo espaço, quadros, objetos, móveis e estátuas que cobrem vários continentes e várias épocas, mas também, às centenas de milhares, restos humanos – crânios, ossos, cabelos." (Vergès, 2023,p.7)

Figura 2. CIAJG - Centro Internacional das Artes José de Guimarães; "Para além da História"; Guimarães; 2012.

Os museus têm sido espaços onde tenho desenvolvido a minha prática e onde consigo olhar um percurso crítico sobre o campo da educação artística. As escolas também o são, mas sobre elas falaremos mais à frente.
Numa aproximação a estes espaços – MUSEUS – a proposta que aqui apresento parte do princípio orientador que Carmen Mörsch nos trouxe no texto *Numa encruzilhada de quatro discursos Mediação e educação na documenta 12*: *entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação* (Mörsch, 2009), em particular no quarto, um discurso ainda muito incomum, é o TRANSFORMADOR. Aqui, a mediação e a educação em museus assumem a tarefa de expandir a instituição expositiva e constituí-la politicamente como um agente de mudança social. Museus e espaços de exposição são entendidos como organizações modificáveis, nas quais o imperativo é menos a incorporação de determinados segmentos de público e mais a introdução das instituições – devido ao seu longo isolamento e deficits autorreferenciais – ao mundo ao redor, isto é, ao meio local.
O discurso transformador questiona, entre outras coisas, até que ponto a participação a longo prazo de diversas esferas públicas é necessária para sustentar a instituição – não no sentido quantitativo, mas como um caminho, para satisfazer as demandas de uma sociedade baseada no conhecimento [knowledge--based society] e os seus pontos de vista passageiros, questionáveis e restritos acerca do conhecimento especializado.
As práticas relacionadas com este discurso atuam contra distinções hierárquicas ou de categorização entre curadoria e mediação e educação em museus que sendo fruto de heranças históricas ainda perduram no presente. Nesta prática, mediadoras e mediadores e o público não apenas trabalham juntos para desvelar os mecanismos institucionais, como também para remodelá-los e expandi-los. Isto engloba projetos destinados a uma variedade de grupos de interesses, que são levados a cabo independentemente dos programas expositivos; ou exposições que são concebidas especificamente pelo público ou por agentes sociais específicos.
Aprender a ver, identificar e nomear as relações estruturais e de poder entre as instituições e quem trabalha e desenvolve práticas no seu interior, tal como nos é proposto pelas lentes da literacia crítica da diversidade, é um passo importante para que esta transformação possa ocorrer.
Tendo como foco os objetos que habitam estes espaços, gostava de começar pela ideia de *Object-Effect (Sternfeld, 2016)* que, de forma simples, é a ideia de que os objetos em museus (e outros espaços culturais) não são neutros, não se apresentam apenas passivamente, mas desempenham um papel ativo na produção de significados e na mediação das relações de poder.
Os objetos estabelecem uma dinâmica com os seus espectadores na mediação de narrativas, ideologias, valores, o que pressupõe que esta relação é sempre participativa e dependente desta performatividade entre objeto e espectador.

> "O que é que esses *object effects*, que tornam as coisas tão atraentes, têm em comum? Em ambos os casos, um valor é transformado em outro. A função mágica e a aura do objeto museológico são ao mesmo tempo cheios de vida – vibrantes e cheios de desejos e sonhos – e totalmente vazios de vida, como fantasmas.(…) A minha teoria implica a noção de que as coisas carregam dentro de si a memória da reavaliação. Eles carregam dentro de si as histórias de conflito e violência que levaram a este efeito mágico em primeiro lugar: histórias de exploração (no caso das mercadorias) e histórias de desafios artísticos, revoluções, violência colonial, desapropriação e pilhagem (no caso de objetos museológicos). É provável que a violência contida e oculta específica da coisa mágica seja um aspeto fundamental que a torna tão atraente. Por trás desta aparência mágica e dentro deste desejo está a história da violência. Na verdade, estamos familiarizados com a violência envolvida na criação de coleções etnográficas. Também conhecemos as condições em que são produzidos os sapatos e as roupas que usamos. No entanto, ao mesmo tempo, esse conhecimento torna-se inofensivo dentro do efeito de objeto." (Sternfeld, 2016, p. 8)

Esta ideia pressupõe igualmente que o contexto em que se apresentam, se expõem ou as formas como se criam discursos sobre estes objetos irão necessariamente implicar a sua leitura, a sua interpretação, irão influenciar as formas de aproximação e relação entre os públicos e os objetos.
A curadoria, nesse sentido, não é apenas o processo de seleção e exibição de objetos, mas muito mais sobre a criação de contextos que permitam aos públicos questionar, interpretar e relacionar-se com o poder dos objetos.

Do mesmo modo, as equipas dos serviços educativos, departamentos de mediação, etc… são igualmente responsáveis pelas possibilidades de subjetivação e criação de narrativas, pelo que mais uma vez o uso das lentes da literacia critica da diversidade poderá ajudar, quando estas equipas estão disponíveis para aprenderem sobe as suas histórias e das instituições para as quais desenvolvem projetos, propostas, vocabulários e formas de aproximação aos públicos, visitantes, famílias, escolas, etc...

Um conjunto de conflitos que nos fazem repensar a história destes objetos e as suas relações com as instituições que os acolhem estão na base do trabalho que se deve desenvolver em qualquer programa de museu. Estas instituições têm de integrar nas suas práticas um profundo questionamento destes objetos e do que lhes está inerente. Desde o fascínio e uma aura silenciosa que atrai visitantes até ao perpetuar de atos de violência e exploração que os desafios artísticos acarretam.

Enquanto investigadora e mediadora no campo dos museus e das escolas nem sempre foi fácil perceber as entrelinhas destes conflitos. Na minha história familiar não tenho referências diretas com o passado colonial português (ao contrário de muitas pessoas da minha geração com referentes familiares à Guerra do Ultramar) que me fizessem de imediato estranhar ou familiarizar com objetos desta natureza nos espaços museológicos que visitava.

Foi quando iniciei a minha carreira profissional neste contexto de mediação cultural em Guimarães, e mais tarde quando ingresso no doutoramento em educação artística, que me comecei a deparar com uma série de perguntas e práticas que me fizeram questionar as minhas próprias práticas, o meu lugar neste campo, os projetos que desenvolvia, as coisas que escrevia… quem eu era, **quem eu sou**.

Em 2011 integrei a equipa[2] do projeto de mediação educativa e cultural do CIAJG – Centro Internacional das Artes José de Guimarães. O CIAJG é um centro de arte contemporânea em Guimarães. A base do seu projeto cultural é a coleção do artista José de Guimarães, composta por arte africana, arte pré-colombiana, arte antiga chinesa, e um conjunto representativo da sua obra.

A minha experiência com este espaço começa ainda antes da sua abertura no ano de 2012, no âmbito da Capital Europeia da Cultura. A exposição inaugural intitulava-se Para além da História e fazia dialogar, em organização temática, as três coleções reunidas por José de Guimarães, obras da autoria do artista, obras de outros artistas contemporâneos e objetos do património popular, religioso e arqueológico da região.

Foi com a exposição Para além da História que muitas perguntas começaram a surgir e os conflitos somaram-se. Pode ler-se no catálogo editado na altura que esta exposição:

> "é uma viagem no tempo. Uma viagem pela transcendência do tempo. Uma viagem que garante múltiplos encontros e tantas reflexões e deslumbramentos. (…) promete uma incursão pelo imaginário de outros povos, de tempos longínquos e mais próximos, de outras latitudes, que sintetiza num mesmo espaço e neste nosso tempo a viagem da Humanidade, a sua relação com a vida e com a morte, com o mistério e a espiritualidade, com a História e a contemporaneidade, com o Universo e a própria Humanidade. (…) permite-nos adivinhar o espanto e o assombro estampados nos rostos que viram chegar às suas terras outros homens, com outros espantos, saídos dos mares, em caravelas ousadas e aventureiras. E embarcamos na viagem de outros tempos."(CIAJG, 2012)

Um fascínio latente a estas palavras levava as equipas que trabalhavam aqui neste espaço a desenvolver leituras e pesquisas para perceber melhor este universo que nos era estranho, (mas sobre o qual sentíamos um fascínio) com coleções de obras vindas de África, Ásia e América do Sul e que se misturavam com obras de artistas portugueses, com o trabalho do próprio José de Guimarães e outros objetos do património local de Guimarães.

Entre estas linhas que uniam e se metamorfoseavam entre os diferentes objetos, outras nasciam e abriam fendas de dúvidas e questões com as quais não estávamos preparados para lidar.

[2] A equipa permanente do Serviço Educativo tinha uma coordenadora (Elisabete Paiva) duas técnicas de serviço educativo (eu com um perfil oriundo das artes plásticas e Sandra Barros com um perfil das Artes Performativas) e uma produtora (Sofia Leite). Os restantes colaboradores formavam uma equipa multidisciplinar (Dança, Teatro, História das Artes e do Património, Artes Visuais, Arquitetura…) e oscilavam em número, em função dos projetos e ações do programa educativo.

Esta abertura do catálogo representava de forma clara uma visão de poder 'branco'[3] sobre o outro (qualquer outro, em qualquer lugar) e, ao mesmo tempo, era notório o fascínio que este espaço e estes objetos exerciam sobre a cidade e o poder político. Era claro nestas palavras uma visão silenciosa do passado e da memória do caminho que estes objetos tinham percorrido até chegar a este espaço, agora. A quem pertenciam? O que representavam e que usos e memórias contariam? Como tinham chegado até aqui?

No dia da abertura da exposição, o público acumulava-se para entrar neste novo espaço da cidade e num dos primeiros grupos de visitantes, uma mulher, com cerca de 70 anos, ao entrar na sala 2 e perante a instalação 'Museu de Luanda, 1968' ajoelhou-se e levou o rosto em lágrimas ao chão. As caixas de transporte amontoadas, pertencentes à instalação, revelaram a memória de familiares perdidos na guerra em Angola. Estas caixas eram também usadas para transporte dos corpos dos militares que perdiam a sua vida em combate.

[3] Quando uso 'branco' entre aspas, é para alertar quem lê para o meu posicionamento perante os processos de categorização de 'tipos de pessoas' que herdamos historicamente das estratégias de poder coloniais. Categorizações baseadas em determinadas características e que se definiram comparativamente pessoas como 'negro', 'primitivo', 'esquimó', 'não branco', etc…
Classificar pessoas é como se tivessem sido inventadas ou não existissem antes de serem nomeadas como tal, ao qual me oponho verdadeiramente, levando-me a pontuar a palavra numa tentativa de resistir a estas naturalizações e heranças que também estão inscritas no campo da educação artística.

Figura 3. Imagens do catálogo Para além da História; Instalação 'Museu de Luanda, 1968'.

White

HISTORY, USE & POSSIBLE SENSITIVITIES

This term has long been used to describe a racial identity, based on skin color, and usually describes certain groups of Europeans and their emigrant population across the world. The term is associated with with the racial sciences of the 18th and 19th centuries.

As an ideological category associated for example with Europe's imperial expansion, White has come to connote progress, sophistication or cultured.

Since the latter part of the 20th century there has been sustained critique of the social construction of Whiteness as norm, arguing that it is an identity category that emerged to justify or reinforce discrimination against non-White people.

Within the Netherlands, in addition to increasing critique of Whiteness are discussions about whether one should use the word Wit or Blank as descriptor (see also "Blank").

SUGGESTIONS

- "White" is increasingly used as an alternative for "Blank".

Figura 4. Modest, Wayne & Lelijveld, Robin (editors) 2018. Words Matter, Work in Progress I. National Museum of World Cultures.

Nesse dia percebi que o trabalho que fazemos nestes lugares vai muito mais além das quatro paredes do museu ou das escolas. Não estava preparada para o que vi e senti; a partir daquele momento, as palavras e as relações entre as coisas do mundo eram muito mais estreitas do que imaginava.
Hoje, ao analisar estes documentos, lembro-me das palavras de Nora Landkammer sobre a comum viagem pelo mundo (2019) que muitas das equipas de museus oferecem aos seus visitantes, maioritariamente mais jovens, quando visitam estes espaços e que tradicionalmente se chamam 'visitas guiadas'. Nos museus etnográficos em particular, mas também noutros que contam histórias sobre o mundo, esta viagem pelo mundo/museu, normalmente acompanhada por mapas e globos, surge como uma espécie de exploração sobre os outros (pessoas e paisagens) a partir dos ideais dominantes europeus sobre o resto do mundo e perpetuando práticas de [colonialidade]. O sociólogo Aníbal Quijano (1992) refere-se a este conceito de [colonialidade] como um padrão de poder que dá continuidade ao colonialismo; como uma estrutura de dominação com profundos impactos na construção discursiva e nas relações económicas, sociais, políticas e culturais até ao presente.
Tal como Landkammer descreve no seu texto, "esta estrutura reproduz-se através de distinções entre sujeito e objeto; entre os que têm cultura e os que pertencem a uma cultura; entre aqueles que parecem não ter cor de pele e outros que estão constantemente a ser lembrados da sua. De acordo com este exemplo, 'questões pós-coloniais' não são apenas um tema entre outros que podem ser tratados em programas especiais, uma vez que estão subjacentes a todas as atividades educativas em museus, e à própria missão pedagógica do museu."(Landkammer, 2019,p.84) [4]

[4] This structure reproduces itself through distinctions between subject and object; between those who have culture and those who belong to a culture; between those who seem to have no skin colour and others who are constantly reminded of theirs. As this example shows, 'postcolonial questions' are not just one topic among others that can be dealt with in special programmes, as they underlie all educational activities in museums, and the very pedagogical mission of the museum itself.

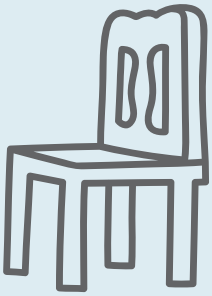
Quando olhamos para o campo da educação artística e falamos das colonialidades que estruturam as suas práticas, e especialmente nesta relação entre o MUSEU e a ESCOLA, estaremos por exemplo a referir:

> "a criança como um ser que desenvolve, a partir de uma temporalidade que toma as ideias de desenvolvimento e de progresso como inevitáveis. No interior destas ideias habita uma nova noção de história como uma seta do tempo composta por passado, presente e futuro e uma noção de complexidade (a criança aprenderia, por exemplo, do simples para o complexo). A criança representava o passado (do adulto, da história da raça) e, simultaneamente, o futuro, enquanto cidadã da nação. Este processo de 'maturação' que se fez passar por natural e universal, tinha o adulto, "branco", classe média, heterossexual e corpo 'capaz' como modelo. Essa forma de conceber a criança e entender o seu crescimento era, pelos princípios aí ativados, uma forma de colonização que não apenas alimentou a submissão da infância a um estado de menoridade (como ser em crescimento gradual, balizado por etapas ou fases, e com um atras o constantemente monitorizado), como permitiu comparar e subjugar povos colonizados a um estado infantil. (Martins, 2022,p.264)

Encontramos vários exemplos nos manuais de História e Geografia de Portugal, com referências discursivas e imagéticas que continuam a alimentar processos de referenciação sobre 'Outros' e perpetuam os atos de discriminação e violência infligidos.
Quijano (1992) defende que não há modernidade sem [colonialidade]. A modernidade europeia, "avançada civilizacionalmente" é profundamente marcada por estas estruturas de poder "branco", masculino, sobre os povos colonizados. A modernidade foi construída a partir de uma matriz de poder colonial que permanece ativa e central na organização do mundo contemporâneo. Os manuais escolares, ao perpetuarem estes discursos, permitem a continuidade destas práticas e o mais espantoso é a forma silenciosa como as Escolas acolhem estes conteúdos, mobilizam-nos diariamente e tudo permanece…
Pessoas e artefactos tornaram-se objetos de observação e estudo, símbolos de poder e liderança, objetos sujeitos a cuidados e transformações numa tentativa de preservação da sua origem ou de perpetuação do ato violento de roubo ao seu lugar e mundo original. Estes objetos, estas pessoas, parecem não conseguir comunicar com as instituições que os albergam, os especialistas que os estudam e as academias que lhes atribuem novos valores e lugares no mundo. (Azoulay, 2019,p.1)

#2
Mas o que pode a Educação Artística perante isto?

"(…) entendemos a curadoria como uma prática possível de antirracismo, para que a partir deste momento possa ser imaginado um futuro melhor para todos, mesmo que ainda não seja real, e mesmo que na sociedade atual, a possibilidade ter uma boa vida com oportunidades iguais e direitos iguais ainda pareça extremamente fora de alcance."
(Bayer, Kazeem-Kaminski, & Sternfeld, 2018,p.22)



No CIAJG sentíamos que os objetos pareciam não pertencer ali, como se estivéssemos a tentar construir um novo significado para este lugar, desconectado das comunidades às quais pertenciam os objetos. Tentávamos saber mais sobre as suas histórias, as suas memórias e sobre quem os produziu, mas o hiato entre as salas do museu e os lugares onde pertenceriam estes objetos era enorme.
As orientações curatoriais foram-se desenhando a partir de núcleos que nos permitiam refletir sobre este passado e, ao mesmo tempo, o futuro que construímos. Um dos núcleos mais pertinente para falarmos no contexto do que aqui se apresenta é o da ORIGEM, "entendida em sentido amplo e múltiplo, como procura de uma raiz a partir da qual tudo surge e se desenvolve."(CIAJG, 2012,p.17)
Estes objetos, aos quais chamávamos coisas (pelo seu caráter estranho e ainda sem um nome), surgiam em forma de desenhos, de máscaras, de objetos funerários, de fétiches… filmes, impressões, fotografias… Surgiam como coisas sem forma, sem nome, sem corpo: pensamentos, memórias, experiências, conhecimento, ideias, vocabulários…
A nós, surgiam como uma cadeia inter-relacional de coisas no mundo, que estavam distanciadas das suas múltiplas geografias e sociedades e que procuravam um sentido aqui neste lugar. Relembro Tim Ingold que acredita que a paisagem é cocriada através das práticas e da experiência sensorial dos indivíduos. Ela é composta não apenas por elementos físicos, mas por histórias, práticas culturais e movimentos.
Ficaria claro, muito rapidamente, que qualquer exercício de mediação destes objetos, destas coisas, teria de incorporar um vasto vazio de desconhecimento sobre as suas origens e, simultaneamente, colocar os discursos que se iam criando numa plataforma de constante reflexão e crítica sobre os movimentos a que estas coisas estavam sujeitas.
Os objetos escultóricos *Feitiços*, apresentados numa espécie de ilha e em relação uns com os outros, convocavam uma série de incongruências e ruturas com a história colonial e, logo, com os discursos que as instituições culturais criam para validarem os seus programas e se enquadrarem nas ideologias vigentes.

Este núcleo apresentava de forma clara as disrupções e o aprisionamento ideológico dos discursos europeus da antropologia e isso permitia à nossa equipa a criação de muitas perguntas e reflexões sobre a forma como os missionários coloniais convenciam os povos indígenas de que os seus ídolos eram falsos e os tentavam converter para as suas religiões e convicções; como os antropólogos procuraram explicar e tornar plausível os atos mágicos, apresentando-os como manifestações do pensamento 'primitivo' enquanto uma espécie de primeiro estádio do desenvolvimento mental já verificado e que se tornou a verdade aceite nos discursos do séc. XIX , sempre refém desta ideia de 'primitivismo'[5] …

[5] Este termo levanta uma série de questões enquanto conceito que simplifica a diversidade cultural e cai em preconceitos como o do 'bom selvagem' alimentando o processo de fetichização e fascínio por culturas consideradas remotas ou menores e que permitiu ao longo do séc. XIX e XX criar toda uma série de discursos, arquivos e imagens que marcaram a estrutura ideológica, social e cultural que perdura até à contemporaneidade.

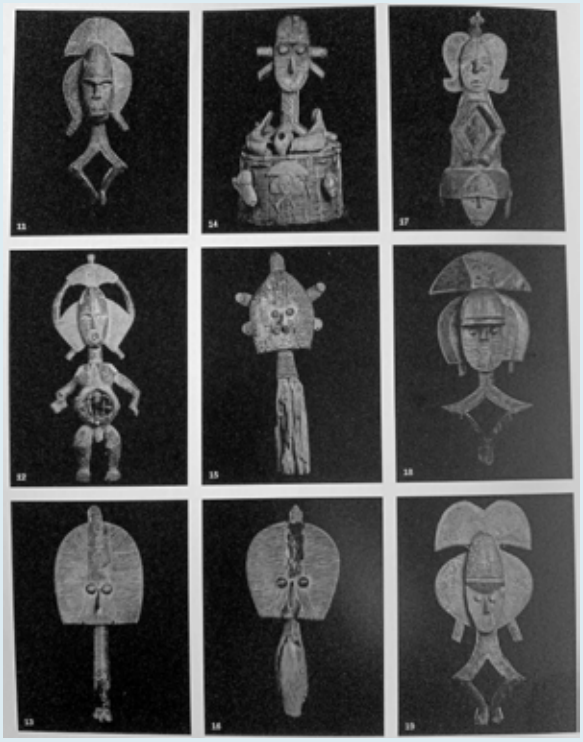


Figura 5. Relicários; Gabão; madeira e latão; Coleção José de Guimarães.

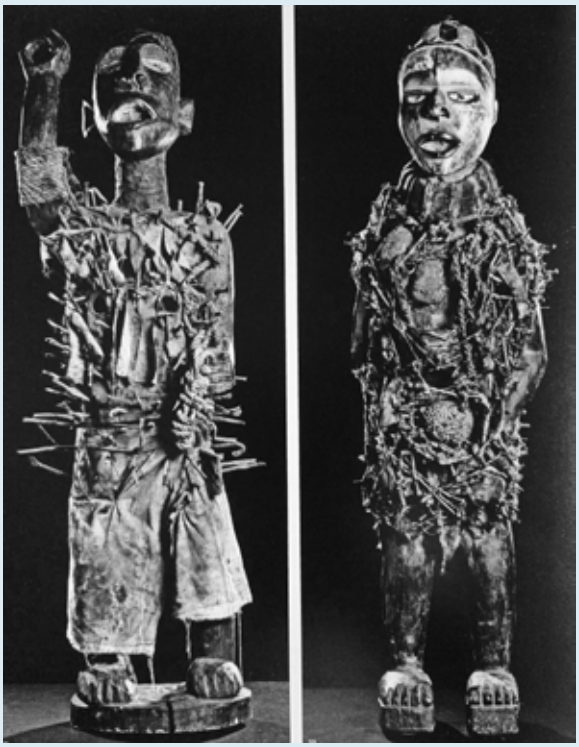


Figura 6. Nkisi; Congo; madeira, tecido, espelhos, pregos, fibras, metal, crânios de macacos, cordas, sementes; Coleção José de Guimarães.

O programa educativo implicava criar guiões de visitas orientadas e outras ações de mediação com diferentes públicos que nos visitavam e esses materiais permitiram trazer para a discussão pública estas questões estruturantes do nosso pensamento e posicionamento institucional no campo das artes e da cultura. Mas a nossa equipa era composta por homens e mulheres 'brancas', europeias e com poucas extensões e relações a este património que estávamos a mobilizar. Sentíamos que estávamos a falar em nome de 'Outros' e a silenciar vozes e corpos que poderiam testemunhar o que realmente eram estes objetos e imagens. Sentíamos que as práticas de mediação possíveis estavam reféns de uma história repleta de paternalismos, arquivos discriminatórios e outras colonialidades.

Os espaços eram atravessados com articulações inesperadas e tentávamos criar ligações com o presente para que quem nos visitava se sentisse convocado, connosco, a refletir sobre estas heranças.
Professores de história e filosofia, geografia e português eram confrontados com visões outras sobre a história escolar e linear que aprendemos nos manuais do sistema de ensino português.
Os perigos de contar histórias únicas (Adichie, 2019) era grande e eminente e o grupo de trabalho dedicou-se a criar materiais que perguntavam, que abriam outras possibilidades de relação com estas coisas, naquele espaço, e a convocar outras vozes que nos pudessem ajudar na aproximação a este património e a estabelecer no interior das nossas práticas, metodologias de questionamento crítico sobre os fascínios, as exotizações e outras formas constituintes dos processos das práticas de educação artística que mobilizávamos.
Organizávamos reuniões de discussão entre a equipa, onde por exemplo conhecemos a TED TALK de 2009 de Chimamanda Adichie sobre os perigos de criar histórias universais e de instituirmos preconceitos sem os reconhecermos; Mas também tivemos muitas conversas com partilha de textos e discussão de imagens, com Samuel Guimarães, que nos trouxe perspetivas sobre performatividade e suas relações com o espaço institucional, com a antropóloga Eglantina Monteiro que nos provocava com o conhecimento de objetos e relações deles com as pessoas quando confrontados com este espaço museológico, distante das suas origens e após terem passado por longos processos de expropriação e deslocamento; ou ainda os encontros com diretor artístico do CIAJG, Nuno Faria, que ia partilhando connosco inquietações sobre os programas expositivos, os textos produzidos para os públicos, ou as expectativas futuras deste espaço institucional.
Ainda tínhamos com muita frequência conversas com os artistas que integravam as exposições para perceber o seu ponto de vista e confrontá-lo com o nosso; mais distantes ou próximos eram sempre momentos desafiadores e por vezes inquietantes, pois revelavam pontos de vista muito diferentes e conflitivos, o que trazia movimento às nossas práticas…
As conversas e os encontros iam expandindo as possibilidades performativas, poéticas e políticas do trabalho e funcionavam enquanto momentos únicos de partilha, de escuta e de reflexão e reverberavam na produção de materiais, como os mapas de bolso[6] que orientavam o visitante, ou cada guião de visita orientada que desafiava o presente e as verdades de cada pessoa que ali se encontrava.
Em conjunto com a direção artística e a equipa de produção foram-se discutindo estas inquietações e o próprio CIAJG (enquanto instituição cultural e, em particular, museológica) foi sendo repensado na sua programação. Foram organizadas conversas com diversas vozes nacionais e internacionais, como é exemplo os 'Encontros para além da história' que durante 8 edições foram verdadeiros encontros e confrontos sobre estas questões[7].

[6] Mais informação sobre os mapas de bolso no CADERNO 2: arquivo de práticas, pág.77

[7] Mais informação no CADERNO 2: arquivo de práticas, pág. 66

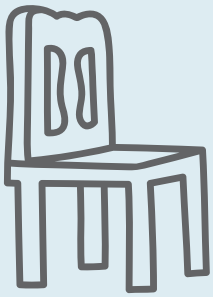
O **MUSEU** tornou-se para nós um lugar entre coisas, onde discurso e matéria se cruzavam, onde públicos e objetos dialogavam, um lugar que se formava independentemente de nós, aqueles que zelavam e construíam este espaço, este lugar. O museu tornou-se um lugar de intra-ações.
Ao longo da pesquisa cruzei-me com o conceito de intra-ações, proposto pela teórica Karen Barad – partir de um lugar entre, aquele que existe no cruzamento ou nas relações estabelecidas entre estas diferentes camadas e que se configuram como novas possibilidades de relação e [intra-acções] (Barad, 2007).
Barad propõe esta ideia como uma maneira de repensar as relações entre os fenómenos materiais e discursivos no contexto da física quântica e da teoria feminista. Na sua perspetiva, a ideia de [intra-ação] desafia a dicotomia entre sujeito e objeto, agente e estrutura, natureza e cultura, uma vez que os limites entre essas categorias são fluídos e permeáveis.
Quando convocado para o contexto desta investigação, o conceito de [intra-ação] ajuda a pensar nas contaminações entre espaços, objetos, pessoas e as possíveis relações entre si e assume-se como um conceito estruturante, em particular porque nos permite pensar sobre a noção de causalidade e [interseccionalidade].
A palavra [intra-ação] é uma junção entre 'interação' e 'ação' mas, se 'interação' sugere que entidades independentes se encontram e afetam mutuamente, 'intra-ação' destaca que as entidades emergem em relação umas com as outras, acreditando que os 'agentes' não existem previamente à sua interação; em vez disso, eles são constituídos a partir de relações mútuas.

> "O mundo é um processo dinâmico de intra-atividade na reconfiguração contínua de estruturas causais localmente determinadas com fronteiras, propriedades, sentidos e padrões determinados de marcação nos corpos. Esse contínuo fluxo de agência através do qual 'parte' do mundo faz-se diferencialmente inteligível à outra 'parte' do mundo e através do qual estruturas causais locais, fronteiras e propriedades são estabilizadas e desestabilizadas não têm lugar no espaço e no tempo, mas no fazer do próprio espaço-tempo. O mundo é um processo aberto contínuo de materiação através do qual a própria materiação adquire significado e forma na realização de diferentes possibilidades agenciais. Temporalidade e espacialidade emergem na historicidade processual. Relações de exterioridade, conectividade e exclusão são reconfiguradas. As topologias variáveis do mundo implicam um contínuo retrabalhar da própria natureza da dinâmica." (Barad, 2017, p. 22)

Essa constituição parte sempre de posições específicas. Assim, se reconhecemos que cada pessoa é marcada socialmente em diferentes categorias (por exemplo, género, etnia, classe, orientação sexual, etc.) que não podem ser analisadas isoladamente, também percebemos que as experiências de [interseccionalidade] variam de acordo com o contexto histórico, cultural e social e que estes espaços – os MUSEUS – não respondem a esta diversidade, a esta pluralidade; compreender a [interseccionalidade] enquanto ferramenta crítica permite expor o modo como as categorias – o género, a orientação sexual, a aptidão física, a classe e a etnia operam conjuntamente para criar desigualdades. Será necessário o exercício constante de construção de uma literacia crítica da diversidade, sabendo que isso implica o reconhecimento e a valorização das diversas identidades e culturas, incluindo mas não se limitando àquelas categorias.
As várias formas de opressão (como racismo, sexismo, homofobia, classismo) interagem e sobrepõem-se, criando experiências de discriminação e privilégio que não são apenas o resultado de preconceitos individuais, mas que estão enraizadas em sistemas e instituições sociais.
Enquanto mediadores/as e investigadores/as em educação artística, uma grande parte do nosso trabalho é rever os conteúdos expostos, escritos, produzidos nas instituições, através de muitos e distintos meios e perceber como os mobilizar perante os públicos, resistindo e reanalisando, reescrevendo e transformando-os através de metodologias de oralidade (na criação dos discursos para/e com os públicos), de visualidade (na construção dos materiais artísticos e pedagógicos), de performatividade (nos gestos e percursos que instituímos, que possibilitamos, que imaginamos), entre outras formas práticas inerentes ao contexto de mediação.
Seja numa visita orientada a uma exposição, numa sessão de formação com professores/as ou numa oficina para grupos, as práticas da educação artística permitem exercitar este espaço mais dialogante e crítico da diversidade e das suas potencialidades.
Apenas com a promoção de uma consciência crítica sobre as diferenças e desigualdades, e a valorização do respeito e da inclusão podemos construir futuros mais emancipatórios.

Figura 7. Eu sou paisagem; Programa do Educativo do Museu do Douro para 2019 e 2020.

Estas ações funcionam como intra-ações que permitem pensar sobre o que surge quando as diferentes partes se encontram e iniciam uma relação. O que trazem consigo, lhes é inerente e o que constroem em conjunto, pela primeira vez, que emerge no momento em que a ação acontece.
O conhecimento não é uma visão objetiva e neutra do mundo, mas é sempre moldado e influenciado pelo contexto social, político e histórico em que é produzido. Não existe um 'contacto' neutro entre as partes, uma vez que os papeis e perfis de cada um são historicamente construídos e enraizados nas nossas formas atuantes. O "conhecimento é situado" (Haraway, 2009) e as perspetivas das pessoas são moldadas pelas suas experiências e posições sociais, e essas mesmas perspetivas são valiosas para entender o mundo de maneiras que podem ser diferentes das perspetivas dominantes, daquelas que pertencem ao domínio hegemónico.



Um pensamento político do comum tenta por isso olhar de forma crítica a visão tradicional do conhecimento como uma visão objetiva e universal. Promove a participação ativa em iniciativas e práticas que procuram a justiça social, a equidade e a inclusão.
De algum modo, o que proponho, é tal como Vergès e a sua equipa que pensaram um projeto para a ilha de Reunião que rompia com a visão dominante ocidental e colonial, possamos nas várias instituições com as quais desenvolvemos as nossas práticas, criar metodologias e processos de integração de uma pluralidade de narrativas, histórias, perspectivas e experiências, criando lugares mais justos e equitativos.
Pensando no exemplo da **ESCOLA**, a construção de uma literacia crítica da diversidade facilita a criação de ambientes educativos mais inclusivos, onde estudantes e docentes se sentem valorizados e respeitados. Ajuda a reduzir preconceitos e estereótipos, promovendo uma maior compreensão e empatia entre diferentes grupos sociais, mas nem sempre este exercício é fácil, podendo ser complexo e sensível. Por um lado, porque é na consciência do [*lugar de fala*] de cada pessoa que se constrói, mas principalmente porque este exercício desafia e instiga a discórdia em temas fraturantes e enraizados socialmente. Este exercício assenta em práticas de resistência individuais e coletivas, muitas vezes não compreendidas pelos ativadores, dificultando assim a capacidade destes em relacioná-las. É sempre neste movimento de dentro para fora que se parte.

Figura 8. Sessão De Lápis na Mão | Centro de Arte Oliva | 2022

MAS iSTO AFiNAL SERVE PARA QUÊ?

Ouvi esta frase muitas vezes nas sessões *De Lápis na Mão*[8] com grupos de docentes e mediadores, artistas e pessoas várias ligadas às artes e à cultura, à educação e ao património. Na maioria das vezes esta frase traz consigo uma desconfiança perante a mudança; por vezes, traz medo do confronto, da exposição e do desconhecido.
A ESCOLA é toda ela alicerçada sobre estruturas rígidas de poder e de construção do eu e do outro que assentam em séculos de história hegemónica. A ESCOLA e os MUSEUS são lugares onde na sua maioria os decisores são homens, 'brancos', que perpetuam uma narrativa eurocentrada dos sistemas nos quais atuam e cujos objetivos principais são globalizadores e universalizantes, no que ao ensino e ao património cultural e artístico diz respeito.
Será importante pensar sobre a ESCOLA a partir das vozes de resistência, das contra-narrativas e, para tal, precisamos incluir essas vozes dentro destes lugares de prática, de aprendizagem, de transformação, de encontro.

[8] **As sessões De Lápis na Mão são abordadas no CADERNO 2, pág. 6, onde são esclarecidos pormenores processuais e metodológicos das propostas. São sessões de partilha de processos criativos na sua relação com as práticas de quem as frequenta, podendo oscilar entre o educativo, o pedagógico, o performativo, etc…**

Paul Veyne escreveu sobre Foucault que este se configurava como um ser duplo, "Na medida em que pensa, em que se mantém fora do aquário e olha para os peixes que nele andam às voltas. Mas como é preciso viver, dá por si dentro do aquário, também ele peixe…" Foucault é por isso designado como cético, "…ao mesmo tempo um observador, fora do aquário de que se distancia, e um dos peixinhos vermelhos." (Veyne, 2009, pp. 9-10)
Ao analisarmos os fenómenos que surgem neste sistema vivo em transformação, ao percebermos as suas partes constituintes e aceitarmos que as fronteiras externas são porosas e abertas, poderemos enfrentar um estado de constante flutuação onde a nossa própria natureza se refaz permanentemente.
Quando transpomos esta duplicidade (de um estar/ser dentro e simultaneamente fora) para o campo da educação artística encontramos aqui o 'gatilho' investigativo dentro de um campo historicamente construído sob relações de poder que estabelecem determinados regimes de verdade. Eu estar consciente disto é um princípio mas, acima de tudo, um propulsor para um movimento de dentro para fora enquanto investigadora que se repensa e à sua prática na construção de um lugar.
Esta dupla condição, que aqui podemos equacionar como o lugar de investigadora e objeto investigado, permite que a escrita desta tese esteja ela própria sujeita a este movimento crítico e reflexivo e por isso se assume como algo em transformação. É talvez um lugar de vulnerabilidade, onde todos os elementos que constituem este corpo investigativo não só falam sobre ele mesmo, como se definem enquanto objeto e sujeito no seu próprio tempo e, portanto, esta é uma condição de verdade temporal, do aqui e agora.

#3 HISTÓRIAS EM TRANSFORMAÇÃO

Do [arquivo] pessoal a uma possibilidade de campo [comum]

Desde o dia em que ingressei no Doutoramento de Educação Artística percebi que o TEMPO (passado e futuro) parecia acontecer numa outra dimensão, distante e intangível. A sensação de ser apenas uma pequena parte de um grande todo aumentava e percebia que quanto mais conhecia as histórias deste campo de potência da Educação Artística, menos sabia os seus limites e fronteiras. Tentava perceber o meu lugar enquanto mulher, de classe média, mãe, branca, artista e mediadora. Com estes anos de escrita, leituras, escutas e partilhas várias percebi que tinha de fazer um exercício de reaprendizagem sobre a minha própria história.
O que me motiva no pensamento e nas práticas do fazer estão em permanente jogo de forças, ou seja, é nos processos de avanços e recuos, de repetição, que encontro o motor para avançar. Muitas das práticas em educação artística encontram resistências e criam medos e frustrações que funcionam como rolhas de pressão, limitando os movimentos, mas também sei que é no resistir e no processo de tentativa/erro que a prática avança e que acontecem transformações várias.
É nesse movimento espiralado, de fazer e voltar a fazer, de ir e voltar, de questionar e aceitar, de escuta e fala que o campo cresce, se torna mais poroso e pode potenciar acontecimentos transformativos (em mim e nas instituições onde atuo). Tornei-me consciente da minha herança privilegiada e das contradições que surgiam quando em contacto com espaços e pessoas que se cruzavam nas minhas práticas quotidianas, nomeadamente perante conceitos políticos, como a noção de arquivo, de arte, de objeto, de documento, direitos humanos, justiça… Mas também me deparei com muitos dissensos nas noções de fronteira, de identidade, de nação… Comecei a perceber que as escalas microscópicas eram tão importantes quanto pantanosas (quase como as letras pequenas nos contratos extensos que nunca lemos!)…

Dei por mim a repensar os campos disciplinares da história, da etnografia, da antropologia, da ética, sempre questionando noções de neutralidade, do novo, da descoberta e da mudança…

Decidi então criar uma espécie de cronologia muito íntima - AUXILIAR DE MEMÓRIA, pág.39 - que me ajudou a organizar o meu pensamento e posicionamento. Desenhei um mapa temporal que, mais do que fixar acontecimentos como encerrados em si, me orientam numa espécie de mapa provisório do tempo e espaço.
Mas o que pode significar esta possibilidade de construir uma cronologia de uma outra forma?
É certo que a fixação de momentos na História do mundo está ligada à construção de uma visão, de uma subjetividade coletiva que se monta por aqueles que fixam, que marcam, que reconhecem a si o poder de fixar no tempo dos Humanos os acontecimentos das suas Histórias.
Estarei eu à procura desses momentos? Procuro outras formas de aproximação a esses acontecimentos? Ou poderei encontrar entre eles novos pontos de contato que me abrem vazios nas narrativas hegemónicas?

> "Relacionar-se com as histórias e tipologias do arquivo fora da posição que ele assume para nós como cidadãos ou como estudiosos requer desaprender a sua latente progressiva temporalidade. As linhas do tempo definem-se em marcos na forma de guerras, conquistas, revoluções, constituições, leis, definições, instituições, fundações e invenções, iniciadas e impostas pelas potências imperiais. Funcionam como persianas, cortando os bens comuns em pedaços, fechando e selando momentos fixando-os no tempo. As linhas do tempo inauguram os principais eixos ao longo dos quais as experiências incomensuráveis das pessoas são processadas em termos de propriedade, autoria e sucessão." (Azoulay, 2019, p. 172)

Parti do exercício de procura por momentos que na minha construção subjetiva e individual me marcaram e me fazem (e/ou fizeram) repensar e renegociar o lugar de onde parto, ora porque mudaram o rumo do pensamento coletivo, ora porque entraram em discórdia e dissenso e permitiram abrir fendas importantes no imaginário afetivo do mundo e das coisas do mundo. O que sei é que não pretendo dar exemplo de nenhuma história da educação artística ou dos museus, ou serviços educativos, mas criar uma estrutura conceptual para a atual investigação e acima de tudo tentar compreender melhor como partilhamos o mundo, como o experimentamos e como o transformamos pela nossa presença aqui e agora.
Ariella Aïsha Azoulay usa a metáfora da fotografia para pensar o mundo e as coisas do mundo e propõe um exercício de reflexão crítica a partir da ideia do que seria diferente se a fotografia tivesse a sua origem em 1492, momento da expansão colonial?
O período de surgimento da fotografia, a chamada modernidade, é frequentemente visto como um período histórico caracterizado pelo desenvolvimento da ciência, da razão, da tecnologia e da democracia, especialmente a partir do século XVII na Europa. No entanto, essa narrativa omite a violência e a exploração que acompanharam a expansão europeia, bem como a construção de uma hierarquia global que colocava o Ocidente como superior ao resto do mundo.

> "Imagine que as origens da fotografia não surgiram algures por volta do início do século XIX – quando os homens brancos europeus desfrutavam de uma certa riqueza cultural, política e tecnológica e podiam sonhar com o reconhecimento como inventores glamorosos se, e quando, conseguissem desenvolver outras formas de fragmentar, dissecar e explorar o mundo dos outros para enriquecer a sua própria cultura. Imagine, em vez disso, que essas origens remontam a 1492. O que poderia isto significar?" (Azoulay, 2019) [9]

Como estaríamos a pensar hoje, sobre as estruturas de poder e dominação que foram estabelecidas durante o período colonial e que continuam a operar mesmo após o fim do colonialismo formal, se o dispositivo fotográfico trouxesse para a visibilidade estas histórias?

[9] **"To engage with the histories and modalities of the archive from outside the position it shapes for us as citizens or as scholars requires unlearning its latent progressive temporality. Time lines consist of milestones in the form of wars, conquests, revolutions, constitutions, laws, establishments, institutions, foundations, and inventions, initiated and imposed by imperial powers. They operate as shutters, slicing the commons into pieces, closing and sealing moments by fixing them in time. Time lines inaugurate the major axes along which people's incommensurable experiences are processed in terms of ownership, authorship, and succession."**

Para Azoulay, a fotografia captura mais do que uma imagem, ela muda a racionalidade da representação, uma vez que potencia a separação entre sujeito e objeto. A fotografia funciona como uma cápsula do tempo onde se guardam representações das dinâmicas de poder do fotógrafo, do fotografado e do espectador da fotografia. Se o colonizado, as comunidades marginalizadas, as pessoas cujas vozes são silenciadas...tivessem esta lente nas suas mãos, a narrativa hegemónica poderia ter sido diferente.
A fotografia constrói uma memória coletiva sobre factos do mundo, criando registos visuais, imagens poderosas que mobilizam a opinião pública e por isso mesmo, Azoulay chama a atenção que este instrumento nas mãos do poder, por exemplo o poder colonial, funciona como uma metáfora para o olhar do colonizador, onde a máquina fotográfica é usada para observar, definir e 'possuir' o outro. Ela lembra-nos ainda que temos uma responsabilidade para com as pessoas nas imagens, principalmente quando elas são capturadas em momentos de sofrimento ou injustiça.
Este acordo ético implícito ao uso das imagens, e logo das representações, serve também para falarmos das formas de representação criadas nos manuais escolares, ou da forma como narrativas publicitárias se apropriam de narrativas hegemónicas, ou para pensarmos nos livros e materiais pedagógicos que todos os dias circulam nas escolas, ou nos milhares de objetos representados nas coleções de museus por todo o mundo…
A fotografia complementa os registos escritos e orais e permite aproximar realidades distantes, tornando-as nossas, ou parte da nossa história num processo racional incompleto, mas assente em regimes de verdade.
O perigo de criar histórias únicas (Adichie, 2019) é enorme; as consequências de se contar apenas uma versão de uma história ou de se ter uma única perspetiva sobre uma cultura, povo ou situação, levanta importantes questões sobre poder, representação e compreensão mútua, particularmente quando usadas para justificar políticas de dominação, exploração ou exclusão, silenciando outras vozes e histórias e impedindo que a multiplicidade e a diversidade sejam ouvidas e reconhecidas.
Controlar uma narrativa pode ser uma ferramenta poderosa para uma cultura ou grupo dominante impor a sua versão da história sobre outros.
No centro desta investigação estão estes lugares de escolhas sobre o que mobilizamos e como as nossas escolhas têm consequências para, e com quem e o que nos rodeia. Seja numa sala de aula na relação com estudantes, seja num museu na relação com os públicos. Seja um jornal diário que dita as histórias do mundo à data da sua publicação.

República
Finalmente, acabou a guerra
Relações diplomáticas
República
O sr. ministro da França agradece, por intermédio da República, ao povo português as manifestações de simpatia que têm sido prodigalizadas à França
DOENITZ
Chegaram a Oslo
Trouxam fato hoje
O nosso número de hoje tem 16 páginas

Figura 9. O vespertino 'República' dos dias 7 e 8 de Maio de 1945.

É crucial que múltiplas histórias sejam contadas para proporcionar uma visão mais completa das experiências humanas e, acima de tudo, tornar o mundo mais justo e equitativo.

#4 EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: um campo de negociação

[2007-2025]

"Públicos são comunidades de estranhos, efémeras e contingentes, que se formam pela convocatória de um discurso e pela apropriação reflexiva de sentido. Comunidades que, no entanto, apesar de pouco cristalizadas, assentam na possibilidade de acrescentar mundos aos mundos da vida."
(Teixeira, 2007)

Figura10. Cartoon de Marco de Angelis.

Antes de introduzir esta nova secção, uma nota importante será a de clarificar que a escrita mobilizará alguns termos que, pela sua natureza imprevisível e plural, foram listados sem pretensão de encerrar em si uma condição de registo ou fixação, mas com a consciência de que as palavras significam e, por isso, este exercício de clarificação poderá ser útil à aproximação das ideias que mobilizarei. Surgem enquanto propostas abertas à discussão e a novas terminologias e inquietações:

Educação Artística: utilizo este termo quando designo o campo intersticial entre as práticas artísticas e as educativas, independentemente do contexto a que se refere.

Mediação e educação artística e cultural: utilizo para traduzir 'Kunstvermittlung' usado na língua alemã tanto para designar arte-educação como mediação da arte, mas também como importação do termo inglês 'gallery education'[10], usado tanto para designar a educação em museus e outros espaços institucionais ligados às artes, quanto à mediação propriamente dita.

Serviço Educativo/Centro Educativo/Projeto Educativo: uso para designar o departamento/equipa que se dedica a desenvolver projetos ou programas com públicos diversificados a partir de um espaço institucional ou grupo organizado.

[10] Felicity Allen define-o como uma estratégica artística individual completamente conectada com as práticas, um espaço plural, aberto e dialógico onde permanentemente renegociamos modos de representação, abrimos espaço às criticas institucionais e se promove a interdisciplinaridade (Allen, 2008). Allen apoia o seu ponto de vista nos movimentos artísticos dos anos 60/70, em particular nos feministas, que lutavam contra posicionamentos monolíticos e narcisistas, frequentes nas instituições artísticas e que nos deixaram um legado importantíssimo de princípios e práticas que vieram a ser incorporadas no que hoje chamamos de "Gallery Education". Princípios estes especialmente importantes se pensarmos que a maioria dos serviços educativos em museus sempre estiveram e continuam a estar intimamente ligados a figuras femininas que pensam e criam ações e eventos para crianças e adultos nas múltiplas possibilidades de relação e aproximação aos objetos artísticos e espaços de exposição. Muitas destas mulheres (com perfis muito variados), incorporam um conjunto de discursos escolarizados, unilaterais e preconceituosos, que tornam a [experiência] dos públicos muito redutora e perigosamente afunilada em discursos que deixam de fora a alteridade, o estranhamento, a crítica e a reflexão.

Nos últimos vinte anos a proliferação dos departamentos educativos ou de mediação,em Portugal foi considerável, implicando contextos muito diversificados, como museus, teatros, bibliotecas, centros de arte, galerias públicas, etc…. Inevitavelmente, as equipas de profissionais destes espaços também sofreram alterações e novas conflitualidades se abriram, dentro e fora de si próprios. Estes novos encontros permitem hoje que muita da investigação no campo disciplinar da educação artística se baseie nesta recente história.
James Clifford fala-nos da ideia dos museus como [zonas de contacto] (1997b). Espaços que se assumem como lugares distantes dos seus públicos, mais social do que geograficamente. Para muitos dos públicos, a quem o museu dirige a sua programação, atividades ou ações culturais, é como se o museu (mesmo que localizado a poucos metros de distância), existisse a muitos quilómetros de distância, tal é o hiato entre as partes.
Os objetos do museu, os artistas, os orçamentos, os discursos intrincados em vocabulários intelectuais, estão maioritariamente ligados a incompreensões e a uma hostilidade da comunidade que envolve o museu.

Desenvolver ações numa [zona de contacto] permite que as diferentes partes atuantes se possam repensar criticamente, estando de igual forma envolvidas em todo o processo. Nestas zonas, os seus intervenientes estabelecem relações entre si e com o que os rodeia. Não são relações de igualdade, mas são relações concretas, onde surgem processos mútuos de apropriação e exploração e é aqui, neste confronto, que se potenciam noções de troca, negociação, justiça, reciprocidade, subversão…
Mary Louise Pratt, no seu texto Arts of the Contact Zone (Pratt, 1991) evoca pela primeira vez a ideia de [zonas de contacto], referindo-se a espaços de encontro de culturas diferentes, normalmente em contextos onde coexistem relações de poder assimétricas.
Apesar de este ser um termo utilizado para falar de contextos coloniais, ou onde prevalecem desigualdades acentuadas e conflitos constantes, é um termo que poderá ser importado para pensar o conjunto de práticas que muitos e muitas de nós,, mediadores culturais e educadores em contextos artísticos ou educativos, frequentemente criamos e tentamos implementar com as chamadas 'comunidades' que se parecem relacionar com os museus, teatros ou escolas onde atuamos.
Nas palavras de Pratt, as [zonas de contacto] são extremamente férteis e conflituosamente criativas, apresentando fenómenos como a auto-etnografia e a transculturação[11]. Se no primeiro termo temos de considerar os modos de representação associados a cada ponto de vista, pensando sobre o lugar do eu e do outro e do que os une e distancia, o termo transculturação está associado aos processos a partir dos quais os elementos destas [zonas de contacto] selecionam e inventam os materiais que lhes chegam através de lógicas dominantes.

[11] O termo transculturação aqui usado segue a linha apresentada por Fernando Ortiz nos anos 40, uma vez que até recentemente, no ocidente, este termo era usado como um modo de neutralizar a desigualdade entre partes e os esforços para definir uma ideia de autenticidade histórica, privilegiando lógicas de poder entre o colonizador e o colonizado.

Em 2017/18, no Museu Nacional Soares dos Reis (MNSR), desenvolvi o projeto Máquina [Desobediente][12], a convite da Dr.ª Maria João Vasconcelos, à data, diretora do museu – este terá sido um caso raro de representação feminina em cargos de chefia e direção. O projeto permitiu ensaiar estratégias, no interior dos processos institucionais de forma a transformar o espaço, o sistema, os discursos e as lógicas inerentes ao MNSR.
Máquina [Desobediente] foi um projeto que tinha como premissa repensar os processos de mediação de públicos em instituições culturais, habitando o espaço por um período de tempo previamente definido. Nesse tempo, este objeto-máquina era ativado com um conjunto de propostas que funcionavam como laboratório de ensaio para este espaço relacional que se cria entre o público e os objetos artísticos.

[12] Poderá consultar mais informação deste projeto no CADERNO 2, pág . 90

MÁQUINA DESOBEDIENTE DISOBEDIENT MACHINE

Na verdade, este espaço relacional configura-se naquilo que tenho vindo a designar como o espaço performativo da educação artística.
Este objeto-máquina convocava a participação do público ao fazer e pensar o lugar, o tempo e as formas que o rodeiam, assumindo várias configurações (abre, fecha, roda, segura, suporta, esconde…) e criando espaços relacionais de negociação entre objetos e espaço, visitantes e funcionários, curadores e diretores, estrangeiros e locais, etc…
Este projeto foi proposto após o estudo de Públicos de Museus Nacionais (EPMN), estudo pioneiro promovido pela Direção-Geral do Património Cultural (DGPC) (2016-2017), entidade responsável em Portugal pelas políticas museológicas e, em particular, no momento em que são divulgados os resultados do Estudo de Públicos do Museu Nacional Soares dos Reis (2018-2019)[13].

[13] Os resultados publicados sobre os Públicos do Museu Nacional de Soares dos Reis (MNSR) decorrem do Estudo de Públicos de Museus Nacionais (EPMN) promovido pela Direção-Geral do Património Cultural (DGPC), entidade responsável pelas políticas museológicas em Portugal, tendo como parceiro científico o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL) e o apoio mecenático da Fundação Millennium bcp e da ONI. Encontra mais informação aqui: https://siteantigo.dgpc.pt/en/publications/estudo-de-publicos-do-museu-nacional-soares-dos-reis

> "A instituição precisa entender o seu papel de plataforma de diálogos para provocar discussões transformadoras, ou seja, colocar-se como ponto de partida para a construção de conhecimentos, e não como ponto de chegada a ideias e pensamentos. A consciência do seu papel mediador, neste caso, é essencial para que os públicos entendam os posicionamentos da instituição e possam também colocar-se perante as suas propostas e programas."(Clifford, 1997b)

A proposta tinha como público alvo o visitante individual, ou não organizado, e pretendia acima de tudo perceber que estratégias e metodologias poderíamos desenhar/criar para uma maior aproximação destes públicos ao museu e seus espaços/objetos.
Percebemos que este público era maioritariamente estrangeiro e que visitava o museu e os seus espaços de forma autónoma, seguindo a sinalética existente e os conteúdos disponibilizados que tradicionalmente se afirmavam na "tradução dos discursos curatoriais que organizam a exibição das coleções" (Almeida, 2020) e que estavam normalmente a cargo das conservadoras-curadoras internas do museu e, em particular, do serviço educativo.

Este objeto-máquina e as suas diferentes propostas de experimentação e aproximação aos visitantes e aos próprios trabalhadores do museu foi o início de um longo projeto investigativo que se desdobrou numa proposta maior, o projeto RAIZ[14].
RAIZ foi criado e desenvolvido pela BURILAR – Processos Criativos na Mediação de Públicos[15] como forma de experimentar, criar e transformar este espaço relacional de negociação. Esta proposta de parceria entre a BURILAR, o MNSR e o I2ADS enquanto parceiro de observação e investigação, decorreu durante vários anos (2018 – 2022) e acabou por ser um dos muitos projetos falhados que todos nós conhecemos, mas que nem sempre se dão a conhecer.
O medo, a frustração ou até por um certo pudor ético, não é frequente falarmos do que não funciona ou falha, mas neste contexto parece-me muito importante trazer para cena, acima de tudo porque este projeto se configura como um exemplo de negociação em [zonas de contacto] e que sublinha o anteriormente dito.
Pode ler-se no texto da investigadora Catarina Almeida, que acompanhou o projeto com a sua câmara de filmar e tomando notas das suas observações que, "Pela escassez de dispositivos de acompanhamento e de plataformas informativas, tem sido a visita guiada, desempenhada pelas conservadoras, a funcionar aqui como o formato educativo decisivo e que abre espaço para a experiência da tradução entre acervo e público. A função da tradução convoca uma negociação: entre, pelo menos, a afirmação do discurso museológico tradicional; os objetivos e características do Museu Nacional Soares dos Reis (MNSR); os interesses investigativos das curadoras e conservadoras; e as expectativas dos visitantes. A negociação torna-se, pois, necessária, porquanto nesta justaposição de critérios todos os interesses dificilmente coincidem. Todavia, é também nas fendas geradas por esse conflito que surgem novos espaços de apropriação, experimentação e produção."(Almeida, 2020)
É neste contexto que o projeto RAIZ se apresenta. Um dispositivo que enfrenta as diferentes questões que são colocadas perante um espaço museológico e uma instituição nacional. O projeto RAIZ tentava ensaiar espaços negociais, logo a partir do momento em que na sua criação encontra nas fendas – onde as diferentes construções discursivas se encontram e os diferentes graus de poder se enfrentam – o seu lugar de potência, no qual outros discursos, diferentes dos existentes, poderão surgir.
O legado de um Museu Nacional impõe, a visitantes e a quem lá trabalha, um inegável património ideológico e sensível e que traz consigo um conjunto de práticas e formas de produzir conteúdos que não permitem a existência ou a criação de outros, muitas vezes obscurecendo e tornando invisíveis outras formas de estar, pensar, sentir e fazer...

[14] Mais informação sobre o projeto MÁQUINA DESOBEDIENTE e o projeto RAIZ no CADERNO 2, pág. 90 a 117

[15] A BURILAR é uma cooperativa cultural que cofundei com Sandra Barros e Marta Padilha em 2018. Falarei melhor deste projeto no CADERNO 2, pág. 119

Para que serve um museu?
Que objetos estão aqui expostos?
Quem trabalha aqui e qual o seu papel?
O que nos contam estas salas, estes textos?
Pode uma instituição cultural repensar-se a si própria a partir dos objetos que a habitam?

Figura11. Projeto MÁQUINA DESOBEDIENTE; MNSR; 2017.

Figura 12. Projeto MÁQUINA DESOBEDIENTE; MNSR; 2017.

Pode a mediação existir sem mediador?

Que públicos e que relações se estabelecem nos espaços expositivos?

Figura13. Projeto MÁQUINA DESOBEDIENTE; MNSR; 2018; Registo da metodologia usada para desenhar um apontamento da pintura exposta na sala através do espelho.

As escolhas institucionais criam grandes desafios conflituais e podem permitir refletir sobre um pensamento político do **[**comum**]** se, para tal, estiverem as instituições disponíveis a abrir estas fendas e permitirem que as fricções e os desconfortos se tornem públicos. Este movimento, que poderá relacionar ambas as partes, existe na negociação de fronteiras e de uma ideia de centro. Uma negociação, para ser democrática, passa necessariamente por expor um conjunto de escolhas de ambas as partes que estão na origem das 'naturais' lógicas de domínio e submissão, levando a um esbatimento de fronteiras e permitindo a que os centros mudem de lugar e outras lógicas atuantes e mediadoras surjam no decurso deste processo sistémico.
"Uma perspetiva de contacto defende a especificidade local/global das lutas e escolhas relativas à inclusão, integridade, diálogo, tradução, qualidade e controle."(Clifford, 1997a, pp. 1-37)
No entanto, este é um problema recorrente dentro das instituições culturais que, pela sua estrutura rígida, não se conseguem autocriticar e criar espaços de disrupção férteis.

> "O museu é, entre outras coisas, muitas e diversas, um ponto de vista sobre o mundo do qual não está nem alheio, nem distante. Organiza, nas suas narrativas e na sua terminologia, relações culturais, relações de produção artística, saberes distintos, classificações. E neste último aspeto, os museus têm como missão a revisão epistemológica das classificações: os museus de etnografia, muitos deles constituídos por obras apropriadas pelos agentes dos antigos Impérios, não podem prolongar este status quo. "(A. P. Ribeiro, 2019)

A história terá muitos lados B por contar e muitas vezes escolhemos contar o que nos ensinam e o modo como nos chegam os referenciais históricos e culturais; temos, no entanto, a capacidade de escolher o que fazer com esses conteúdos e de tornar visíveis as contra narrativas das Histórias do mundo.

> " Mas isso não é motivo para resignação: porque exatamente entre o conhecimento e o poder também pode estar o espaço para a ação dentro da mediação artística " (Sternfeld, 2014, p. 1)[16]

> "Se entendermos as instituições artísticas como espaços públicos que não só estão abertos a todos, mas também se esforçam para ser locais que pertencem a todos, então estamos a lidar com a questão da possibilidade de mudança. Esta diferenciação crucial entre o que parece meramente participativo e a participação num sentido político afeta a nossa compreensão da educação artística e da mediação." (Sternfeld, 2014, p. 4)[17]

[16] "But that is no reason for resignation: because right between knowledge and power might also be the space for agency within art mediation."

[17] "If we understand art institutions as public spaces that are not only open to everyone but also strive to be sites that belong to everyone, then we are dealing with the question of the possibility of change. This crucial differentiation between what merely appears to be participatory and participation in a political sense affects our understanding of art education and mediation."

Numa nota final ao texto de James Clifford, traduzido por Alexandre Barbosa de Souza e Valquíria Prates para português do Brasil, a tradutora Valquíria Prates partilha a importância que este texto teve na sua prática em 2005, momento em que pela primeira vez contactou com ele.
Valquíria fala-nos da necessidade de repensarmos uma 'ética de participação' dos públicos em atividades públicas de instituições culturais e alerta para a urgência de autocrítica e reflexão sobre "(…) uma série de práticas artísticas, curatoriais e educativas que, ao priorizar a participação, ainda não acolhem o dissenso como elemento gerador de outros pontos de vista."(Clifford, 1997a).
Apesar do campo da Mediação e Educação em Museus ter um papel fundamental neste lugar entre os públicos e as instituições culturais, não será possível sem estratégias de fundo que envolvem áreas da sociedade tão transversais como a cultura ou a educação, a saúde ou a economia, a antropologia ou a história…
Os perfis dos profissionais deste campo de estudos e as emergentes profissões que se desafiam a nascer; a multiplicidade de públicos que hoje frequentam e procuram os museus; os discursos que se criam e definem missões e objetivos estruturais para o pensar local e global; os orçamentos disponíveis para a programação e mediação nas instituições culturais; a definição de objetivos e prioridades dentro de cada instituição e a partir de cada contexto; a forma como comunicamos, informamos e produzimos conhecimento a partir destes lugares tão diversos e tão fortemente politizados…
Estas reflexões, urgentes, têm vindo a somar-se em estudos internacionais, através de cursos e investigações académicas que, cada vez mais especializadas, lançam críticas e constroem caminhos divergentes. Nora Sternfeld é um dos exemplos que tem debatido estes campos cruzados da educação e das artes e que nos traz a noção de museu como espaço de pós-representação, que tem por função o duplo movimento – manter a hegemonia dominante ao mesmo tempo que a questiona e desafia. "Se queremos assumir a existência de um museu relevante socialmente depois da crise da representação, então temos de decidir para que lado ele tende."(Sternfeld, 2017, p. 179).
Se, por um lado, interessa pensar como esse espaço museológico convoca uma certa ideia de instabilidade, de provisório, que permite possibilidades de transformação do sujeito e da natureza das próprias instituições culturais, por outro, é inevitável perceber noções como negociação e risco inerentes às práticas pedagógicas que se cruzam no contexto museológico com as práticas artísticas.
A noção de museu enquanto espaço de pós-representação propõe que o campo da curadoria e da educação estabeleçam relações íntimas que possibilitem novas relações de poder e transformação através daquilo a que Sternfeld chama de práticas críticas.
A autora fala-nos de uma força explosiva da relação do museu consigo mesmo, colocando a preposição 'para' – PARA-MUSEU – numa possibilidade de reflexão sobre a instituição e o seu papel numa lógica parasitária e subversiva.
Ela sugere pensar na ideia de uma posição para-institucional "que ao não se retirar da luta pela hegemonia deseja mais do que uma posição meramente subversiva". (2017, p.181). Propor essa posição contraditória é assumi-la como a própria instituição, o que leva à ideia de [desobediência] de Dennis Atkinson (2016), ideia que o autor explora para falar de espaços e formas onde a possibilidade de conflito, de dissenso, de inesperado, é extremamente provável e desejável. Espaços desobedientes são espaços de negociação nos encontros, espaços de experimentação, subjetivação e formas instáveis. Eles não se excluem, funcionam numa lógica de agenciamento e podem fazer parte dessa posição para-institucional que Nora Sternfeld propõe quando nos faz pensar sobre uma espécie de parasitismo (2017, p. 180).
Muito do que acontece na relação com e para os públicos diversos fica de fora dos olhares legitimadores das chefias e direções dos museus, acontece em esferas do privado, naquele tempo em que ambas as partes estão juntas num determinado espaço. Muitos destes momentos fervilham de ideias divergentes às próprias políticas dos museus e funcionam como gatilhos para pensar criticamente este lugar de mediação – é aqui que surgem espaços de liberdade discursiva e crítica, onde podemos dar lugar ao dissenso e confrontar lugares de verdade.
Na base desta reflexão estará a pesquisa da equipa de Mediação e Educação da Documenta 12 – Kassel e o importante contributo de Carmen Mörsch com o seu texto "Numa encruzilhada de quatro discursos. Mediação e educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação." (Mörsch, 2009, p.9)

O texto parte de um ponto de vista que não era nada comum nos estudos até então existentes neste campo de estudos – a perspetiva institucional – e coloca-nos perante uma reflexão sobre a possibilidade de distinguirmos quatro discursos institucionais sobre educação e mediação em museus. O Afirmativo, o Reprodutivo, o Desconstrutivo e o Transformador.
O primeiro [Afirmativo] surge como o mais dominante e assenta no princípio de que a mediação e educação tem como principal missão a comunicação para o exterior dos valores do museu – a preservação, investigação e divulgação das suas coleções e espólios – de formas unilaterais e partindo do pressuposto que os seus públicos são especialistas do campo das artes e da cultura.
O segundo [Reprodutivo], também bastante comum, assume princípios paternalistas e muitas vezes infantis de educar os seus públicos através de eventos onde o principal objetivo é diminuir a distância entre a instituição e os visitantes.
O terceiro e quarto [Desconstrutivo e Transformador] são menos comuns. O discurso Desconstrutivo está ligado à museologia crítica num processo de análise e reflexão da própria instituição, dos seus públicos, dos objetos e processos educativos que aí se praticam e existem, assumindo que dentro de si existem muitas vozes, nomeadamente as do exterior.
Por último, o discurso Transformador assume-se com princípios ativistas de forma a expandir a instituição e a colocá-la como agente de mudança social. Este último discurso parte do princípio que os museus são lugares de transformação e que só em colaboração com outras instituições encontrará possibilidades de transformação política e social. Os seus públicos são chamados a colaborar ativamente nos projetos e nos processos que aí se desenvolvem e experimentam.
Com isto, mais do que encontrar modelos discursivos, percebemos que muitas das instituições que conhecemos incorporam várias dimensões discursivas das que Mörsch aqui nos apresenta.
Interessa pensar que cada um destes discursos entende o campo da educação de modo diferente e como este campo se relaciona com o artístico.

O que se pretende com a equipa de Mediação e Educação?

Quais os limites da sua prática e para quem desenvolvem o seu trabalho?

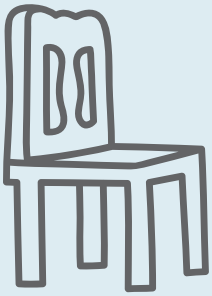
O que mobilizam nos seus discursos e até onde os elementos das equipas podem ir na transformação desses conteúdos?

Como são chamados a participar e refletir os públicos?

Os dois últimos discursos têm em comum a possibilidade de tornar o campo da Mediação e Educação em museus também ele um campo de autocrítica e, assim, na relação com os públicos, tornar visíveis essas inquietações, esses confrontos entre os modelos de poder tradicionalmente instituídos. Público e Educadores/as - Mediadores/as atuam do mesmo modo e incorporam papeis que assentam em lógicas de reciprocidade (mesmo que estruturadas a partir das lógicas de poder existentes).
Mesmo em instituições que oscilam entre diferentes modelos discursivos e que no seu dia a dia tentam encontrar lógicas de desconstrução e transformação da sua prática e dos seus valores, podemos afirmar que as equipas de Mediação e Educação são as que mais usufruem destas perspetivas críticas e, por isso mesmo, detetamos que estas equipas passaram a incorporar métodos e processos da prática artística nas suas próprias propostas e tentativas de auto empoderamento.
É, por fim, claro que os programas de mediação e educação se tornaram parte das instituições, seja porque passaram a legitimar orçamentos públicos, porque determinam relações afetivas com os públicos visitantes, porque desenvolvem redes locais e reforçam vizinhanças… os projetos tornaram-se frequentes e necessários.
É também claro que, enquanto campo de estudos se afirmou nos últimos anos como uma área de produção de conhecimento própria, grandemente impulsionada pela evolução dos estudos culturais, pelas correntes britânicas e norte americanas orientadas para estéticas feministas, marxistas, queer e pós-coloniais que abriram as instituições culturais a uma educação crítica:

> "Uma educação crítica em museus reúne, em particular, elementos dos discursos desconstrutivo e transformador; transmite o conhecimento tal como está representado nas exposições e instituições e examina as funções por eles estabelecidas enquanto torna visível sua própria interpretação e posição. Deste modo, dá especial importância ao provimento de ferramentas conceptuais necessárias para apropriar-se do conhecimento e adota uma postura 'reflexiva' em relação à situação educativa, ao invés de contar com 'aptidões individuais' e o esforço para a 'auto-realização' (satisfação) por parte dos públicos. Enquanto procura ampliar os seus públicos, não transmite a ilusão de que a aprendizagem no espaço expositivo está apenas conectada ao jogo e à recreação. Faz questão de incorporar os conhecimentos específicos daqueles que participam da prática de mediação e educação em museus, assim como dos visitantes e das educadoras e educadores. Reconhece o caráter construtivista dos processos de aprendizagem, assim como o potencial enriquecedor das lacunas encontradas na linguagem e na compreensão."(Mörsch, 2009, p. 19)

A educação e mediação crítica em museus atua dentro e fora permitindo que os interstícios, as lacunas e as diferentes vozes tenham lugar naquilo a que aqui começámos por designar por pensamento político do [comum].
Em termos teóricos e metodológicos, a Educação e Mediação atua no sentido de produzir contra narrativas às dominantes, não as tornando como as novas narrativas dominantes, mas abrindo campos de transformação e reflexão dentro e fora da instituição e permitindo às pessoas, não sendo especialistas nem aparentemente ligadas ao mundo da arte, possam criar as suas próprias aproximações e representações.



#5 AUXILIARES DE MEMÓRIA

Quem lê encontra nas próximas páginas uma viagem no tempo e espaço da escrita investigativa (como uma espécie de construção 3D, onde as peças que a constituem estão em constante movimento) e que vai abrindo pequenas vinhetas para o segundo CADERNO onde a prática projetual, os ensaios, os exercícios, as tentativas… se descrevem enquanto **[**arquivo**]** de práticas de questionamento e resistência.
Parti da ideia de criar um auxiliar de memória que remete para importantes momentos no tempo e que me ajudam a perceber este meu trabalho, a situar as minhas histórias nas histórias e ausências do mundo. São datas que funcionam como gatilhos para projetos e propostas que experimentei ao longo dos últimos anos, mas também são eventos com os quais me debati e que trouxeram para esta tese um constante debate interno.
A escolha de criar uma TESE-OBJETO parte da procura pela integração de outras visualidades que completam a escrita e a oralidade e reforçam este processo de investigação, o que nesta secção não será diferente, uma vez que foram criados alguns esquemas visuais para acompanhar as secções de texto que iam sendo criadas para as datas selecionadas. Importante será reter que não se trata de um fim em si, mas um processo em construção e de problematização constante. Esta TESE-OBJETO construiu-se à medida que a prática da escrita se foi burilando, confrontando e dialogando com a prática teórica, atribuindo-lhe assim objetualidade, forma, volume…

A primeira entrada é de 1945 e a última é de 2025. Pelo caminho, avanço no tempo e recuo, por vezes de forma inesperada e sem uma estrutura definida. A escrita revela os avanços e recuos do processo de investigação, nem sempre na mesma velocidade. Revela os medos, as dúvidas, as certezas e os desejos que na minha prática também se desenham e foram transformando em coisas outras. Desta forma quem me lê poderá acompanhar os movimentos vários que percorri na escrita e tantos outros pensamentos, ligações e espantos.

AUXILIAR DE MEMÓRIA

2018

MANIFESTO DO CHARLIE HEBDO

Todos nós somos Charlie. Nós somos os jornais semanais como Charlie Hebdo, até hoje, 30 anos de um determinado feminismo.

É preciso ter muita coragem para publicar um jornal como Charlie Hebdo, como a revista Fluna, como o jornal Mulherio, como o jornal Brasil Mulher, como o jornal Nós Mulheres, como o jornal Leite Melado, como o jornal Mulher Vida, como o jornal Mulher Maravilha, como o jornal Mulher Sapiens, como o jornal Mulher Pensante, como o jornal Mulher Sensível, como o jornal Mulher Sensível, como o jornal Mulher Sensível

1945

Em 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial na Europa e na Ásia, nasce a ONU – Organização das Nações Unidas, quando cerca de 750 milhões de pessoas viviam em territórios colonizados. As Nações Unidas foram criadas com o objetivo de promover a cooperação internacional, resolver conflitos e promover a paz e segurança mundiais, mas apesar do crescente princípio de autodeterminação dos povos, em particular nos continentes Africano e Asiático, os conflitos coloniais mantiveram-se e o imaginário dominante do homem 'branco' permaneceu até hoje.

Museus e Escolas, um pouco por todo o mundo, continuam a apresentar os arquivos oriundos destas 'conquistas' coloniais. São espaços sociais atravessados " (…) por lutas de classe, de género e de raça, e por lutas culturais e ideológicas;"(Vergès, 2023, p. 22)
A Escola e o Museu são lugares de criação do conhecimento coletivo e por isso mesmo têm em si a responsabilidade séria e inequívoca de desenvolver práticas e discursos que promovam uma revisão crítica do seu lugar e das suas funções.
A imagem abaixo foi registada numa escola pública em Guimarães, mas podia ter sido tirada em qualquer cidade do país, uma vez que mostra a sinalética instituída nas salas de aula do ensino público português. Neste caso, a sala 7 está destinada a uma aula normal. Perguntei eu no momento em que fotografei esta placa: então onde fica a sala para as aulas anormais? Quero ir ver essa sala e perceber quais as aulas a que se destina.
Implicitamente, esta placa demonstra uma hierarquização disciplinar e uma lógica organizativa de estudantes e docentes no contexto da escola.
Serão salas para os conteúdos normais? Mais normativos? Esses conteúdos são mobilizados por pessoas normais? Destinam-se a quem?
Se temos salas de aula normais, temos também as fora da norma. Essas salas são diferentes? São os laboratórios de experiências? São os ginásios para a prática desportiva? São as salas de aprendizagem artística, com estiradores e pontos de água adaptados às práticas pedagógicas?

Figura 14. Placa de sinalização de sala de aula numa escola pública.

Com certeza a escola é muito mais complexa do que a sua sinalética, mas o atravessamento disciplinar, as aprendizagens colaborativas e em rede, a capacidade de criar práticas de igualdade (Krauss, 2014, p. 78) são cruciais para uma transformação das histórias das escolas e das possibilidades da relação ensino-aprendizagem.
Ainda em 2018 o Conselho da Europa exortou as autoridades portuguesas a mudar a 'narrativa da História' que continuava (e continua) a ser transmitida aos alunos nas escolas. As indicações incluíam, por exemplo, que o ensino da História Portuguesa não ignorasse a violência cometida contra os povos das ex-colónias e que deveria englobar outras vozes que se destacam da perspetiva eurocêntrica dominante. Mas será que tem sido suficiente? Temos conseguido pensar e debater no interior das escolas outras narrativas Históricas? Como veem os professores e professoras estas recomendações? Quais os conteúdos e os materiais pedagógicos que se trabalham nas escolas que incluam esta diversidade de vozes, como a negra, a da etnia cigana, a da mulher…

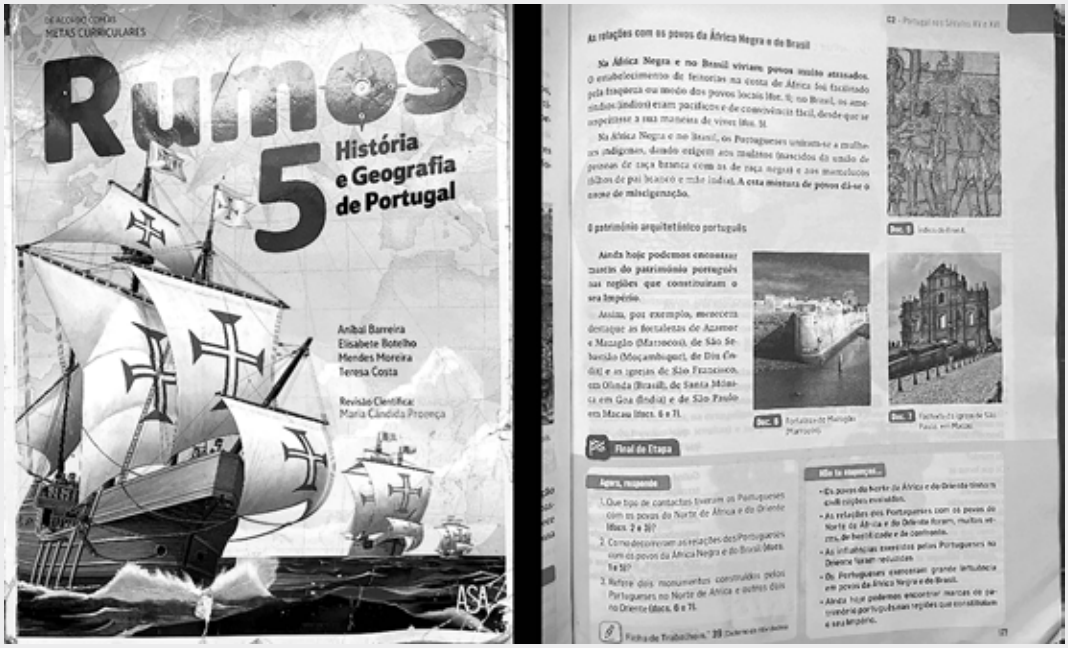


Figura 15. Manual escolar; Rumos 5, das Edições ASA/Leya, destinado ao 5º ano de História e Geografia de Portugal.

Este assunto continua a manter-se numa espécie de invisibilidade conivente entre o Ministério da Educação, os grupos editoriais, os diretores das escolas, muitas das famílias e estudantes. Não há uma verdadeira reflexão sobre os conteúdos mobilizados em sala de aula. Ler os manuais de História e Geografia de Portugal, por ou com crianças de 10/11 anos não é indiferente, não pode ser! Frases como "na África Negra e no Brasil viviam povos muito atrasados", reflete uma atitude passiva sobre afirmações racistas que perpetuam as lógicas coloniais.

As escolas portuguesas são cada vez mais frequentadas por crianças e jovens de culturas, geografias, géneros e especificidades diversas, fazendo com que naturalmente as questões de representatividade sejam sentidas mais perto, mais no cerne dos corpos que circulam e habitam estes espaços.

Outras vozes, outras experiências, outros gostos, mesclam a convivência entre pares e fazem com que, por dentro, estes sistemas se reorganizem, se repensem e que dialoguem de outras formas. Nem sempre ao ritmo que desejamos, ou que seria necessário, nem sempre de forma afetiva e construtiva, mas este atravessar de diversidade fará uma construção futura mais consciente dessa mesma diversidade.

A construção da nossa democracia dá sinais de esperança, quando em 2019 três deputadas negras: Beatriz Dias (BE), Joacine Katar Moreira (Livre) e Romualda Fernandes (PS) foram eleitas tornando o espaço democrático mais representativo e mais aberto. E mesmo que este evento tenha revoltado muitas vozes e dado origem a um conjunto de manifestações racistas e xenófobas, a democracia falou mais alto. O povo português elegeu estas pessoas porque vê nelas um [lugar de fala] único e necessário.

Nesse mesmo ano, celebrando os 150 anos da abolição formal[18] da escravatura no império português, surge o **Roteiro para uma Educação Antirracista**, coordenado por Cristina Roldão. Este projeto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, em parceria com a Câmara Municipal de Setúbal, faz uma reflexão crítica sobre a escola pública contemporânea e os seus desafios no combate ao racismo e desigualdades étnico-raciais, através de uma programação diversa de eventos que promovem o debate e reflexão sobre estes temas, junto dos diferentes intervenientes da esfera pública.

> "Há uma narrativa que não é memória, é uma ideologia, é um discurso cultural sobre o passado enraizado na cultura portuguesa. Temos um passado glorioso, Portugal deu novos mundos ao mundo e tornou visível a existência de civilizações que, na realidade, eram muito mais antigas do que Portugal como nação. Há um discurso colonizador, de que as coisas existem porque o colonizador as encontrou, uma ideia de superioridade"(Lusa, 2019)

[18] Formal, porque o trabalho de pessoas escravizadas e forçado, profundamente racializado, perdura no espaço colonial português pelo menos até à década de 60 do século passado.

No CADERNO 2 , através do projeto De lápis na mão, estas questões são abordadas junto de vários grupos de participantes que, estando inerentemente ligados aos contextos escolares ou museológicos, permitiram testar e refletir sobre estes pontos. Nomeadamente, iniciar práticas de resistência. Com estes grupos, maioritariamente constituídos por profissionais da educação e mediação cultural, refletimos sobre a urgência de encararmos o passado e mudar a visão unilateral e euro-centrista da História colonial portuguesa, combatendo a narrativa racista, sem ocultar os processos históricos violentos e a resistência dos povos indígenas.

E foi surpreendente como muitas destas pessoas nunca tinham pensado sobre isto antes e mobilizam os materiais e conteúdos nas diferentes disciplinas e situações de ensino-aprendizagem sem qualquer questionamento sobre os mesmos. Pensar sobre o que dizemos, as imagens que mostramos, como e porque falamos sobre outros para além de nós mesmos é um exercício fundamental para um futuro mais democrático e justo.

O meu filho Pedro frequenta o 6º ano de uma escola pública e no decorrer de uma aula de História e Geografia de Portugal surge uma imagem/fotografia/representação de uma mulher escravizada, açaimada, com o título – CURIOSO ![19] no seu manual escolar.

Ainda, a mesma imagem apresenta a seguinte legenda: "A alguns escravos, que trabalhavam nas minas de ouro e de pedras preciosas, eram colocadas máscaras para impedir que engolissem as pepitas."

Perante este confronto, fizemos um exercício de substituição da imagem no manual escolar pela obra do artista Yhuri Cruz, que mostra a mulher representada, Anastácia, livre!

Falamos de desumanização e da forma como as imagens nos constroem as histórias das pessoas e do mundo. No confronto com esta imagem, o meu filho demonstrou preocupação com os colegas brasileiros e 'negros' que integram a turma e que se viram representados (e às suas famílias) por esta imagem.

Figura 16. A imagem referida está integrada no Manual – HGP em Ação; 6º ano; pág. 25; Porto Editora; 1ª edição de 2020.

[19] **Não irei reproduzir a imagem original pela violência que contém e porque me interessa aqui o exercício de transformação das narrativas hegemónicas que todos os dias enfrentamos.**

1946

O perigo das histórias únicas não é serem fruto do preconceito e da exclusão, mas é serem incompletas. Em **1946** é criado o ICOM – International Council of Museums, "a maior organização internacional de museus e profissionais de museus dedicada à preservação e divulgação do património natural e cultural mundial, do presente e do futuro, tangível e intangível."("ICOM International council of museums,").
O ICOM fomenta normas no âmbito museológico, em particular através do Código de Deontologia do ICOM para os Museus, uma ferramenta que estabelece regras para os museus, como os princípios básicos para a sua gestão, a aquisição e doação de coleções e as normas de conduta profissional. Enquanto organização, o ICOM tem vindo a desenvolver um processo de reflexão e debate sobre a sua condição histórica e fundação geográfica:

> "O museu, instituição inserida na modernidade europeia, foi inventado quando se disseminava a perceção do 'Outro', ou das populações colonizadas: este 'Outro' representava um exterior necessário, ou alteridade, a ser conquistado. Ao conquistar outras pessoas e assimilar parte do seu património cultural, os colonizadores também moldaram o mundo moderno com base na hierarquização de diferentes formas de conhecer e ser. Assim, o que hoje é denominado pelos autores decoloniais como [colonialidade'] são os traços do colonialismo e da modernidade que ainda estão presentes no mundo atual, reproduzidos através da expansão do capitalismo e reforçados por alguns governos neoliberais.
> Ao reconhecer a [colonialidade] nos museus, devemos, portanto, assumir que a descolonização é um processo contínuo que envolve a restituição e a reumanização, nomeadamente através da partilha de conhecimento e do incentivo à compreensão mútua. É um processo para o qual alguns museus e profissionais têm orientado as suas práticas; e é um projeto que desafia constantemente as fundações coloniais do museu, bem como os seus efeitos neocoloniais atuais "(Bonilla-Merchav & Brulon Soares, 2022) [20]

Tomo o conceito de [colonialidade] a partir de Aníbal Quijano que nos diz que o colonialismo não terminou com a independência formal das colónias, mas persiste nas estruturas de poder, nos sistemas de conhecimento e nas construções de identidade um pouco por todo o mundo.

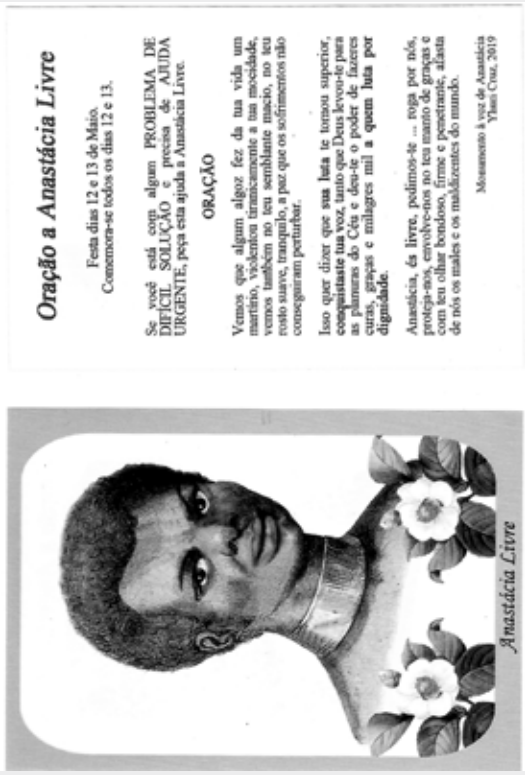


Figura 17. Anastácia livre; Obra do artista Yhuri Cruz; 2019.

[20] **"The museum, an institution embedded in European modernity, was invented when perception of 'the Other', or colonised populations, was being disseminated: this 'Other' represented a necessary exterior, or alterity, to be conquered. By conquering other peoples and assimilating some of their cultural heritage, colonisers also shaped the modern world based on the hierarchisation of different forms of knowing and being. Thus, what is now termed by decolonial authors as 'coloniality' are the traces of colonialism and modernity that are still present in the current world, reproduced through the expansion of capitalism and reinforced by some neoliberal governments. By acknowledging coloniality in museums, we must therefore assume that decolonisation is an ongoing process that involves restitution and rehumanisation, notably through the sharing of knowledge and by encouraging mutual understanding. It is a process towards which some museums and professionals have been orienting their practices; and it is one that is set to constantly challenge the museum's colonial foundations, as well as its present-day, neocolonial effects."**

Isto significa, por exemplo, uma estrutura hierárquica dominante, baseada em categorizações das pessoas com base em critérios raciais, étnicos e culturais, que ainda informa as relações de poder globais; ou também a imposição dos modos de conhecimento eurocêntricos sobre outros sistemas de conhecimento, levando à marginalização dos conhecimentos indígenas, africanos e asiáticos, o que influenciou diretamente os sistemas de ensino e as investigações académicas que tornaram o conhecimento produzido nas instituições ocidentais, num campo de verdade universal e indiscutível.
Os museus são por isso lugares de grande responsabilidade social, política e económica, uma vez que muitos dos museus ocidentais foram criados durante o período colonial e beneficiaram das práticas de exploração e roubo de objetos culturais e históricos de territórios colonizados.
Essa herança colonial manifesta-se tanto na forma como as coleções foram adquiridas como na forma como os museus apresentam e interpretam culturas não ocidentais, reproduzindo frequentemente perspetivas eurocêntricas e marginalizando as vozes e epistemologias dos povos originários e colonizados.

Mas estaremos a falar de que museus? O Museu do Homem de Paris, por exemplo, tem na sua coleção milhares de crânios humanos sem identificação e não é claro acerca das suas proveniências nem do contexto em que adquiriu estes objetos. Só em França sabemos existir cerca de 90 mil objetos africanos, que incorporam as coleções de museus.
Será possível falarmos de decolonização de museus? Devolução dos objetos e imagens roubados e saqueados? De processos de restituição às origens?

Marca a história deste debate, em 2017, o relatório Sarr-Savoy (2018) encomendado pelo presidente francês Emmanuel Macron, sobre as condições nas quais se deveriam efetuar as restituições das obras de bens culturais a países que no passado foram colonizados por países europeus.
Entregue a 23 de novembro de 2018, o Relatório Sarr-Savoy, intitulado 'Restituir o património africano: para uma nova ética relacional' foi realizado por Bénédicte Savoy, historiadora de Arte, investigadora do Collège de France, especialista no tema da espoliação de obras de arte, e por Felwine Sarr, economista, professor, escritor e músico senegalês.
O Relatório apresenta uma série de propostas e recomendações para um verdadeiro processo de devolução, que sendo um trabalho minucioso, teve em conta as características específicas de cada museu e considerou as diferentes condições de aquisição de coleções e arquivos nos museus europeus e franceses em particular.

Após a divulgação deste relatório iniciou-se um processo de devolução longo e lento e, acima de tudo, um processo de reflexão e criação de diálogo sobre o que poderá ser o futuro destes objetos e imagens e, necessariamente, dos lugares que os irão albergar. Serão outros museus? Será o caminho para o 'pós-museu'? (Vergès, 2023,p.37)

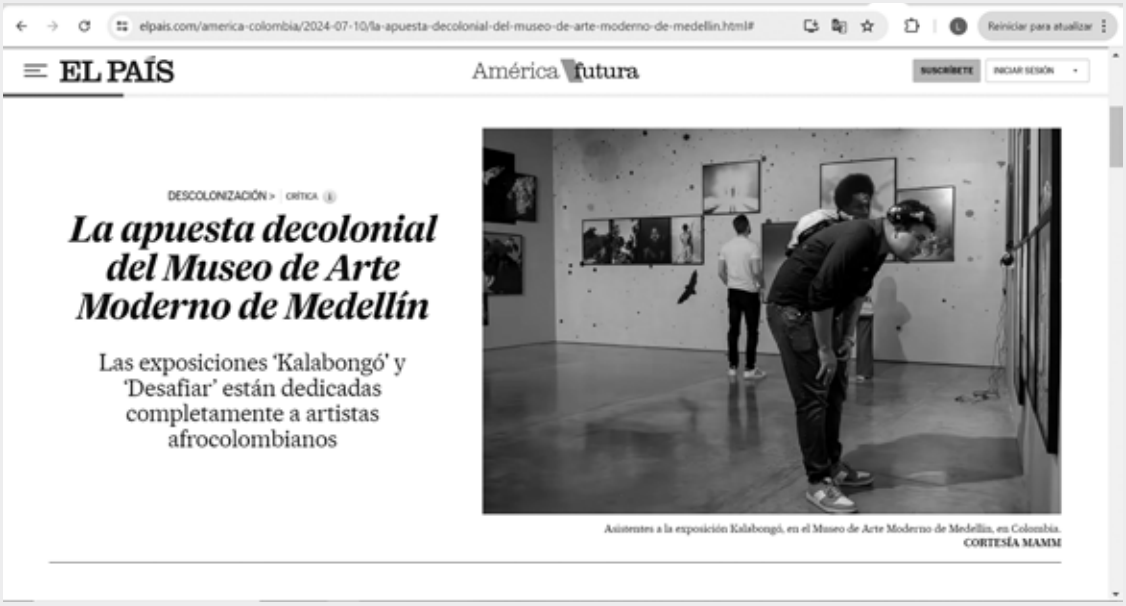
Será possível imaginar um "museu que não adere às normas do museu ocidental, que busca outras formas de exposição e funcionamento que, ao mesmo tempo, aprende as normas de preservação que o Ocidente conseguiu desenvolver devido à sua riqueza?" (Vergès, 2023,p.40)

1971

Em 1971, durante a 9ª conferência Geral do ICOM, Stanislas Adotevi[21] denuncia esta condição reconhecendo que os museus estão ligados a um mundo (o mundo europeu), a uma classe (uma burguesia culta) e a uma 'determinada perspetiva cultural' abrindo o debate para o papel dos museus enfrentando a sua própria [colonialidade] na Europa e no resto do mundo. Este debate tem evoluído ao longo dos anos, levando a que o plano estratégico do ICOM para 2022-2028, adote a Descolonização pela primeira vez como princípio, levando à constituição de um grupo de trabalho sobre o tema.

Apenas em 2022 o ICOM edita uma publicação totalmente dedicada a este tema e onde se confrontam diferentes perspetivas sobre o assunto (Bonilla-Merchav & Brulon Soares, 2022).
Esta publicação reconhece que dentro do ICOM, e em muitas das instituições espalhadas pelo mundo, estamos apenas a abordar o tema pela superfície e a tentar coletivamente uma aproximação sensível a este entorno colonial. Posiciona-se numa abordagem plural ao conceito de descolonização admitindo que o mesmo encontra diferentes abordagens, quer nos contextos museológicos, quer no contexto académico ou nas vozes de ativistas e políticos, nunca podendo ser afirmado enquanto um conceito universal e muito menos como definitivo, sendo consensual que este é um processo contínuo dentro dos museus e da museologia, que começa nas pessoas e está dependente do envolvimento das comunidades nas práticas museológicas que historicamente as alienaram.
Por isto mesmo, a publicação inclui artigos sobre a importância da repatriação e da devolução de uma herança cultural que foi ilegalmente apropriada, como em muitos casos europeus ou africanos; mas também aborda o tema pela importância de redistribuição do poder dos museus na América Latina, através do envolvimento das comunidades dentro das instituições e nos processos de decisão; da forma como o termo é usado na Ásia para conceber novas interpretações da história e do passado; ou ainda como na América do Norte ou na região do Pacífico o termo é sinónimo de «indigenização» dos procedimentos institucionais e de gestão das coleções.
As diferentes perspetivas que se vão construindo ao longo dos últimos anos mostram-nos que este processo não pode ser encarado como um fim em si mesmo, mas como práticas que operam através das relações que se estabelecem localmente, nos diferentes contextos, em escalas pequenas e na forma como as histórias e as práticas locais se aproximam e criam zonas comuns.

[21] Stanislas Adotevi (Benin) era membro do ICOM em França. Filósofo, político e funcionário público que dirigia o Institute of Applied Research and the National Archives and Museum no Benin. Para mais detalhes ver (A., 1992, pp. 119-123)



elpais.com/america-colombia/2024-07-10/la-apuesta-decolonial-del-museo-de-arte-moderno-de-medellin.html#

EL PAÍS América futura

DESCOLONIZACIÓN > CRÍTICA

La apuesta decolonial del Museo de Arte Moderno de Medellín

Las exposiciones 'Kalabongó' y 'Desafiar' están dedicadas completamente a artistas afrocolombianos

Asistentes a la exposición Kalabongó, en el Museo de Arte Moderno de Medellín, en Colombia. CORTESÍA MAMM

Figura 18. Imagem do cabeçalho de uma notícia sobre as exposições *Kalabongo* e *Desafiar* do Museu de Arte Moderna de Medellín; abril a setembro de 2024.

1947

Em 1947, no Brasil, é fundado o MASP – Museu de Arte de São Paulo. Entre os anos de 1947 e 1990, o crítico e marchand italiano Pietro Maria Bardi assume a direção do museu com um dos mais importantes acervos de arte europeia do Hemisfério Sul. Mas apesar deste acervo, maioritariamente constituído por obras europeias de artistas 'brancos', o MASP faz um esforço para, ao longo do tempo, transformar a sua coleção, por exemplo com a nomeação de uma sala do museu em «acervo em transformação», passando a incluir obras de artistas mulheres, 'negros' e indígenas. Em 2017 inicia um importante projeto de parceria com a Afterall – Arte e descolonização – refletindo sobre práticas artísticas que questionem as narrativas canónicas da história da arte[22].

Em Portugal, durante os anos 50, há um interesse crescente no estabelecimento e desenvolvimento de museus regionais. Esses museus mostram a história, cultura e tradições das diferentes regiões do país, contribuindo para a valorização do património local.

[22] Arte e descolonização é um projeto de longo prazo realizado em conjunto pelo MASP e pelo Afterall - centro de pesquisa e publicação da University of the Arts de Londres dedicado à arte contemporânea e suas histórias. A parceria pretende investigar o surgimento de novas práticas artísticas e curatoriais que explicitamente questionam e criticam os legados coloniais na produção, curadoria e crítica de arte, através de seminários e publicações.

1954

Em 1954 em Paris, André Malraux lança o livro 'O Museu imaginário' onde nos fala do Mundo e do Homem. Para o autor, o conhecimento humano é muito mais amplo do que os museus; no entanto afirma também que os museus são lugares exemplares da imagem do Homem. O livro fala-nos do que fica de fora da história dos museus e do quão incompletos ficamos se não considerarmos essas ausências.

> "O papel do museu na nossa relação com as obras de arte é tão considerável que temos dificuldade em pensar que ele só existe entre nós há menos de dois séculos. Esquecemos que os museus impuseram ao espectador uma relação totalmente nova com a obra de arte. Até ao século XIX, todas as obras de arte eram a imagem de algo que existia ou não existia, antes de serem obras de arte. Só aos olhos do pintor a pintura era pintura; e, muitas vezes, era também poesia."
> (Malraux & Saint-Aubyn, 2000)

O Museu é incompleto. Quando o visitamos, temos consciência de que apreendemos apenas uma parte do conhecimento. Se pensarmos bem, um crucifixo romano ou uma máscara Africana começaram por ser peças realizadas com fins específicos para templos, memoriais, invocações, e tornaram-se obras de arte, sem outra função ou vocação que não isso mesmo.

> "Não é segredo que milhões de objetos, nunca destinados à exposição nas paredes brancas dos museus, foram roubados de todo o mundo por diferentes agentes imperiais. Não é nenhum segredo que muitos deles foram cuidadosamente manuseados, preservados e exibidos até hoje em museus ocidentais como preciosos objetos de arte. Ao mesmo tempo, não é segredo que milhões de pessoas, despojadas da maior parte do seu mundo material, incluindo ferramentas, ornamentos e outros artefactos, continuam a procurar um lugar onde possam voltar a sentir-se em casa e reconstruir um mundo habitável. Estes dois movimentos aparentemente não relacionados de migração forçada de pessoas e artefactos, bem como a sua separação, são tão antigos como a invenção do 'novo mundo'. Pessoas e artefatos tornaram-se objetos de observação e estudo, conversão e cuidado, responsabilidade e controle por dois conjuntos aparentemente não relacionados de disciplinas, instituições, académicos e especialistas." (Azoulay, 2019)[23]

O processo de descolonização dos museus, para lá dos diferentes modelos e ritmos em que ocorre, é inevitável. Mas tal como afirmamos anteriormente, é mais vasto do que o retorno dos objetos aos locais de origem ou do que a introdução de narrativas nativas. É o próprio passado colonial que é necessário questionar – se o passado não pode ser alterado, pode ser analisado, escrutinado, discutido, entendido e assumido nas suas circunstâncias e consequências. E os resultados desta análise têm também de constar no discurso do museu: esse passado faz parte da própria existência desses objetos, como é parte integrante da história da museologia.
Este processo contínuo de descolonização tem tanto a ver com práticas partilhadas e conhecimentos comuns, como se relaciona com as nossas divisões e desigualdades.
Um pouco por todo o mundo se debate este assunto; ainda em 2017, a França começa o debate sobre devolução de peças históricas ao Benim, facto concretizado em 2021. A Alemanha restitui ainda artefactos à Namíbia, os Países Baixos também efetuam a devolução de bens à Indonésia e ao Sri Lanka. A Suíça entrega ao Egito 32 objetos culturais em 2018.

[23] **"It is no secret that millions of objects, never destined for display in museal white walls, have been looted from all over the world by different imperial agents. It is no secret that many of them have been carefully handled, preserved, and displayed to this day in Western museums as precious art objects. At the same time, it is no secret that millions of people, stripped bare of most of their material world, including tools, ornaments, and other artifacts, continue to seek a place where they can be at home again and rebuild a habitable world. These two seemingly unrelated movements of forced migration of people and artifacts, as well as their separation, are as old as the invention of the 'new world'. People and artifacts have become objects of observation and study, conversion and care, charge and control by two seemingly unrelated sets of disciplines, institutions, and their scholars and experts."**

Mas onde está Portugal neste debate?

O que pensam de uma eventual devolução os historiadores, antropólogos e diretores de museus?

Em Portugal, em junho de 2023, foi lançada a 'Declaração do Porto: reparar o irreparável' (Reparações, 2023). Este é um documento resultante da residência artística Oficina das Reparações, que teve lugar entre 25 de junho e 6 de julho de 2023 na companhia de teatro Mala Voadora, Porto.
Foi feito a várias mãos, por: Kitty Furtado; Aline Frazão; Apolo de Carvalho; Gessica Correia Borges; Inês Beleza Barreiros, Mamadou Ba; Marta Lança; Pirá/Ellen Lima Wassu; Sara Henriques; Tomé Silvay.
Nele podemos ler 20 exigências ao Estado Português, como por exemplo o "reconhecimento do colonialismo, da escravatura, dos massacres coloniais, do trabalho forçado, da negligência às fomes, das práticas genocidas, etnocidas, segregacionistas e epistemicidas enquanto crimes contra a humanidade e, consequentemente, a formalização de pedidos de desculpas"; a instituição de uma Carta de Princípios Antirracistas na função pública; a criminalização do racismo; a descolonização de materiais escolares e do hino nacional; a isenção de propinas para alunos provenientes dos países e territórios colonizados por Portugal e a restituição de objetos retirados de ex-colónias.
Estamos ainda a iniciar o debate de temas fraturantes e pouco consensuais, mas juntamo-nos a outros tantos países que debatem e criam propostas concretas de tornar públicas as vozes silenciadas através de reivindicações formais.

Índice

Não é só pedir desculpas

Novo primeiro-ministro nega que haja plano de reparação

Partidos mais à direita falam em traição ao povo português

Socialistas acham que o tema deveria ter sido abordado de forma mais séria

Presidente não se arrepende da declaração

Números não são precisos, mas não há como negar os crimes

Além dos crimes contra as pessoas

Brasil lembra que já possui sua política de reparação

O presidente Marcelo Rebelo de Sousa **reconheceu que o país foi responsável por uma série de crimes durante o período colonial**, incluindo tráfico de pessoas, massacres a indígenas e saques. A declaração foi dada em um evento para jornalistas estrangeiros em 23 de abril, antevéspera dos 50 anos da Revolução dos Cravos (25 de abril), que representa o fim de um longo período de ditadura em Portugal.

1953

Ainda sob o regime fascista de Oliveira Salazar, em 1953, no Museu Nacional de Arte Antiga em Lisboa, João Couto e Madalena Cabral criam o primeiro Serviço Educativo português, iniciando assim uma nova era nos museus.
Uma pequena equipa de mulheres pioneiras, autodidatas, conduzidas por Madalena Cabral, num trabalho isolado e de absoluto mérito, acolhia alunos e professores e mediava a coleção de belas artes. Até 1953 foram várias as ações experimentais de aproximação aos públicos, em particular ao público escolar. Mas é nesse ano que se formaliza o primeiro serviço infantil do MNAA, sendo referência nacional para muitos dos seus congéneres.
Este projeto tem especial relevância na definição do que podem ser as visitas guiadas às exposições de museus públicos e num forte investimento na formação de monitores que possam assegurar a sustentabilidade deste serviço prestado às comunidades.
Torna também clara a relação interdependente entre Escola e Museu onde as práticas dos dois campos podem construir novos lugares de invenção.
Mas também marca a História dos serviços educativos em Portugal por evidenciar a figura feminina no contexto educativo em oposição ao padrão masculino dos outros cargos da instituição museológica.
A História portuguesa veio a afirmar a figura da mulher nas escolas como docentes (as escolas continuam a ser bastante feminizadas pelo menos até ao 12º ano de escolaridade onde o género feminino é dominante) e nos museus como elementos das equipas educativas que faziam a ponte com os públicos na transmissão dos conhecimentos produzidos.

Será este fenómeno marcante da história das práticas e dos processos nestes contextos?

Qual a relação histórica entre as mulheres e os museus, ou a escola?

Nos anos 90 começa a pensar-se sobre a relação entre a história das mulheres e os museus e surge um movimento ligado ao conceito de museologia de género que advém do desenvolvimento do campo de estudos da nova museologia, no sentido de valorizar o papel social e inclusivo dos museus, mas também do impulso dado pelos movimentos feministas ao estudo de um passado coletivo de exclusão.
Também no início da década de 90 a UNESCO dedica uma publicação a este tema intitulada 'Museus no feminino' ("Les Musées au féminin," 1991) onde Madalena Braz Teixeira, então diretora do Museu Nacional do Traje, escreve um artigo intitulado 'Os Museus e as Mulheres em Portugal: Breve História de uma Relação Florescente' ("Les Musées au féminin," 1991, pp. 126-128) marcando uma posição do contexto português na época.
A questão que importa fazer é: que consequências advêm desta reflexão e produção de conhecimento? Hoje, em 2024, há alterações significativas nas escolas e nos museus no que diz respeito à representação das mulheres na sua relação com os homens? Quantas mulheres assumem cargos de chefia? E ainda… dentro destes cargos… quantas mulheres racializadas conseguimos contar?

Que lugares são estes, os museus? As escolas?

O que pretendem mostrar, pensar, como e com quem?

O que não mostram... não contam...não escutam?

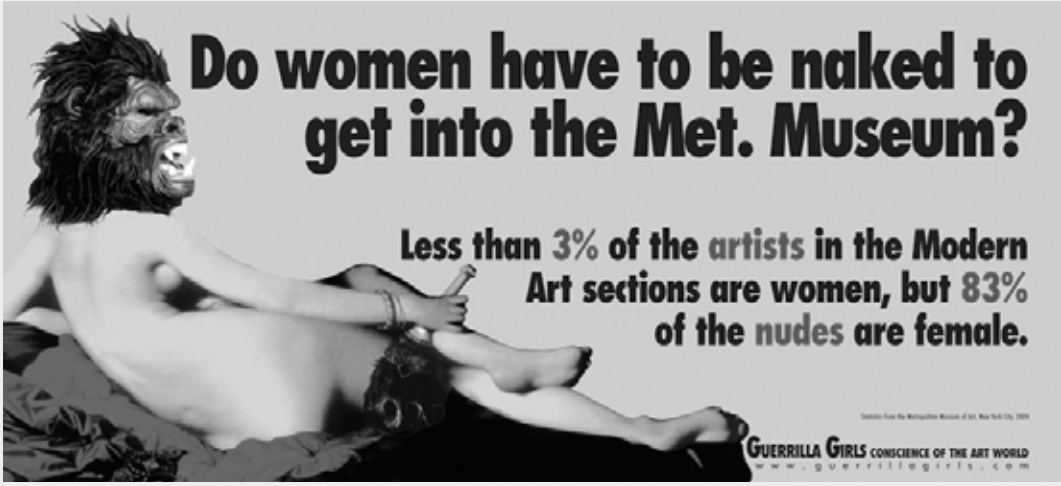
É impossível não mencionar que é na década de 80, nos EUA, que o coletivo Guerrilla Girls se forma pela luta e visibilidade da diversidade na representação artística em museus e instituições culturais e artísticas, em particular das mulheres e pessoas racializadas.

"DO WOMEN STILL HAVE TO BE NAKED TO GET INTO THE MET. MUSEUM?"

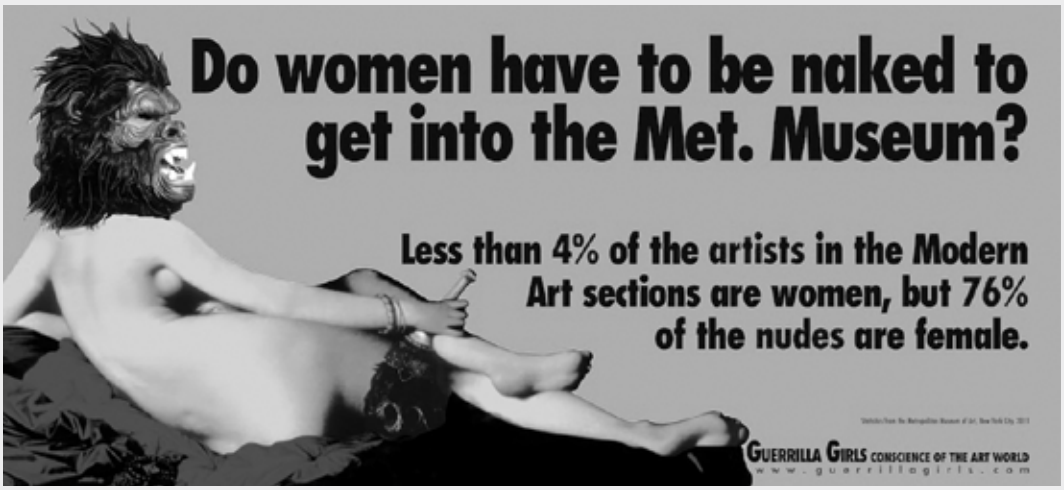
Cartazes produzidos pelo coletivo Guerrilla Girls com variações ao longo dos anos.

1989

2005



2012



Outro ponto de vista para além das coleções e dos artistas representados nessas coleções dos museus um pouco por todo o mundo, será o de quem trabalha nestes espaços.
Em 2013, em Portugal, Teresa Duarte Martinho escreve o artigo 'Mediadores culturais em Portugal: perfis e trajetórias de um novo grupo ocupacional' onde apresenta reflexões sobre os indivíduos que intervêm em atividades de mediação cultural, em particular, mediadores que trabalham em serviços educativos e em programas promovidos por políticas públicas.
Este estudo recai sobre o perfil destas pessoas, divergindo de outros estudos que tomam como principal atenção os programas e as ações que estes e estas profissionais desempenham nos diferentes contextos.
É interessante perceber que, à semelhança de outros estudos, o perfil destas pessoas apresenta como traço mais comum "a pertença a uma faixa etária jovem, concentrando-se as idades nos 30 anos. Possuem qualificações escolares elevadas, e entre as suas áreas de formação académica predominam as artes visuais, a história de arte, a música; seguem-se a arquitetura, o design, a ilustração, a psicopedagogia. A maior parte trabalha em regime de pluriatividade, com o estatuto de freelancer, e metade do grupo de entrevistados inclui criadores/artistas/autores." (Martinho, 2013)
No que concerne a questões sobre a presença feminina e jovem nestas funções, o estudo revela a predominância do género feminino como prolongamento de uma tendência observada no sistema de ensino (que maioritariamente integra mulheres nas funções de docência), mas também por questões relacionadas com a divisão social do trabalho, ora porque as mulheres ingressam mais tarde no mercado de trabalho, ora porque 'se pressupõe' que as mulheres são capazes de executar mais do que uma tarefa ao mesmo tempo, mantendo uma 'suposta' intuição acutilante e flexibilidade inata ou ainda porque se naturalizou que é menos significativo atribuir salários baixos em regimes mais precários às mulheres.

1960

Em 1960 emerge o discurso multicultural que obriga a Europa a uma redefinição de novas narrativas que se desenvolvem através dos Cultural Studies. Os museus são empurrados a redefinir novas metodologias de interpretação e de comunicação, reforçados pelas transformações dos projetos pedagógicos (cada vez mais frequentes e alternativos) dos museus de arte moderna e contemporânea, pela emergência do discurso feminista e de género, e por novas reflexões em torno do seu papel e de quem opera nestes lugares.

1967

Em maio de 1967, a APOM – Associação Portuguesa de Museus – organiza no Museu Nacional de Arte Antiga o primeiro Seminário sobre 'Museus e Educação', um encontro alargado a professores e educadores para debater e discutir a importância e vantagens da colaboração dos museus com os estabelecimentos de ensino. Este seminário contribui, acima de tudo, para se perceber que há no país um vasto conjunto de pessoas com motivação para identificar e explorar uma série de questões ligadas ao setor educativo e museológico em Portugal. Há registos de que uma grande percentagem de participantes nestes debates são oriundos do norte do país, levando a que uma boa parte dos eventos organizados após 1967 tenha acontecido a norte, levando ao início de uma descentralização do discurso público.
Nos anos seguintes, esta estrutura dedica grande parte do seu trabalho a encontrar caminhos (muitas vezes não formais) para refletir sobre o papel dos museus e de outros equipamentos culturais como os arquivos, as bibliotecas ou os palácios nas suas relações com a escola; refletir sobre a terminologia inerente a este contexto; identificar questões específicas sobre os trabalhadores deste setor e desenvolver estratégias de as promover, valorizar e defender em termos legislativos.
São vários os seminários e as publicações que registam este caminho e que permitem perceber os primeiros passos deste setor em Portugal.

1969

Em **1969** surge em Lisboa o Museu Calouste Gulbenkian, integrando o complexo da Fundação Calouste Gulbenkian que dedica o seu trabalho às áreas da arte, da educação e da ciência. Em **1970** é aqui estruturado o segundo serviço educativo do país, este com especial ênfase em projetos de continuidade e com grande abrangência disciplinar, atravessando os campos educativo, da saúde e da solidariedade social, em sintonia com o projeto desenvolvido pela Fundação.
É também aqui que os projetos se começam a desenhar em articulação com as artes performativas, em especial com a música, pela ligação à Orquestra e ao Coro Gulbenkian.
Nas **décadas de 70/80** inicia-se o debate sobre a terminologia. Por um lado, do perfil e papel das figuras de monitor, educador, mediador, bem como o seu lugar nas funções internas das instituições. Mas também da própria designação destes serviços ou programas.

"Ainda hoje, na grande maioria dos museus portugueses, é utilizada a designação de serviço(s) educativo(s) coexistindo, no entanto, com outras para além das já referidas na abordagem aos anos 50, 60 e 70: serviço ou departamento de ação cultural, serviço de extensão cultural, centro educativo, serviço de ação comunitária, serviço educativo e de animação, setor de comunicação e divulgação, serviço ao visitante, mediação cultural, serviço de educação e mediação, setor de educação e animação artística, serviço de públicos e serviço cultural e educativo. Simultaneamente ao debate sobre a nomenclatura dos serviços educativos, reorganizaram-se as carreiras. A profissão de educador de museu – expressão de tradição anglo-saxónica – é comummente empregue noutros países, mas não existe em Portugal. Outra designação difundida, por exemplo na Suíça ou em França, é a de mediador (International Council of Museums, 2008). No cenário português, para nomear aqueles que exercem funções nos serviços educativos são predominantes, desde os anos 60 até à atualidade, expressões como monitor, animador, guia, orientador de visitas, assistente educativo, mediador cultural e educador. Contudo, desde a década de 30 até aos anos 70, foram vários os museus em que se exigiu ao conservador o desempenho de múltiplas funções entre as quais a de educador."(Neves & Barbosa, 2022)

1974

Em **1974** Portugal inicia o seu processo de transição para a democracia e inicia-se uma nova fase da vida dos portugueses.
A Revolução de 25 de Abril de 1974, com o golpe militar conduzido pelo Movimento das Forças Armadas (MFA), põe termo ao regime autoritário do Estado Novo e abre caminho para a resolução do problema da guerra colonial e para a democratização e o desenvolvimento do país. Com a Revolução passamos a ter um país empenhado na reconstrução e na concretização de objetivos democráticos: acesso à educação e à cultura para todos, novos currículos escolares do ensino primário contemplam o ensino artístico, novas abordagens internacionais chegam a Portugal e são considerados outros museus com aproximações à Antropologia, Sociologia, Etnografia…
No entanto, o conceito de Museu continua fortemente hierarquizado e com foco na construção e solidificação de coleções e acervos. As exposições permanentes são privilegiadas e permanece todo um discurso cristalizado. Os públicos são apenas integrados enquanto elementos passivos e sempre com lógicas rígidas e unilaterais de observação e informação.
Os serviços educativos são escassos e os profissionais dos museus que se dedicam ao trabalho com e para os públicos são subvalorizados. Por todo o país surgem informalmente grupos de profissionais que se dedicam aos projetos com as suas comunidades e sente-se urgente uma reflexão e atuação profundas deste setor. De norte a sul criam-se laços simbólicos entre os públicos e os objetos artísticos e porque o conhecimento prolifera, há cada vez mais profissionais especializados que desenvolvem projetos reais com públicos diferenciados; a conceção de exposições temporárias passa a ser mais frequente e ajuda a alimentar esta rapidez com que surgem experiências entre as instituições e os seus visitantes.
Um dos casos exemplares é o trabalho desenvolvido por **Elvira Leite**, que desde os anos 60 inventa formas de aproximar as linguagens criativas e artísticas aos processos de aprendizagem. A artista do Porto desenvolveu muitos projetos dentro e fora das instituições culturais. A partir de 1976 dedica-se a atividades de animação cultural. A convite do governo português, planifica e coordena ações de formação com mulheres emigrantes portuguesas em vários países europeus. Foi ainda: consultora da UNESCO para o ensino artístico em países de expressão portuguesa; bolseira da Fundação Calouste Gulbenkian para realização de material educativo para a área artística; consultora do Museu Nacional de Soares dos Reis, do Centro Regional de Artes Tradicionais e do Serviço Educativo da Fundação de Serralves.
Acima de tudo foi uma mulher, artista e educadora que se afirmou e construiu história, em português, no campo da educação artística. Muitas vezes fazendo par com Manuela Malpique ou Luiza Cortesão, com quem editou algumas publicações absolutamente importantes na nossa história, sendo um exemplo incontornável a coleção SER PROFESSOR da editora Afrontamento. Esta coleção, que nasce nos trabalhos da Comissão Instaladora de um curso de Formação de Formadores, teve como principal objetivo ser um instrumento de trabalho para professores e escolas eventualmente mais isolados na construção e renovação da Escola Portuguesa.

1977

Em **1977** o ICOM institui o Dia Internacional dos Museus e desde então, a 18 de maio celebra-se este dia com eventos muito variados. Acima de tudo estas datas constituem-se como marcos de aproximação entre as instituições e os seus públicos.

Figura 19. Cartazes oficiais do Dia Internacional dos Museus; 2017, 2018, 2022 e 2023.

1979

Em **1979**, no Reino Unido, Margaret Thatcher[24] é eleita como primeira ministra, a primeira mulher no cargo em toda a história europeia e a sua liderança marcadamente etnocêntrica, vem marcar o contexto neoliberal atual, nomeadamente pelo conhecido posicionamento "There is no alternative" afirmando um discurso totalitário por toda a Europa.

[24] Margaret Thatcher exerceu o cargo de primeira-ministra do Reino Unido de 1979 a 1990 e ficou conhecida pelo slogan TINA (There is no Alternative), que significa que não há alternativa às leis do mercado, ao capitalismo e à globalização, permanecendo como matriz do pensamento político neoliberal até hoje.

Figura 20. Imagem do slogan TINA ("There is no alternative") cunhado por Margaret Thatcher para divulgar a ideia de que o mercado económico é o único sistema que verdadeiramente funciona.

1980

Em **1980**, em Portugal, a carreira de monitor é regulamentada nos museus do estado, com o requisito de uma formação indiferenciada do candidato, que só se vê alterada através de uma portaria uns anos mais tarde, com o enquadramento da carreira de monitor na área funcional dos serviços educativos, já com perfil para realização de funções adequadas ao trabalho com coleções e públicos, conteúdos museológicos e patrimoniais.
Ainda decorrente do seminário de 1967, é a partir deste ano que estes profissionais dos serviços educativos e dos museus em geral se unem e um pouco por todo o país se inicia uma cadeia de acontecimentos muito importante, nomeadamente a abertura de muitos espaços culturais no país, na década seguinte.

1991-98

Entre **1991/92** abre o Centro Cultural de Belém (CCB), o Museu Arpad Szenes Vieira da Silva e Fundação Culturgest. Lisboa recebe três grandes eventos internacionais, em **1992** a Europália, em **1995** Lisboa Capital Europeia da Cultura e em **1998** a Expo 98.
O Museu de Arte Contemporânea do Chiado reabre em **1994** com uma equipa multidisciplinar e uma nova conceção de articulação entre os diferentes perfis profissionais dentro do Museu, concebendo programações vivas e ricas que enunciam um novo movimento de transformação dos museus portugueses.
A década de 90 é um período de grandes reflexões sobre este setor d e atividade, sendo criados grupos de trabalho e análise, encontros de debate e reflexão e são várias as alterações legislativas que dignificam estes profissionais.

2001

Em **2001**

> "a carreira de monitor foi extinta, justificando-se no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2001: O entendimento de que a permeabilidade das carreiras é fundamental ao desempenho do museu, justifica que, por exemplo, aos Serviços Educativos não seja atribuída uma carreira específica. A experiência mostra que a formação específica e respetiva carreira, nesta área, são perigosamente redutoras. As importantes funções do Serviço Educativo de um museu, dirigidas a públicos diferenciados cada vez mais exigentes, não dispensa um trabalho de equipa alargado, coordenado por um conservador e desempenhado por técnicos de nível superior e médio com formação inicial diversificada, definida pelas particularidades das coleções e dos objetivos de cada museu."(Neves & Barbosa, 2022)

No inicio do século XXI surgem novas metodologias de mediação com os públicos; começam a desenvolver-se projetos interdisciplinares que respondem a novas abordagens de grupos das comunidades (cada vez mais interventivos e críticos); surgem novas profissões ligadas ao campo da comunicação, relação com os media, marketing e design.

1999

Em **1999** nasce o serviço educativo da Fundação de Serralves e em **2002** o do Centro de Arte Moderna, já com equipas robustas e com programações variadas e plurais. Há um crescente interesse no que são estes lugares de mediação, para que servem, quais os seus objetivos e missões; as academias aproximam-se destes espaços culturais com estagiários, estudantes de mestrado e doutoramento, investigadores e professores a fazer uso destes espaços e objetos para a produção de conhecimento [comum].

2004

A ideia de que o Museu é um espaço aberto torna presente a integração de públicos com necessidades específicas e é criado em **2004** o Grupo de Acessibilidades nos Museus, coordenado por Maria Vlachou.
De alguma forma, as ultimas décadas em Portugal são particularmente importantes para transformações internas – nos espaços institucionais – e externas, quando a opinião pública se torna visível e ganha espaço e força na construção destes espaços políticos.
É nestes anos que se inicia um trabalho de colaboração entre os Ministérios da Educação e da Cultura, abrindo um caminho a novas formas de pensar os espaços dos museus e das escolas e, por conseguinte, os espaços da educação artística, com novas estratégias de aproximação entre as instituições culturais e a sociedade. Independentemente de utilizarem esta ou outra terminologia, o trabalho que vem sendo desenvolvido assume um papel fundamental de mediação cultural e educativa e é neste esquema rizomático, onde o museu se articula com a escola, com o jardim, com a biblioteca, com as ruas, com o [arquivo], com o cinema ou o teatro que esta investigação se situa.
Pensar a cidade politicamente implica derrubar estes muros fronteiriços e permitir a permeabilidade de contaminações internas e externas num posicionamento aberto à crítica e à reflexão. É também por isso que o princípio orientador de Felicity Allen em estratégias eminentemente individuais (Allen, 2008) é tão importante nesta reflexão. Acredito que é nesta microescala que os processos têm a potencialidade de iniciar e que cada uma destas pessoas (monitor, curador, diretor, público, espetador, vizinho, artista…) tem o poder transformador da [experiência] (Bondía, 2002)[25].

[25]A ideia de [experiência] aqui mobilizada vem de Jorge Larrosa Bondía: "A palavra experiência vem do latim experiri, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é periri, que se encontra também em periculum, perigo. A raiz indo-europeia é per, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: peirô, atravessar; pera, mais além; peraô, passar através, perainô, ir até o fim; peras, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse per grego de travessia: a palavra peiratês, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião." (Bondía, 2002)

2006

Em **2006** dá-se a minha entrada no campo profissional da Educação Artística o que, de algum modo, funciona como lugar de experimentação poroso, com contaminações permanentes e questionamentos atuantes. Após a minha licenciatura em Artes Plásticas numa cidade de média dimensão no centro do país (Caldas da Rainha), sou convidada para a primeira experiência profissional num centro de residências artísticas numa pequena Vila na Beira Baixa – Vila Velha de Ródão. Distrito de Castelo Branco, onde o frio e o calor se fazem sentir na pele.

CENTA - Centro de Estudos de Novas Tendências Artísticas, assim se chamava este lugar.

Integro desde logo uma pequena equipa, com o papel da artista plástica que deverá também ativar um perfil mais pedagógico para a conceção e realização de programas de formação em educação artística.

Em Portugal, nesta altura, pouco se fala de projetos de artistas em escolas, de práticas artísticas que em diálogo com as pedagógicas constroem outros lugares de ensino aprendizagem. Mas é com o PFAC – Projeto de Formação Artística Contínua para o 1º ciclo que começo a ensaiar estes campos de atuação que até hoje permanecem no meu modus operandi.

Este projeto, com início em 2003/04, desenvolve-se em todas as escolas do 1º Ciclo do concelho de Vila Velha de Ródão, em horário curricular, articulando conteúdos de Língua Portuguesa e Estudo do Meio com conteúdos artísticos das áreas da Dança e das Artes Plásticas. Propõe a utilização dos processos da arte contemporânea nas áreas da dança e das artes visuais como estímulo à criatividade e à curiosidade dos seus participantes.

O projeto tem o cuidado em documentar os seus processos e deixar um legado escrito; uma das suas publicações – O fantástico na escola – título escolhido pelas crianças participantes, é publicado em 2006 e compila o trabalho desenvolvido nos anos letivos 2004 a 2006.

Figura 21. Capa da publicação do programa de formação artística contínua para escolas do 1º ciclo do concelho de Vila Velha de Ródão; Ano letivo 2005/06.

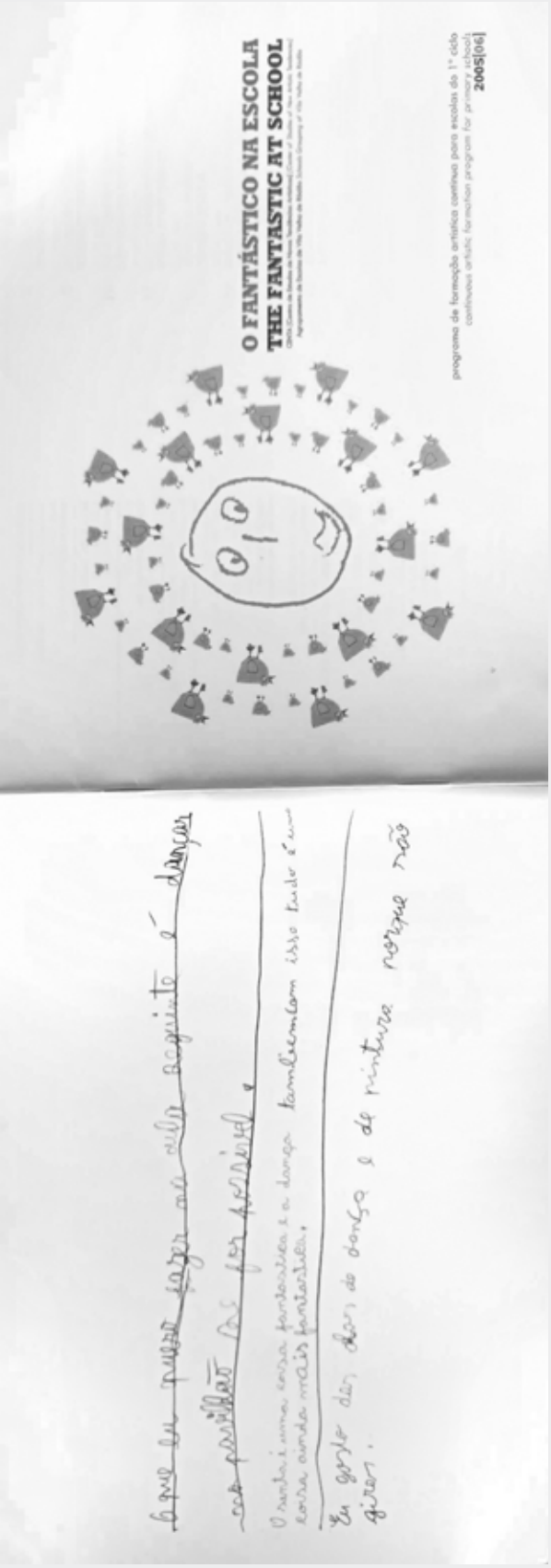


Figura 22. Publicação do programa de formação artística contínua para escolas do 1º ciclo do concelho de Vila Velha de Ródão; Ano letivo 2005/06.

É curioso pensar que também em 2006 se realiza em Portugal a conferência internacional da UNESCO sobre Educação Artística e este projeto acontece num dos concelhos mais envelhecidos do país, com uma então média de 200 óbitos e 4 nascimentos anuais. Tratando-se de um concelho com uma matriz fortemente rural, onde a maioria das famílias tem um nível de escolaridade reduzido e um baixo nível socioeconómico, é de relevar que as 80 crianças existentes no concelho a frequentar o 1º ciclo tenham tido a oportunidade de semanalmente estar em contacto com práticas artísticas em contextos pedagógicos.

Maria de Lurdes Reis Rodrigues ocupa o cargo de ministra da educação (2005 -2009) e nesse ano reconhece publicamente a importância da educação artística enquanto área do conhecimento fulcral no percurso individual de qualquer pessoa, mas seria um dado adquirido para a classe política? De que forma o poder político apoia e potencia as experiências de projetos que por todo o país se desenvolvem? De que forma estas experiências, estes projetos se montam e desmontam por artistas e profissionais da educação e a cada ano parece que começamos do zero, sem práticas de continuidade, críticas e metodologicamente intrincadas com as práticas locais?
Será necessário construir um campo [comum] que permita pensar e construir sobre tudo isto. Um campo [comum] português, que parta de dentro para fora e que dê a conhecer o que se anda a fazer um pouco por toda a parte, de forma absolutamente desconhecida.

2007

Em **2007** é publicado, em Portugal, o nº 2 de uma coleção dedicada aos Públicos – Coleção Públicos nº2 : Serviços Educativos na Cultura (Serviços Educativos na Cultura, 2007) que acompanha a tendência internacional de uma reflexão sobre este inexplorado campo de estudo.
É também em **2007**, na 6ª Bienal de Mercosul que, pela primeira vez, o projeto curatorial da bienal, concebido pelo curador-geral Gabriel Pérez-Barreiro, é pensado a partir das proposições educativas elaboradas pelo curador pedagógico Luis Camnitzer. Este gesto de aproximação entre as práticas artísticas e as educativas, afirmado publicamente num grande evento internacional, situa-se numa importante viragem mundial nos modos operantes em que estes campos de estudo se definem até então.
Desde 2006 que a artista e pedagoga Mônica Hoff coordena o projeto pedagógico da Bienal do Mercosul, afirmando "os processos de mediação (da arte) e curadoria (educativa) da Bienal do Mercosul" (…) num "entendimento de mediação como processo criativo, portanto, equiparado ao processo de criação da arte; e a curadoria como um processo pedagógico por excelência, questionando, assim, o lugar da curadoria educativa."(Hoff, 2013).
Interessa-me abordar este trabalho seguindo a inquietação sobre o possível lugar da prática da mediação e da curadoria educativa quando nas suas relações com a arte e as práticas artísticas.
Estes dois campos, tão próximos quanto distantes, têm distintos lugares na história e por isso foram-se construindo lógicas discursivas inerentes a cada um deles absolutamente ímpares.

De que lado estaremos a discutir esta questão?

Do ponto de vista das práticas educativas e das suas relações com os públicos na aproximação aos objetos artísticos, ou do ponto de vista institucional? Repensando os discursos sobre os objetos em exposição? Construindo novos discursos a partir de curadorias e programas? Criando novas narrativas por cima da invisibilidade de outras?

Ao mesmo tempo, na Alemanha, a **12ª Documenta de Kassel** é pela primeira vez dirigida por um casal, Roger M. Buergel designado como diretor artístico e Ruth Noack como curadora. O casal dirige enquanto dupla oficiosa, pois os estatutos da Documenta não permitem uma direção bicéfala; desenvolvem todo um programa de ações e eventos sob o chapéu "The Migration of Forms" que abre todo um campo de discussão internacional sobre as formas que ficam recorrentemente fora da história da cultura e do mundo. Interessa-lhes abrir espaços onde outras formas, outras simbologias, outros discursos têm lugar e que de algum modo tornam a história das artes e da cultura mais completas.

Figura 23. Cartazes da 12ª Documenta de Kassel, Alemanha e 6ª Bienal do Mercosul, Porto Alegre, Brasil; 2007.

É também nesta edição que a Documenta se abre à cidade com a integração de cerca de 40 habitantes de Kassel convidados a participar ativamente no programa, estruturação e discussão de conceitos e comunicação do evento; inicia-se um trabalho de pesquisa sobre o campo da Mediação e Educação em museus (Kunstvermittlung)[26] originando em 2009 a publicação de dois importantes volumes neste campo de estudo, Documenta 12 – Education vol.1 e 2 (Mörsch, 2009; Wieczorek & Mörsch, 2009).

Apesar dos enormes avanços e transformações dentro do setor dos serviços educativos e projetos de mediação cultural, há todo um sistema institucional rígido que permanece em força nos museus de todo o mundo. O slogan de Thatcher volta a fazer sentido mobilizar, pois marca toda uma discursividade que nos cobre e sufoca, de uma ideia de inevitável falta de alternativas. Os discursos neoliberais, europeus, 'brancos' marcados por hierarquias verticais masculinas continuam a ter um enorme poder económico, político, simbólico e humano fazendo dos espaços dos museus lugares altamente conservadores e fechados sobre si mesmos.
Os museus assumem-se como lugares de poder mobilizando discursos sobre os objetos que compõem as suas coleções ou exposições.

[26] Termo usado na língua Alemã tanto para designar arte-educação como mediação da arte.

2001 a 2021

Em 2001 a cidade do Porto é eleita Capital Europeia da Cultura. Uns anos mais tarde, em 2012, é a vez de Guimarães.
Sabemos que estes eventos transformam as cidades que os acolhem, e criam também um enorme impacto na região e seu entorno. Pretende-se que as cidades tomem como base as estruturas e capacidades criadas neste âmbito para uma estratégia de desenvolvimento cultural sustentável, que assegure efeitos a longo prazo. O que terá mudado no norte de Portugal após estes dois eventos de escalas e impactos tão significativos?
Do ponto de vista da arquitetura é claro o investimento em equipamentos culturais e suas programações para as cidades que os albergam, mas há uma transformação no setor artístico, em particular na dimensão dos projetos participativos que é interessante observar:

1) Várias estruturas artísticas com foco no trabalho de participação e que desenvolvem um trabalho entre as práticas artísticas e as educativas se formaram neste período, e muitas no norte do país:

PELE – desenvolve o seu trabalho desde 2007, está sediada no Porto
Gira Sol Azul - desenvolve o seu trabalho desde 2007, está sediada em Viseu
Coruja do Mato – fundada em 2014, atua entre a Guarda e Celorico da Beira
Ondamarela – em atividade desde 2015, sediada em Guimarães
Discos de Platão – nasce em 2017, sediada em Guimarães
BURILAR – nasce no início de 2018, sediada em Vila Nova de Gaia com um pezinho em Guimarães
Coletivo Espaço Invisível – surge no final de 2018, entre Famalicão e Porto

2) Um pouco por todo o país são vários os projetos que ensaiam propostas de programação e criação através das práticas participativas, dinamizados por estruturas artísticas das mais diferentes disciplinas, em estreita colaboração com entidades municipais e da cultura:

- Criado em 2014 pela Câmara Municipal do Porto, o **Cultura em Expansão** é um programa anual de promoção cultural e artística, que se materializa em diferentes iniciativas em associações de moradores, coletividades e diferentes espaços por toda a cidade. Permite a fruição e o acesso direto e gratuito a uma programação multidisciplinar. O programa apresenta um vasto número de projetos nas áreas da música, teatro, cinema, dança, literatura e performance.

- Em 2015 é lançado o Projeto **ExcentriCidade – Outros Palcos Mais Cultura** em Guimarães. O Excentricidade é um projeto de descentralização cultural na área das artes performativas do Município de Guimarães em parceria com Juntas de Freguesia e Redes de Parceiros Locais do território vimaranense.

- Em 2016 apresenta-se à cidade a nova identidade cultural de Ílhavo, o **23 Milhas**. O 23 Milhas foi pensado como um projeto, transversal e inclusivo, que tira partido da lógica policêntrica do povoamento do concelho de Ílhavo, focando-se no território, na comunidade e na relação com o exterior.

- Desde 2016 que o projeto do Serviço Educativo do Museu do Douro – **Eu sou paisagem**… - se dedica à temática da Fronteira, abrindo o caminho para a discussão sobre conceitos como identidade, hospitalidade, estrangeiro e, acima de tudo, a forma como as imagens e as representações do mundo nos condicionam:
  - Como é que as fronteiras (políticas, físicas e geográficas…) afetam os seres humanos e não humanos que constroem as paisagens?
  - Que tensões se encontram na pesquisa e nos modos de intervir em relação às fronteiras de classe, género e de raça?

- Em 2017 tem início o **Programa Caminhos de Médio Tejo** - uma oferta cultural de programação em rede na região do Médio Tejo e de acesso livre com propostas diversas em tipologias, duração e linguagens artísticas.

- Em 2021 tem lugar a 1ª edição do **Aldear** - um projeto cultural que ativa as comunidades de 11 aldeias e bairros dos municípios da região do Douro, Tâmega e Sousa. Os projetos são desenvolvidos em cocriação com as comunidades locais e as estruturas artísticas convidadas.

2020

A primavera de 2020 traz ventos inesperados e desconhecidos – o COVID-19.
Este vírus, invisível e para o qual ninguém está preparado, não escolhe idades, géneros ou feitios e traz consigo a urgência de nos posicionarmos no mundo em que vivemos.
Muitas pessoas e muitas famílias ficam impedidas de trabalhar. As consequências da pandemia de covid-19 são sentidas um pouco por todo mundo, e é o setor da cultura, um setor por defeito instável e com condições precárias, um dos mais afetados. Com eventos cancelados, instituições culturais a serem encerradas e práticas culturais suspensas, instala-se uma crise sem precedentes no setor cultural. Ninguém sabe o que será o mundo pós-pandemia. Ninguém sabe (ainda) quais as consequências desse evento. Estamos a construir a história.
Mas é também nesse ano que muitas vozes se fazem ouvir perante este setor, nomeadamente dos profissionais dos museus, serviços educativos, projetos de mediação cultural.
Os trabalhadores e trabalhadoras de Serralves, no Porto, lutam pelo combate à precariedade laboral, um cenário frequente no setor da cultura. Os primeiros a fazerem-se ouvir são os arte-educadores, em abril de 2020, que se identificam como falsos recibos verdes. Depois, os técnicos de museografia e, em último, os rececionistas e assistentes de sala que fazem uma denúncia à Autoridade para as Condições do Trabalho (ACT), em outubro de 2020, declarando-se como falsos outsourcings.
O Serviço Educativo da Fundação de Serralves, existente desde 1989 é, por esta altura, formado por 28 membros: 25 educadores, alguns deles a trabalhar lá desde 1992, sempre a recibos verdes e, apesar deste não ser o foco do problema, na prática, as regras laborais implementadas não coincidem com as de um trabalhador a recibos verdes.
Ser um trabalhador a recibos verdes significa ser independente. Isto é, não é um trabalhador da entidade empregadora, mas presta serviços para a mesma.
Por exemplo, uma pessoa a recibos verdes não obedece às mesmas regras do que os trabalhadores do quadro da empresa. Tem a liberdade de decidir quais os métodos e meios de trabalho, não obedece a hierarquias da empresa a quem presta os serviços e não se encontra sujeito a um horário e/ou um período mínimo laboral.

Figura 24. Vigília na Casa da Música; junho 2020; @Paulo Pimenta

Também os trabalhadores da Casa da Música no Porto manifestam a sua insatisfação, uma luta que, aliás, começou antes da dos trabalhadores de Serralves. Em abaixo-assinado, subscrito por 92 trabalhadores da Casa da Música, a 18 de abril de 2020, relata-se a existência de várias dezenas de trabalhadores a recibos verdes que ficaram sem qualquer remuneração pelos trabalhos cancelados, na sequência das medidas de contingência devido à pandemia Covid-19. Estes protestos acontecem ao longo de vários meses e geram discórdia entre os próprios trabalhadores da instituição, que para além de realizarem funções diversas no interior da Casa da Música, são remunerados de forma diferenciada e as condições laborais não são equitativas.
Em ambos os casos, a ausência de respostas por quem dirige as instituições culturais e o aparente afastamento dos trabalhadores após as reivindicações se tornarem públicas são uma triste realidade. Em ambos os casos os trabalhadores tentam dialogar com as chefias e propõem alternativas às contingências vividas no decorrer da pandemia, nomeadamente com a conceção de propostas para o digital e/ou em streaming, mas em ambos os casos as mesmas são recusadas, ou não são consideradas, não havendo sequer qualquer retorno ou apreciação sobre as propostas.
Este período é também importante no meu percurso – no Centro de Arte Oliva, em São João da Madeira, enfrentamos as mesmas questões e, se num primeiro momento de confinamento o executivo camarário não consegue dar retorno às nossas preocupações e reivindicações, num segundo momento conseguimos dialogar e criar oportunidades que dão continuidade ao trabalho que vinha sendo realizado.
Com as devidas adaptações, muitas são as propostas desenvolvidas, mantendo uma relação de proximidade com os públicos; são também estas propostas que permitem à equipa um retorno financeiro que permite fazer face às fragilidades decorrentes da pandemia. Estes exemplos são importantes na ativação de uma consciência coletiva sobre o setor cultural e os seus profissionais altamente qualificados, permitindo uma discussão pública do até então silencioso – as condições de trabalho destes profissionais, modelos de vínculo com as instituições culturais, definição de perfis para funções muito específicas e de natureza variável, etc.
Em 2021 é publicado em Diário da República o Decreto-Lei nº 105/2021 que aprova o Estatuto dos Profissionais da Área da Cultura, entrando em vigor em 2022. Este é um diploma que se aplica aos profissionais das artes do espetáculo, do audiovisual, das artes visuais e da criação literária, que exercem uma atividade autoral, artística, técnico-artística ou de mediação cultural.
Não sendo ainda o ideal, o estatuto revela um movimento de aproximação ao setor, uma vez que estabelece as normas gerais nesta área e, posteriormente, a proteção social e obrigações contributivas dos trabalhadores do setor da Cultura.
O Estatuto do Profissional da área da Cultura vem implementar algumas mudanças quanto ao direito de proteção social, nos casos em que os trabalhadores fiquem suspensos involuntariamente da atividade profissional, mas também em caso de doença, invalidez, parentalidade, velhice e morte.

2022

No rescaldo da pandemia, a 15ª edição da Documenta de Kassel propõe pensar diferentes estratégias e soluções para o mundo contemporâneo. Nesta edição, a curadoria está a cargo do coletivo artístico Ruangrupa, sendo a primeira vez na história da Documenta que a curadoria é assinada por um coletivo e por profissionais asiáticos, demonstrando uma preocupação em dar espaço e protagonismo a visões não europeias.

Todo o evento se estrutura em torno do conceito de **lumbung**[27], que também dá nome ao projeto da curadoria/modelo de trabalho. O termo indonésio, que pode ser traduzido como um "celeiro de arroz comunal", refere-se às práticas de partilha de recursos adotadas pelas comunidades agrícolas da Indonésia e esteve na base do 'chapéu' que o evento propõe.
A inauguração desta edição acontece no estádio, de forma aberta, convivial e horizontalmente democrática. Os cenários expositivos da bienal não seguem os protocolos habituais de edições anteriores, com textos de parede que conduzem os discursos curatoriais e mobiliários expositivos típicos de contextos museológicos; esta edição traz um lugar de hospitalidade para a ***cena*** com foco nas práticas de criação de uma economia solidária e as práticas correntes das pessoas que nela participam.
Espaços para as crianças brincarem; coletivos que ocupam lugares centrais do programa e intervêm diretamente em espaços nunca contemplados enquanto espaços de programação; uma programação que se desenvolve por inúmeras geografias de Kassel e com coletivos e artistas de todo o planeta…
Esta edição da Documenta concede visibilidade e reconhecimento a pessoas cujas vozes nunca tinham oportunidade num campo internacional e, muitas vezes, nem na dimensão local. Ela assenta no princípio de que a arte, por ser uma prática, deve ser experimentada e discutida.

> "A arte tem as suas raízes na vida. Os objetos e métodos daí decorrentes ajudam a pensar acerca de problemas práticos e a encontrar soluções úteis para a comunidade. Desta forma é impossível separar a arte e a vida, e não faz por isso sentido expor objetos em Kassel sem encontrar traduções dos processos que lhes deram origem" [28]

Também neste ano acontece a 13ª Bienal do Mercosul em Porto Alegre – Brasil e que estrutura todo o seu programa em três conceitos: Trauma, Sonho e Fuga num programa público que contempla a obra de 100 artistas, de 23 países diferentes, em 10 espaços culturais de Porto Alegre, além de um circuito de Arte Urbana.
As exposições dividem-se entre obras que ativam o espaço urbano e mostras coletivas apresentadas em espaços tradicionais e em novos locais da cidade.
Tal como na Documenta, a experiência recente da pandemia COVID-19 faz-se sentir, nomeadamente numa procura por eventos mais próximos da vida e que tornem o campo da arte mais horizontal e democrático. Em ambos foi clara a aposta em projetos locais e coletivos que estão ativamente na prática artística e quase sempre num cruzamento muito visível com as práticas educativas.
A ativação de propostas de participação é abundante e traz para estas bienais um lugar do [COMUM] através de lógicas de partilha, encontro e sustentabilidade de ecossistemas locais.
Também em ambos os casos é marcante a visibilidade e reconhecimento de vozes, até então silenciadas, de grupos e pessoas que não encontravam lugar em eventos desta natureza, ou pelo menos com tanto destaque.
Estes dois exemplos trazem para a discussão uma ideia de PRÁTICA, de ação emergente e prioritária, de [experiência], de vida.

[27] Em áreas rurais da Indonésia, lumbung é um grande recipiente coletivo que constitui um sistema de armazenamento das colheitas produzidas por uma ou mais comunidades, como um recurso comum a ser distribuído igualmente para todos.

[28] Tradução livre. "Art is rooted in life. The ensuing objects and methods help in thinking through the issues at hand and in finding solutions that are useful to the community. In this way it is impossible to separate art and life, and it is meaningless to exhibit the objects in Kassel without finding translations of the processes that give rise to them." in "Keep on doing what you're doing", documenta fifteen Handbook.

2023

Muitas das datas desta linha temporal cruzam acontecimentos da minha própria prática e vida e em 2023 há um projeto que não poderia deixar de referenciar, pois dá seguimento a esta ideia de AÇÃO e porque ele permite, em Portugal, algo que me parece único.
Falo do projeto ATOS. Criado em 2023, numa iniciativa do Teatro Nacional D. Maria II e da Fundação Calouste Gulbenkian, o Atos é um programa de arte participativa, dinamizado por estruturas artísticas das mais diferentes disciplinas, em estreita colaboração com entidades municipais e da cultura.
Ele surge pelo inevitável fecho do Teatro Nacional D. Maria II para obras profundas de recuperação das infraestruturas, levando o TNDMII a repensar o seu lugar enquanto Teatro Nacional.
O ATOS surge como uma iniciativa que promove a democracia cultural e a participação artística e cívica das comunidades; visa criar um ecossistema que fomente a experimentação e ativação destas práticas no território, diagnosticando e ensaiando modelos sustentáveis para a sua implementação.
É no projeto ATOS que desenvolvo, através da BURILAR, um conjunto de projetos que concretizam muitos dos objetivos desta TESE e que me permitem de forma crítica olhar para o interior desta investigação e descobrir, em colaboração, que formas existem de incluir nos processos criativos a participação, o pensamento e a diversidade da comunidade e do território.
No CADERNO 2 apresento alguns destes projetos de forma a orientar a leitura e a despontar a curiosidade.

2024

Mesmo a terminar, quero ainda destacar a 60.ª edição da Bienal de Arte de Veneza que parte da temática "Estrangeiros em todo o lado", com curadoria do brasileiro Adriano Pedrosa, num ano marcado pelas guerras do presente e pelas memórias da violência do passado.
O curador brasileiro afirma a sua posição num programa que acima de tudo dá protagonismo ao Sul Global, e traz reconhecimento e visibilidade a artistas e comunidades indígenas de diferentes latitudes e etnias, convocando nomes à margem do circuito da arte contemporânea, entre eles artistas autodidatas e criadores de arte popular, apresentando uma possibilidade outra de cartografar a história da arte.
O conceito de 'estrangeiro' abrange aqui, além da atual e crescente crise de refugiados, aqueles que são postos na condição de 'estrangeiro' no seu próprio território.

Uma nota final relembrando o Museu Imaginário de Malraux, como a possibilidade de criarmos um museu enquanto espaço mental ilimitado, que pode ser criado mentalmente através de experiências individuais, desafiando os discursos históricos de conceção do museu enquanto espaço hierarquizado, fortemente ancorado a lógicas rígidas estruturais e que existe num determinado espaço físico, que muitas vezes se sobrepõe ao próprio conteúdo imagético do museu.

Figura 25. André Malraux a selecionar fotografias para o Museu imaginário, 1947, Paris.

NOTAS FINAIS e possibilidades de continuação...

Em 2015 efetuei a minha inscrição no Doutoramento em Educação Artística, motivada por uma vontade de ler, escrever e experimentar com outras pessoas o que eram as minhas inquietações. Passados 10 anos, entrego esta TESE-OBJETO com um olhar sobre estes anos de muitos encontros; com um olhar sobre o passado construído a partir do presente e com perspetivas de continuidade no futuro.
Materializei este conhecimento adquirido neste formato TESE-OBJETO por me parecer ser o mais justo na construção de um campo que parte da prática e de uma objetualidade forte para a sua própria construção e desdobramento.
Tentei ensaiar dimensões teóricas que atravessam os eixos de estudo desta investigação – o campo da prática educativa e da prática artística – que aqui se enfrentam na sua inscrição no campo intersticial da **EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**.

Com isso nasce o CADERNO 1
– Pensamento político do [comum].
A partir da minha prática profissional refleti sobre as configurações dos serviços educativos/projetos de mediação cultural e o papel dos museus e das escolas enquanto espaços de produção de conhecimento.
Encarei-os, então, como espaços performativos, potencialmente disruptivos e desconhecidos e talvez, muito esporadicamente, transformadores.
Percebi que estas dimensões estão dependentes de mudanças estruturais dentro das instituições – MUSEUS e ESCOLAS (no caso desta investigação) – de mudanças nas lógicas de poder, na vontade de conhecer os seus arquivos e de questionar as suas narrativas e materialidades. Percebi também que estão reféns de sistemas de controlo e manipulação discursiva e que estão dependentes de construções históricas que moldam os modos de viver, pensar e agir.
Interessou-me, por isso, pensar como são criados os conteúdos (artísticos, educativos, sociais, históricos…) no interior destes lugares e que relações de transferibilidade se estabelecem, nomeadamente através das noções de hierarquização, discriminação, justiça, equidade, negociação, racismo; foi aqui importante a proximidade às lentes da LCD - Literacia Crítica da Diversidade, que funcionam como grelha, num esforço de criar mudanças estruturais no campo da educação artística.
Foi importante tentar incluir o ponto de vista das pessoas e dos grupos (artistas, professores/as, estudantes, investigadores/as, públicos) e a forma como estes agem e experimentam esses espaços e tempos onde as propostas se tornam acontecimentos e, logo, explorar o potencial transformador das propostas nas práticas instituídas nos diferentes contextos onde trabalhamos.
A investigação teve também em consideração o que fica de fora dessas propostas, como compreender e mapear posicionamentos e identidades (de investigador/a, de arte-educador/a, de mediador/a, de professor/a, de curador/a) que permitem abrir espaços mais democráticos, repensando modelos de participação, ativação de práticas e construção coletiva.
Deste modo, restava perceber como encarar este desafio – como transformar este campo hegemónico num lugar onde se promovem práticas culturais diversas e se criam espaços onde diferentes vozes e perspetivas possam coexistir, de tal maneira que podem funcionar em contra-narrativa, interagindo diretamente com as estruturas de poder e exclusão.

O campo da educação artística surge assim como zona intersticial em potência, em particular entre a ESCOLA e o MUSEU e permitiu-me perceber o lugar de cada pessoa dentro de um campo que tem o potencial para tomar consciência da sua herança – social, colonial, humana, política, mas que ainda está refém de um conjunto de processos hierarquizantes, discriminatórios e de difícil transformação.
Foi também a partir do conceito de desejo como produtor de realidade, e encarado como uma potência através dos agenciamentos, que problematizei este campo da educação artística, particularmente na sua relação com as práticas de igualdade de Annette Krauss (2014), ou no cruzamento com as [zonas de contacto] de Pratt (1991) colocando o foco nas relações, nas forças e nos processos que constituem a realidade, enquanto algo dinâmico, multifacetado e em constante transformação.
Entre objetos, exercícios, projetos e outros exemplos de práticas, ensaiei formas de construção do [COMUM] onde os quatro modelos discursivos apresentados por Carmen Morsch (Mörsch, 2009) serviram como guião, abrindo campos de transformação e reflexão dentro e fora das instituições. Um pensamento político do [comum] tenta, por isso, olhar de forma crítica a visão tradicional do conhecimento como uma visão objetiva e universal e promover a participação ativa em iniciativas e práticas que procuram a justiça social, a equidade e a inclusão.
Percebo, no momento atual, que este campo de investigação tem um enorme caminho a fazer, de repensar as suas práticas e posicionamentos teóricos e que é através dos processos de co-laboração e co--investigação que se permite (a si próprio) abrir a um lugar de crítica necessário para a sua transformação.
Abraço a possibilidade de lhe dar continuidade, de forma resiliente e honesta, sobretudo porque me faz muito feliz!

BIBLIOGRAFIA

A., D. (1992). *Vagues: une anthologie de la nouvelle muséologie*: Éditions W.

Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*: Companhia das Letras.

Allen, F. (2008). Situating Gallery Education. *Tate Encounters [E]dition 2: Spectatorship, Subjectivity and the National Collection of British Art*.

Almeida, C. (2020). *RAIZ: A potência do Museu Nacional de Soares dos Reis ou O museu que prefere de não*.

Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*: SensePublishers.

Atkinson, D. (2016). *Problematics of Art Education*: Advocating Disobedient Pedagogies. 20.

Azoulay, A. A. (2019). *Potential History: Unlearning Imperialism*: Verso Books.

Badiou, A. (2005). *Being and event*. London; New York: Continuum.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway* : *quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.

Barad, K. (2012) *Intra-actions/Interviewer*: *A. d. m. K l e i n m A n*. (Vol 34), dOCUMENTA (13), Milão.

Barad, K. (2017). Performatividade Pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. *Revista Vazantes*, 1(1). Retrieved from http://www.periodicos.ufc.br/vazantes/article/view/20451

Bayer, N., Kazeem-Kaminski, B., & Sternfeld, N. (2018). *Curating as Anti-racist Practice*: Aalto University, School of Arts, Design and Architecture.

Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 20-28. Retrieved from http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&nrm=iso

Bonilla-Merchav, L., & Brulon Soares, B. (2022). Arriving at the Current Museum Definition: A Global Task and a Decentralising Exercise. *Museum International*, 74(3-4), 134-147. doi:10.1080/13500775.2022.2234200

Bourriaud, N. (2009). *Estética relacional* (M. F.-s. Martins Ed.).

Butler, J. (1989). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*: Routledge.

CIAJG. (2012). Para além da História. In C. I. J. d. Guimarães (Ed.). Guimarães: Guimarães 2012 Capital Europeia da Cultura.

Clifford, J. (1997a). Museus como zonas de contato. Periódico Permanente, #6. Retrieved from http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/museus-como-zonas-de-contato

Clifford, J. (1997b). *Routes : travel and translation in the late twentieth century*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Cocotle, B. C. (2019). Nós prometemos descolonizar o museu: uma revisão crítica da política museal contemporânea. *Arte e Descolonização*. Retrieved from https://masp.org.br/uploads/temp/temp-X87a-1s0ahKuQghS3VJ4D.pdf

Crenshaw, K. (2015). *On Intersectionality*: NEW Press.

Forty, A. (2007). *Objetos de Desejo*: Cosac & Naify.

Foucault, M. (1972). *In Michel Foucault | Entrevistas* (Graal Ed.). São Paulo.

Foucault, M. (1995). *In A arqueologia do saber / Michel Foucault* ; *trad. Luiz Felipe Baeta Neves* (B. Neves Luiz Felipe Ed. 4ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Fuganti, L. (2016). Agenciamento. Retrieved from https://www.escolanomade.org/2016/02/24/agenciamento

Haraway, D. (2009). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 0(5), 7-41. Retrieved from https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773

Heidegger, M. (1959). *De camino al habla* (Serbal--Guitard Ed.). Barcelona.

Hoff, M. (2013). Mediação (da arte) e curadoria (educativa) na Bienal do Mercosul, ou a arte onde ela "aparentemente" não está. *Revista Trama Interdisciplinar*, 4(1). Retrieved from https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5543

ICOM International council of museums. Retrieved from https://icom.museum/en/

Ingold, T. (2012). Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos, Vol. 18(37)*, 25-44. doi: https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000100002

Krauss, A. (2014). Currículo oculto. *Urbânia 5*.

Landkammer, N. (2019). *The Museum as a Site of Unlearning? Coloniality and education in ethnographic museums, a study focusing on Germany, Austria and Switzerland*. (M. C. V. Catarina S. Martins, Samuel Guimarães Ed. Vol. IMMER#1). i2ADS - FBAUP.

Les Musées au féminin. (1991). *Museum International*, 43(3), 123-185.

Lusa. (2019). Instituto Politécnico de Setúbal cria Roteiro para educação antirracista. *Diário de Notícias*.
Malraux, A., & Saint-Aubyn, I. (2000). *O museu imaginário*: Edições 70.
Martinho, T. D. (2013). Mediadores culturais em Portugal: perfis e trajetórias de um novo grupo ocupacional. *Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, XLVIII(nº 207)*, 422-444. Retrieved from http://hdl.handle.net/10451/23655
Martins. (2022). A colonialidade da educação artística: sementes, plantas e as práticas jardineiras na fabricação da natureza da criança. *Revista Derivas*, 261-279.
Martins, I., & Matoso, M. (2006). *Uma mesa é uma mesa. Será?* (P. Tangerina Ed.).
Mörsch, C. (2009). *Documenta 12 education 2; Between Critical Practice and Visitor Services; Results of a research project: Diaphanes*.
Mörsch, C. (2018). LITERACIA CRÍTICA DA DIVERSIDADE NA INTERFACE EDUCAÇÃO/ARTE: Perceções para um Workshop Permanente rumo a um Currículo Anti-Discriminação. IMMER, #2.
Neves, J. M., & Barbosa, R. (2022). A educação em museus: Caminhos e cenários de mediação cultural. *Sensos-e, 9(1)*, 66-75. doi:10.34630/sensose.v9i1.4331
Paris, N. (2016). quatro variações à volta de nada ou falar do que não tem nome. In. Lisboa: Fundação de Arte Moderna e Contemporânea - Coleção Berardo.
Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, 33-40. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/25595469
Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20. Retrieved from https://arqueologiageneralunca.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/quijano-colonialidad-y--modernidad-racionaidad.pdf
Reparações, p. d. O. d. (2023). Declaração do Porto: reparar o irreparável. *BUALA*. Retrieved from https://www.buala.org/pt/mukanda/declaracao-do-porto--reparar-o-irreparavel
Ribeiro, A. P. (2019). Museus: zonas de contacto por excelência. *Memoirs Newsletter*, 73. Retrieved from http://hdl.handle.net/10316/89216
Ribeiro, D. (2017). *O que é: Lugar de Fala?* : Grupo Editorial Letramento.
Rubén, G.-F. (2013). Why the Arts Don't Do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education. *Harvard Educational Review*, 83(1), 211-237. doi:10.17763/haer.83.1.a78q39699078ju20
Sarr, F., Savoy, B., Maréchal, I., Négri, V., & Burk, D. S. (2018). *The Restitution of African Cultural Heritage: Toward a New Relational Ethics*: Ministère de la Culture.
Serviços Educativos na Cultura. (2007). (SETEPÉS Ed. Vol. 2). Porto.
Sternfeld, N. (2014). That Certain Savoir/Pouvoir. Gallery Education as a Field of Possibility. In *It's all Mediating: Outlining and Incorporating the Roles of Curating and Education in the Exhibition Context*: Cambridge Scholars Publisher.
Sternfeld, N. (2016). The Object Effect: What is the thing about materials in exhibitions? *CuMMA Papers*, *#19*, 9.
Sternfeld, N. (2017). Inside the Post-Representative Museum. In M. Carmen, S. Angeli, & S. Thomas (Eds.), *Contemporary Curating and Museum Education* (pp. 175-186): transcript Verlag.
Steyn, M. (2010). CRITICAL DIVERSITY LITERACY: DIVERSITY AWARENESS IN TWELVE SOUTH AFRICAN ORGANISATIONS. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences, 3*. doi:10.12959/issn.1855-0541.IIASS-2010-no3-art03
Teixeira, L. J. (2007). Serviços Educativos na Cultura. In SETEPÉS (Ed.), *Coleção Públicos* (Vol. 2, pp. 5). Porto.
Vergès, F. (2023). *Decolonizar o museu: Programa de desordem absoluta*: Ubu Editora.
Veyne, P. (2009). Foucault. O Pensamento. A Pessoa. In E. T. Grafia (Ed.), (pp. 9-10). Lisboa.
Wieczorek, W., & Mörsch, C. (2009). *Documenta 12 Education: Engaging audiences, opening institutions, methods and strategies in gallery education at documenta 12*: Diaphanes.

nada é o que parece

CADERNO 2

[ARQUIVO] DE PRÁTICAS

"Make an inventory of your pockets, your bag. Ask yourself about the provenance, the use, what will become of each of the objects you take out"
(Perec & Sturrock, 2008)

Este caderno desenha-se a partir de um conjunto de práticas, materiais e dispositivos de mediação que realizei ao longo dos últimos 20 anos, em diferentes contextos institucionais (museus, centros de arte contemporânea, programação para festivais ou para efemérides culturais nacionais, escolas, bibliotecas).

Esse conjunto de práticas e modos de operar nestes contextos constituem, no meu caso, a concretização de práticas de educação artística e permitem dar concretude à noção de 'teoria como [caixa de ferramentas'] apresentada no CADERNO 1, o que por si só significa que a consulta deste caderno não pretende ser linear, mas sobreposta, combinada e sempre no tempo justo para quem lê.

Os exemplos escolhidos serão os que melhor conseguem mobilizar a ideia de espaço intersticial da educação artística e que revelam as dimensões, já enunciadas no CADERNO 1, do **performativo**, potencialmente **disruptivo** e **desconhecido** e por vezes **transformador**.

Para tornar a consulta deste caderno mais operativa, foram criadas **quatro secções**:
DE LÁPIS NA MÃO…
#CIAJG – Centro Internacional das Artes José de Guimarães
#MNSR – Museu Nacional Soares dos Reis
BURILAR – Processos criativos na mediação de públicos

E foram identificadas **quatro categorias**:

 # exercícios
Chamo exercícios a propostas que ensaiam possibilidades. Eminentemente práticos, estes exercícios são lançados para funcionar como gatilho para problematizar ou elaborar questões que em determinado contexto façam sentido.

 # projetos
Os projetos apresentam-se com uma estrutura mais definida, a partir de planos de intenções. Os projetos articulam várias dimensões dentro da sua estrutura e são sempre caminhos em transformação, o que significa que alguns chegaram à sua fase final, outros não.

 # cenas
A palavra 'cena' adquire aqui um sentido performático e remete para o campo das práticas (dos desenhos, dos exemplos, das perguntas, das imagens, das oficinas, dos encontros…) que está sempre ligado ao espaço intersticial da educação artística. Os exemplos que constam deste [arquivo] foram selecionados pelo seu caráter relacional, entre pessoas, espaços e objetos.

 # acontecimentos
Os acontecimentos funcionam como vinhetas. Como no exemplo da banda desenhada, uma vinheta constitui-se como uma parte da sequência da história. Uma vinheta pode surgir a partir de um comentário, de um pensamento, de um gesto ou da relação entre coisas.

DE LÁPIS NA MÃO...

 # PROJETO

DE LÁPIS NA MÃO ...

Local: vários locais em território nacional
Data: 2015- (…)

2015 – (...)

A 7 de janeiro de 2015 a sede do jornal Charlie Hebdo em Paris foi alvo de um atentado terrorista que provocou vários mortos, entre os quais, o diretor da publicação, três ilustradores e dois polícias.
A figura nº 1 da autoria do artista Loïc Sécheresse (2015) mostra uma mão ensanguentada que segura um lápis.
Um ano mais tarde, é lançada uma edição especial onde um Deus barbudo, com uma Kalachnikov às costas, corre debaixo do título "um ano depois, o assassino continua à solta".
Este lápis que sempre refletiu sobre a liberdade e o poder de expressão individual, tornou-se uma ferramenta política, uma ferramenta intelectual e de reflexão sobre o mundo e a vida.
O ataque ao Charlie Hebdo ficará para sempre inscrito na minha memória e marcou o início desta investigação. Os passos seguintes deram-se através de vários lápis que contêm uma força e um poder impulsionador de práticas experimentais em educação e arte. Um caminho ligado ao mundo real, que tenta compreender e respeitar quem se atravessa e se cruza com ele.
Foi neste período que surgiu o mote para o tema principal desta investigação – *DE LÁPIS NA MÃO* – como um gesto que serve de chapéu para um tom, um movimento inerente aos meus modos de fazer e pensar.

Figura 1. Loïc Sécheresse, 2015.

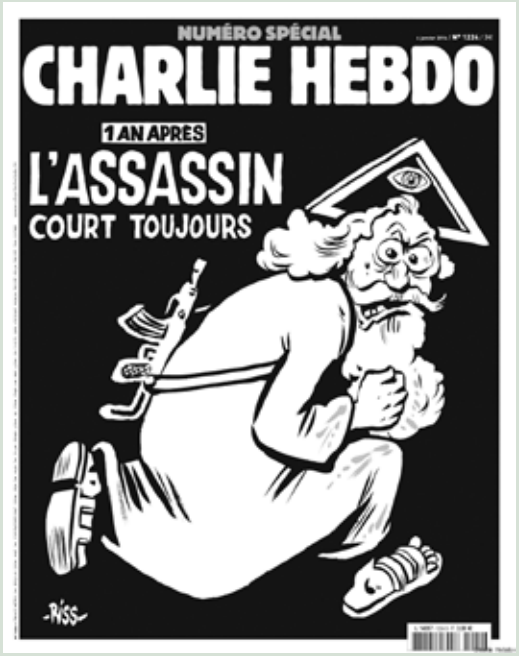


Figura 2. Capa de jornal Charlie Hebdo, janeiro 2016.

Vários lápis surgiram: o lápis azul da ditadura[1]; o lápis invisível; o lápis imaginado…

O projeto **DE LÁPIS NA MÃO** constitui-se essencialmente como uma proposta de partilha de práticas e materiais do meu [arquivo] pessoal, com distintos públicos e consequentemente objetivos e nasce efetivamente como possibilidade de materialização do cruzamento entre as práticas que eu desenvolvia nos espaços institucionais dos museus e nos espaços institucionais das escolas. Aqui encontrei um espaço de ensaio que veio a originar dez anos mais tarde esta tese.

Inicialmente o projeto era organizado em sessões de partilha e reflexão, entre a teoria e a prática, destinadas a docentes, profissionais da mediação e outros agentes educativos e culturais, foi-se transformando em formato, destinatários, duração e materialização. As sessões surgiram como balão de ensaio para uma série de questões que a minha prática me ia levantando, e constroem-se a cada vez, sem um plano definido, mas com uma estrutura de natureza aberta e permeável a todos os que se vão cruzando com estas sessões. Foram realizadas inúmeras sessões num campo expandido de discussão e debate entre a prática e a teoria. Escolhi falar de alguns momentos de algumas dessas sessões que permitem ampliar o corpo teórico que o CADERNO 1 mobiliza. Estas sessões aconteceram em espaços muito distintos - salas de aula, bibliotecas, palcos de teatro, salas de museus – e em cada um destes espaços foi comum observar que o comportamento dos participantes, na sua maioria docentes, mudava e ia-se ajustando ao que era esperado acontecer naquele lugar, naquele tempo…como se soubéssemos que em grupo, ordeiramente nos devemos comportar de certa maneira e como esperado perante este tipo de ações…isto ou aquilo… de cada uma destas pessoas…

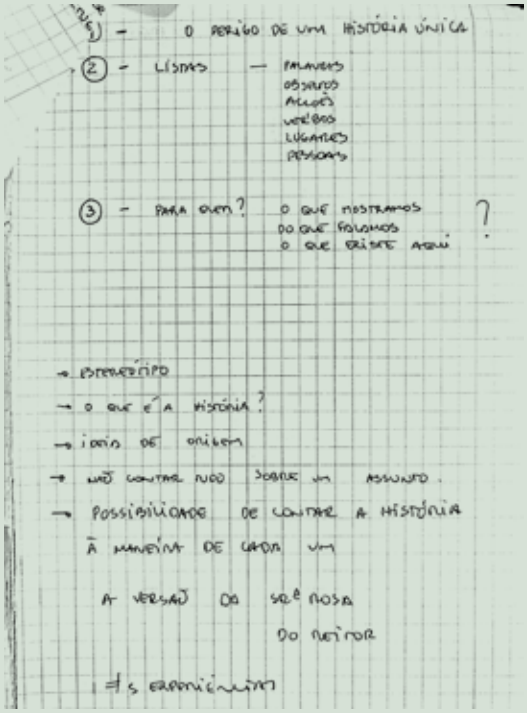
Interessou-me perceber este conhecimento guardado nos corpos, que muitas das vezes tem origem na especificidade dos ambientes escolares, ou outros institucionalizados que se dedicam a reproduzir as várias formas de autoridade institucional, como noções de obediência, hierarquização, normalização e integração numa espécie de coletivo treinado.

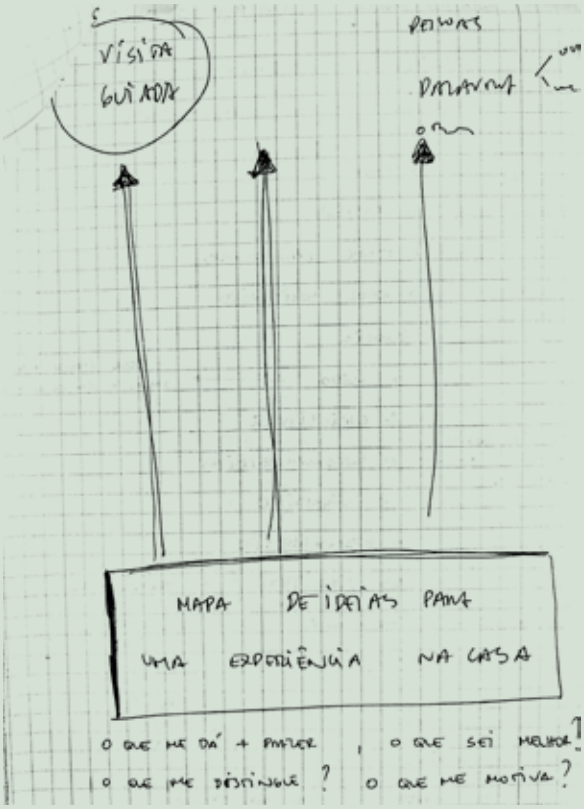
Figura 3. Lápis azul; edição GERADOR; Viarco Portugal; 2024.

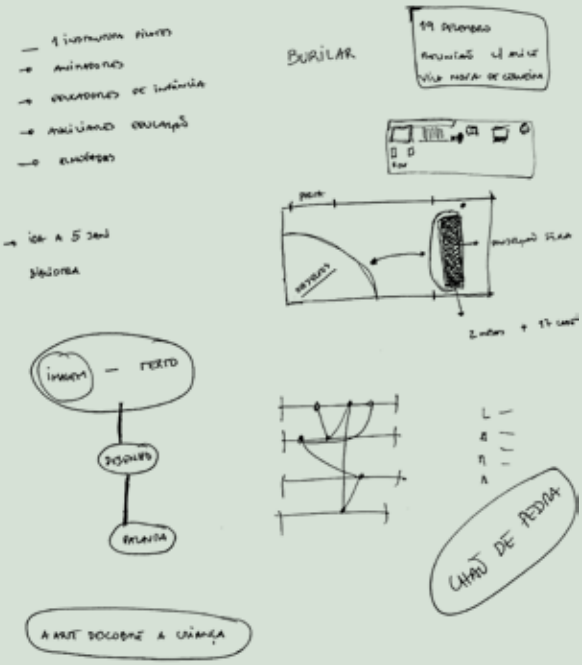
[1] Durante o período da ditadura em Portugal, o país que se via na imprensa, nos livros, nas peças de teatro, nos discos, filmes, e em tantas outras formas de expressão, estava longe de corresponder àquele em que se vivia. Tudo passava pelo crivo da censura. Na memória histórica da sua atuação, estão os traços azuis que assinalavam os trechos, frases ou obras inteiras cuja publicação estava proibida. O lápis azul foi, por 48 anos, o instrumento eleito pela comissão de censura para visar, restringir e eliminar quaisquer registos que fragilizassem os valores do Estado Novo.

Cada sessão era um tempo de escuta destas pessoas que todos os dias estão envolvidas em projetos, aulas, sessões de trabalho, espetáculos e oficinas e também lugares de contacto (Clifford, 1997), onde as relações se iam criando em movimentos lentos de abertura e fechamento, por vezes conflituosas mas sempre numa perspetiva de confronto sobre os nossos lugares de partida. A cada sessão ia registando, desenhando, comparando notas e reorganizando conteúdos. Somavam-se perguntas e inquietações.

Bom Apetite


1 - O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA
2 - LISTAS - PALAVRAS
OBJETOS
ALGUÉM
VERBOS
LUGARES
PESSOAS
3 - PARA QUEM? O QUE MOSTRAMOS
DO QUE FALAMOS
O QUE EXISTE AQUI
?
→ ESTEREÓTIPO
→ O QUE É A HISTÓRIA?
→ IDEIA DE ORIGEM
→ NÃO CONTAR NADA SOBRE UM ASSUNTO.
→ POSSIBILIDADE DE CONTAR A HISTÓRIA
À MANEIRA DE CADA UM
A VERSÃO DA SEL NOSA
DO NEITOR


VISÃO GUIADA
PALAVRAS
MAPA DE IDEIAS PARA
UMA EXPERIÊNCIA NA CASA
O QUE ME DÁ + PRAZER
O QUE SEI MELHOR?
O QUE ME DISTINGUE?
O QUE ME MOTIVA?


BURILAR
IMAGEM
TEXTO
CHÃO DE PEDRA
A ARTE DESCOBRE A CRIANÇA

NATÚRIA — SALVATERRA DE MIRANDA

DANTO — RELAÇÃO COM PROFISSÃO

MAR — QUESTÕES DE GÉNERO — INVALIDOS E FA

CHIMAMANDA ADICHIE → DAR DOIS LADOS DA HISTÓRIA

EDUCAÇÃO FAMILIAR

FILME — O BONELO BONITO ... PROCURAR MESMO

ANOS 80/90

INFORMÁTICA DOS BIVALVES

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

IDEIAS MAL - CONCEBIDAS

MEXÍDOS — ESTADO LAICO

CABANAS — PIGGEE SCHOOL

LÁ FORA

QUE PRODUTO

PLANETA DA PAZ

OS DICIONÁRIOS

ATLAS DO CORPO E DA IMAGINAÇÃO

GONÇALO M. TAVARES

INSTRUÇÕES

GRAPE FRUIT

YOKO ONO

ERWIN WURM

"O ESCULTOR DO TEMPO" — DO LIMITE DAS PALAVRAS

TARKOVSKI

A CRIAÇÃO ARTÍSTICA → LIVRO

(MONTANHAS)

PLANETA

TANGERINA

. TED TALK - "O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA"

CHIMAMANDA ADICHIE

- "MEDO DO MEDO" — LETRA DA MÚSICA

CAPICUA "MEDO DO MEDO"

SE... MIGRAÇÃO / EU E O OUTRO

≠ CULTURAL

O DICIONÁRIO DO OU

MENINO ANDERSEN

IR E VIR

+

MANTA

→ "NA FLORESTA DA PRUDUÇÃ"

"NA NOITE ESCURA"

17-02-2018
MERGAÇO
CASA DA CULTURA
9:30 – 12:30
14:00 – 17:00

DERIVAÇÕES SEMÂNTICAS — QUANDO MUDA O SENTIDO?

O QUE LÊ É UM ESTÍMULO?
QUAL O SOM DAS COISAS?
A QUE SABEM AS PALAVRAS?

O QUE SE FAZ? O QUE ACONTECE DE VERDADE?

IMAGINÁRIA DA ALGÃO, DO FAZER. ESTRUTURÁLIA

ÁRATA

FANTASIA

NECESSIDADE DE CONTAR
HISTÓRIAS PESSOAIS.
NÃO CONSEGUEM SAIR DOS
QUADROS CONCRETOS. EU...
A MINHA ESCOLA...
OS MEUS MUNDOS...
O MEU FILHO...

DISCULPAR NA ABSTRACÇÃO. QUÍTUNE CONSTANTE.
NEGATIVISMO. IMPOSSIBILIDADE DE IMAGINAR.
IMAGINAÇÃO. IMAGIN

- ESPAÇO AMPLO, BEM ILUMINADO
- 3 MESAS (2 PEQUENAS + 1 MAIOR)
- QUEM VAI VIRAR PESSOAS?
- QUANTOS OS PÚBLICOS COM QUEM TRABALHAMOS?
- O QUE AS PESSOAS VÃO ACRESCENTAR COM ELAS?
- COMO SE VÊEM ENQUANTO PROFISSIONAIS?
- O QUE PROCURAM NOVA FORMAÇÃO?
- O QUE AS FAZ VIR? O RÍTULO? A SINGELA?
- JONINÉ – SOGO

RELAÇÃO ENTRE VÁRIAS APRENDIZAGENS DIFERENTES

- FOI MUITO BONITO CONTINUAR O SOGO. INFLUÊNCIA DO LOGO. DE VIAGEM AS MINHAS IMAGENS. NÃO É COMPLICADO.

- INFORMÁLIA DA FORMA
- REGISTO DO OUTRO

"LÁ FORA"

"CÁ DENTRO"

U BRANDE FORMATO
+s LIVROS

MATERIAIS DIDÁTICOS
PROGRAMA DESCOBRIR

O DICIONÁRIO DA PONTO EDITORA?

QUAL ESCOLHO?
QUEM SOU EU?
COM QUAL ME APRENDO?

UMA MESA É UMA MESA. SERÁ?

TRIO: SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DA ESTRUTURAÇÃO DE NUNO FARIA

SOBRE AS SESSÕES

Para que este organismo vivo funcione, tem sido importante que diferentes camadas se articulem:

- a estrutura não segue um plano de A a Z, mas vai-se montando com os participantes da sessão e em diálogo com o que naquele momento está a ser pensado, experimentado e é pertinente relacionar.

ESPAÇO

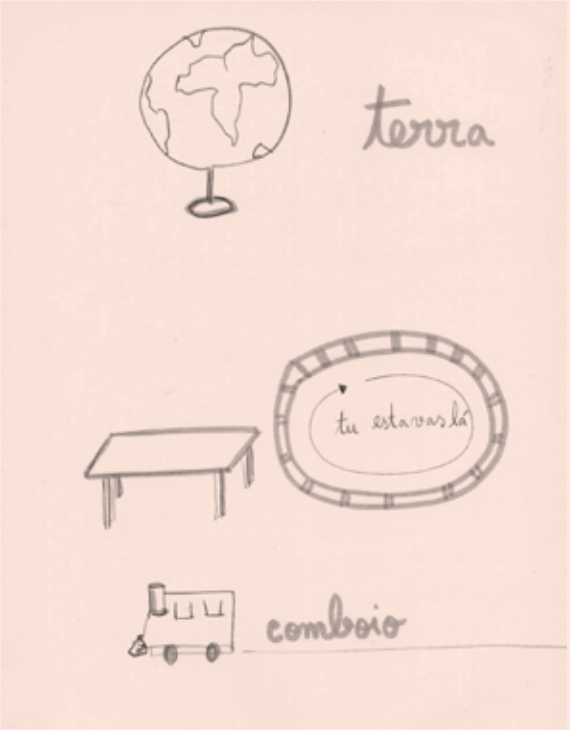
- O espaço é pensado meticulosamente. Cada objeto, livro, DVD, brinquedo, jogo, tem o seu lugar, lado a lado com outros pares semânticos. São estabelecidas relações que muitas vezes existem apenas num plano invisível e conceptual para mim e que me ajudam na construção de relações entre o que está a ser dito/pensado, o que eu vou acumulando com a prática experimental e novas possibilidades que se abrem no momento do FAZER.

São criadas três zonas:
a) zona de mesas e cadeiras para leituras e escrita
b) zona de espaço cénico, onde diferentes famílias de coisas ganham leituras
c) zona ampla vazia, sem objetos ou mobiliário para teste e ensaio de propostas em grupo e durante a sessão

Pensar o ESPAÇO e seus usos tem sido um desafio. A mesa de trabalho por exemplo torna-se mesa de jogo, folha de desenho, ou apenas quadro de anotações. Podem coexistir espaços dentro de outros espaços. Interessa-me pensar as diferentes escalas, a microescala do bolso, ou do armário de brincar que se torna o contexto de uma história/narrativa, ou o grande espaço da sala de aula, enquanto lugar do [acontecimento] que ainda está por vir.
A adaptação das sessões aos diferentes espaços, com arquiteturas bem distintas, é igualmente um desafio. A zona da projeção; considerar o grupo todo em disposição circular; zona de chão; zona de anotações na vertical; relação com elementos já existentes nos espaços, ou ausência de luz natural…

ENTRADA

- A entrada no espaço de trabalho acontece logo que os primeiros participantes começam a chegar ao local. Faz-se uma pessoa de cada vez, já com uma proposta de exercício prático para pensar e desenhar. Esta proposta permite desde logo criar um contexto de concentração coletiva, antecipando um estranhamento e curiosidade que potenciam a relação entre o grupo.
- Cada participante escolhe onde se quer sentar, fazendo com que as parelhas conhecidas se diluam desde logo, potenciando o encontro com o inesperado.
Este momento é sempre de grande estranheza, porque os participantes não percebem o que está a acontecer e quando entram na sala percebem que há todo um dispositivo montado para os receber. O silêncio instala-se. As perguntas surgem de forma invisível e nas expressões corporais.
No espaço há filmes a passar, ou uma música, ou o som de um comboio que roda sem parar. O estranhamento acontece e funciona como gatilho de curiosidade e motivador de ação.



APRESENTAÇÃO

A apresentação faz-se de formas diferentes. Tenho tentado testar coisas novas a cada sessão. Por vezes mais formal, com indicação dos nomes e atividade profissional, outras sem qualquer indicação, mas a partir de uma pergunta: O que trazem nos vossos bolsos?
Aqui tenho tentado perceber como o título da formação (*DE LÁPIS NA MÃO*) afeta a decisão/escolha e que expectativas têm para a sessão.
Tem sido muito curioso perceber as derivações que o título pode ter: mais ligado a uma ideia de escrita, outras de desenho. Sempre com conotações para algo artístico e que está em relação com algo educativo.
Este momento permite-me fazer um diagnóstico e antecipar algumas linhas de abordagem mais diretas.
Por outro lado, é o momento do meu posicionamento. Apresento as razões para a criação destas sessões, o espaço de trabalho, a natureza dos materiais que levo comigo e a origem do título da formação.
Esta contextualização tem levado a um conjunto de reflexões sobre o esperado e o acontecido. As sessões têm tido um carácter provocador nos participantes, umas vezes pela posição crítica e frontal sobre o contexto onde atuam, outras potenciando este desconhecido, ou inesperado perante o que será afinal esta sessão de trabalho para agir sobre algo que ainda não conhecem, ou que ainda não pensaram, principalmente quando em conjunto com outras pessoas que estarão na mesma posição.

MATERIAIS

- Os materiais da sessão são fundamentais. Por um lado, eles estruturam qualquer caminho que se siga nesta encruzilhada sobre o desconhecido e que está em relação com o momento. Por outro, eles são a minha âncora e ao mesmo tempo a minha possibilidade de caminhar sobre o fissurado, pois eles só existem e são pertinentes quando relacionados com o momento da sua utilização.
Livros, textos, objetos pessoais, brinquedos, jogos, CD's, DVD's, materiais riscadores, papeis variados, tintas e outros materiais como fita cola, elásticos, bolsas plásticas, etc…
Um conjunto enorme de materiais que estão ali para serem utilizados, para se transformarem em outras coisas.
A cada sessão os materiais mudam e novos dão lugar fazendo frente aos desafios que os participantes me vão colocando. É importante para mim pensar para que servem e como são utilizados pelas diferentes pessoas que se atravessam neste caminho.
A forma como cada um dos elementos adquire leituras divergentes das minhas é fundamental para perceber este lugar de aprendizagem e experimentação.
Por outro lado, é aqui que testo as diferentes formas de materialização nos contextos onde estas pessoas atuam e de que forma essas práticas contaminam a minha e a transformam.
Um jogo que sempre foi jogado da mesma maneira, como o dominó, aqui adquire dimensões novas.
Desde as possibilidades que ele apresenta, como potencial de diálogo com uma série de temas pedagógicos, até à própria dinâmica do jogo entre adultos, que expõe um conjunto de comportamentos entre pares muito interessantes de analisar.
O participante que não joga, mas apenas tem vontade de se livrar das suas cartas para não se expor, ou simplesmente porque não quer perder o jogo.
A derivação semântica que para uns acontece muito naturalmente, mas para outros não é um processo fácil e muito menos natural.
A ideia de um jogo que assume regras próprias e que não tendo um enunciado claro permite pensar sobre o que se 'pode' ou não fazer, o que está 'certo' ou 'errado', o que vem primeiro, as regras que todos conhecemos ou a natural dinâmica estabelecida no grupo no momento da jogada?
A ideia de jogo enquanto potencial criativo é aqui bastante discutida. Os participantes encontram nesta dinâmica formas de diálogo com o aluno, os grupos de alunos, os conteúdos, os seus pares, com os formatos instituídos de avaliação, etc…
Ainda, é possível explorar esta ideia de jogo enquanto material pedagógico, exportando-a para outros dispositivos, como os livros, os objetos, ou elementos mais complexos, como um espetáculo, uma leitura encenada, ou um filme. O que são, hoje, materiais pedagógicos? Como transformamos os materiais que temos à nossa disposição em matéria criativa na relação com os outros, sejam eles alunos/as, em contexto escolar, públicos de um museu ou espetadores/as de um teatro?

FIGURAS E METÁFORAS

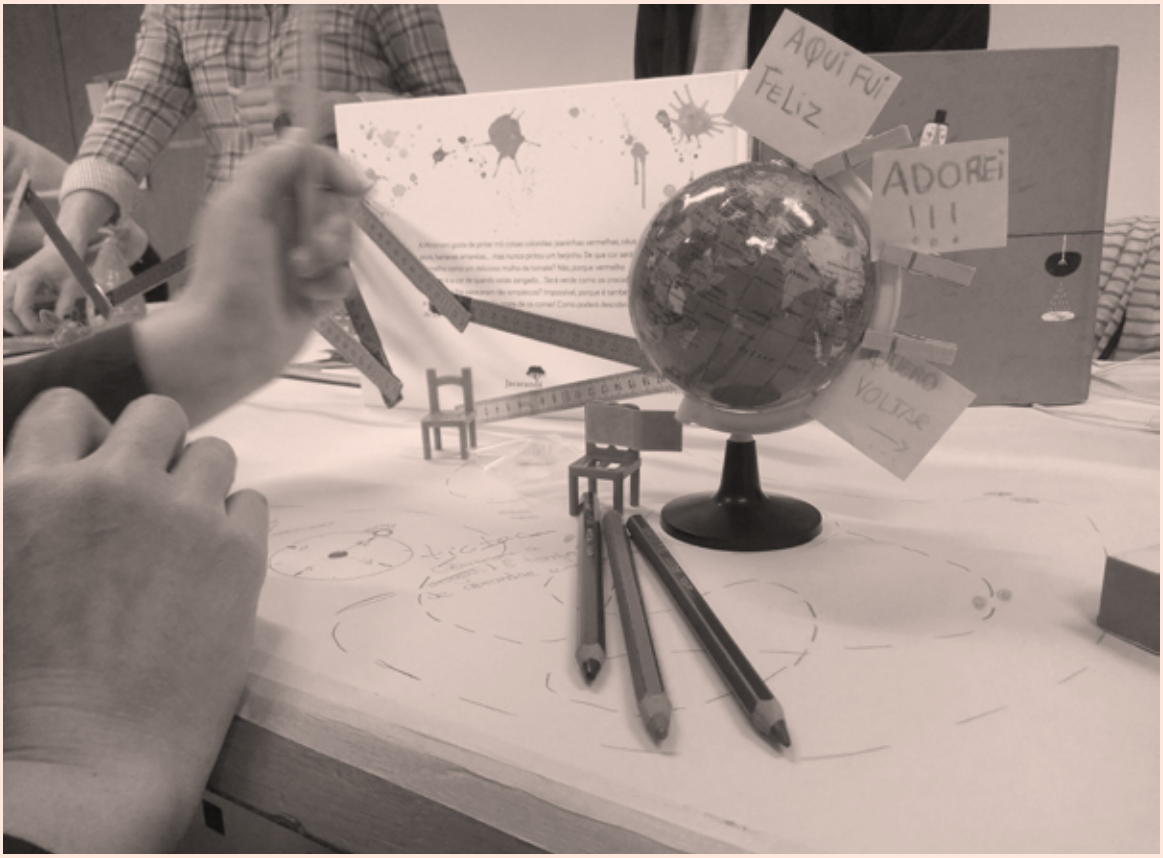
Ao longo das sessões, algumas figuras têm surgido e cresceram para lugares inesperados. Uma delas é a figura do Pirata, inspirado no texto de Jorge Larrosa, Notas sobre a [experiência] e o saber de [experiência] (2002), que se relaciona com a ideia de travessia, perigo e deriva. Esta figura tem ganhado dimensões muito curiosas dentro dos grupos, por parecer estar distante da prática quotidiana de cada um, por ser uma figura corajosa e que se deixa ao mesmo tempo abalar, sofrer, embater contra o desconhecido e que se arrisca no mundo do estranhamento para que seja mais potente.
Esta figura, que parece estar distante da prática de qualquer uma destas pessoas, tem permitido discutir em amplitude as lógicas institucionais onde trabalhamos, a forma como lidamos com os públicos e/ou alunos/as e/ou pares, tem sido mote de pensamento para o questionamento interno das equipas técnicas dos departamentos de mediação com quem tenho trabalhado, para uma reflexão sobre os territórios onde atuamos, considerando a sua fragilidade ou potencialidade e encontrando nele figuras chave que possa relacionar-se com este pirata, ou ainda a repensar sobre as condutas formais , seguras e cómodas em que as equipas, instituições e chefias gostam de permanecer.

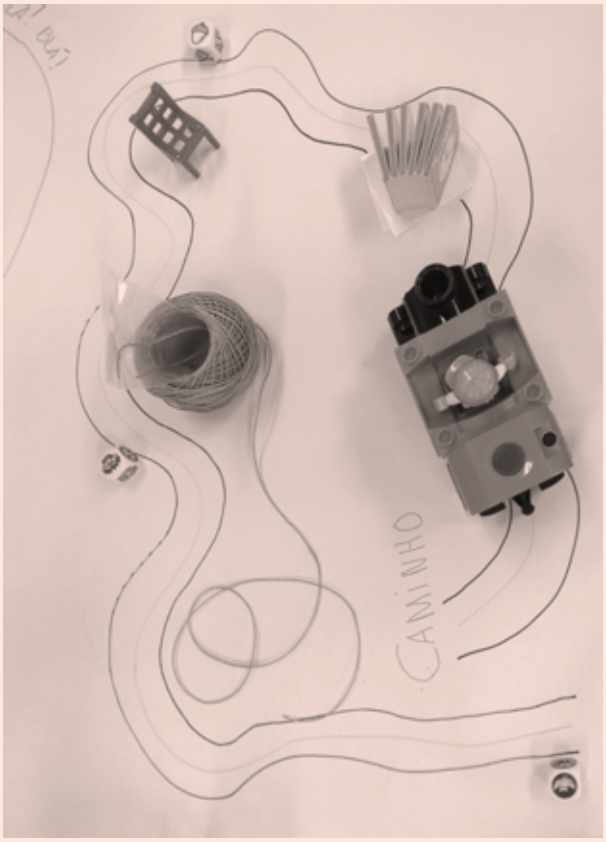
Figura 4. Imagem de uma figura mitológica usada em exercício sobre comunicação entre pares; autoria desconhecida.

Mas o que é mais desafiador nestas sessões, é que elas são também parte destas estruturas de poder e eu, por mais pirata que queira ser, faço parte dela. Então… o que fazer perante este facto?
O que me interessou foi investigar formas de questionar as próprias sessões de trabalho e de relação que ali se potenciavam e tentar constantemente renegociar perante o que surgia, o que era revelado, o que intrigava, o que explodia…
A dinâmica dos grupos mudava muito de acordo com o espaço onde as sessões aconteciam e o ambiente que se criava com aquelas pessoas, naquele momento. Muitas das vezes estes grupos eram constituídos através de inscrições individuais de pessoas que não se conheciam e vinham de contextos muito distintos. Perante esta constatação, tentei com estas sessões ativar a curiosidade de exploração do ambiente ao redor de cada pessoa, fosse na escola, no museu ou na cidade, em espaço público. Reconheço que os processos criativos, ligados à educação artística poderão desempenhar um papel importante, pois não estão limitados por regras rígidas e métodos que são característicos a outras áreas disciplinares, mas o que mais me desafia é como mobilizar através da educação artística práticas de igualdade, onde professor/a e aluno/a, mediador/a e artista, curador/a e público aceitam que ambas as partes são incompletas em relação a muitos dos desejos e experiências da outra parte. Onde se cria um campo [comum] de experiência que permite conhecer o que nos rodeia de uma outra maneira, que se inicia ali, naquele tempo e lugar com aquelas pessoas.

NÃO É UMA CAIXA

na noite escura
PERSEPOLIS
PERSEPOLIS


AQUI FUI
FELIZ
ADOREI
!!!
VOLTAR


CAMINHO

 # EXERCÍCIO-CENA

DOMINÓ INFINITO

Um exemplo de ação que trabalhei ao longo dos últimos anos e que permite ensaiar este lado relacional, em particular em grupos que não se conhecem e que se encontram nas minhas sessões pela primeira vez, é o DOMINÓ INFINITO, "um jogo coletivo de associação livre entre palavras e imagens. É um jogo que toma múltiplas direções, perde o centro e não tem fim à vista." (Costa, 2017)
Ele é uma ferramenta de participação que permite a criação de processos de aprendizagem das partes envolvidas. Não apenas do público visitante, mas acima de tudo dos mediadores, que propondo esta ferramenta, estão a provocar um conjunto de ações performativas num processo de mútuos encontros e desencontros, de fricções e espantos…

Este jogo foi criado pelo artista e mediador Daniel Costa no seguimento do trabalho colaborativo que em 2017 fazíamos no Centro de Arte Oliva, em São João da Madeira. Desde então, tenho usado esta estratégia com vários grupos de pessoas participantes nas sessões de formação e partilha '*DE LÁPIS NA MÃO*'. O DOMINÓ é um jogo de associação de ideias onde se exploram os processos de significação. Cada elemento do grupo tem um pequeno monte de papéis quadrados ou retangulares onde desenha (uma figura, uma cena, um símbolo) e/ou escreve (uma palavra) em associação a qualquer um dos papéis que já tenha sido jogado.

Figura 5. desenhos criados para o jogo Dominó Infinito por participantes das sessões *De lápis na mão*.

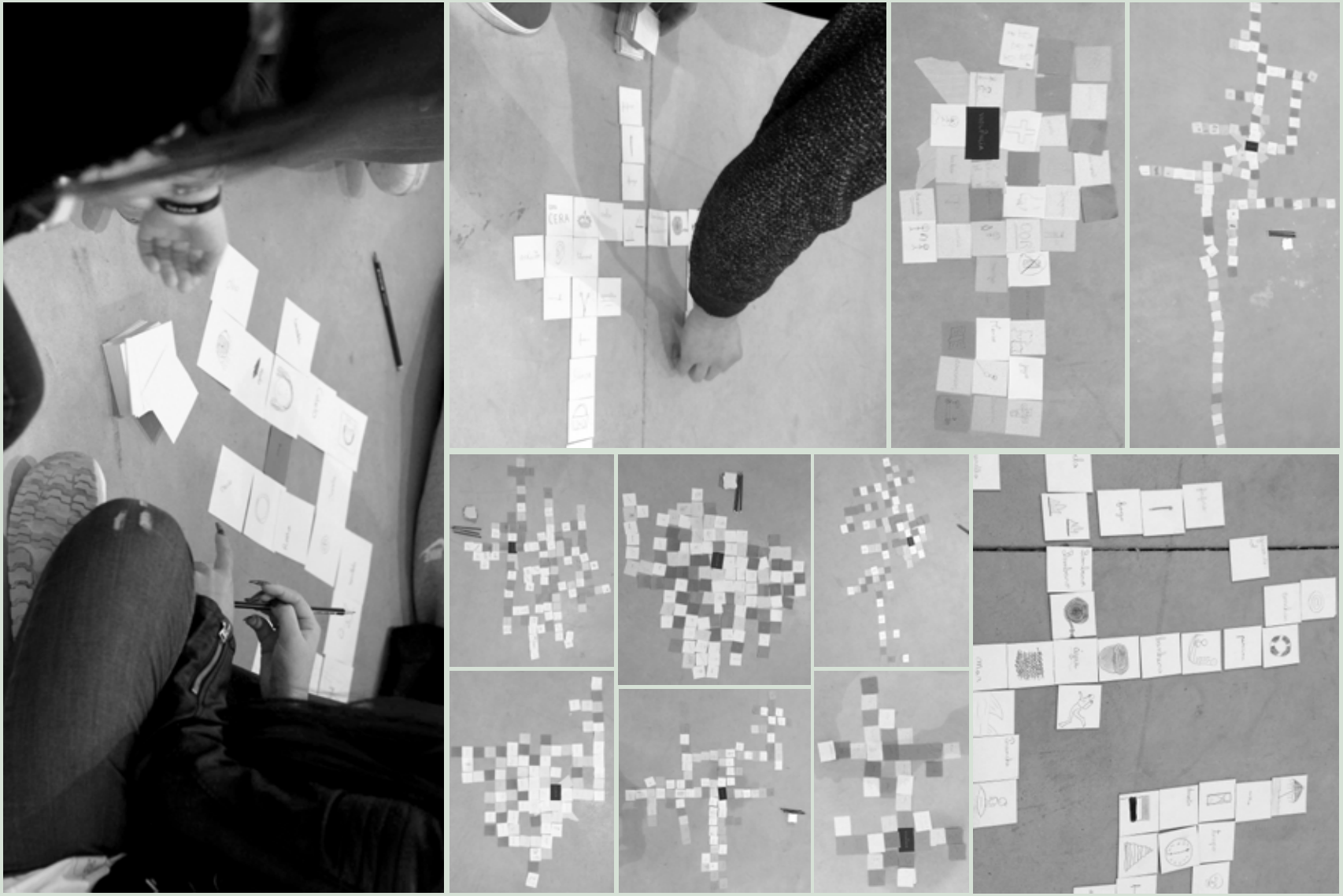


Figura 6. Dominó Infinito; jogo criado por Daniel Costa enquanto estratégia de mediação; imagens de combinações.

Na versão representada na figura 6, o jogo começa com uma palavra ao centro, esta pode ser sugerida por quem orienta ou pelo grupo. À volta de palavras só podem existir desenhos e à volta de desenhos só podem existir palavras. Tanto desenhos como palavras deverão ser jogados em associação.
No decorrer do jogo acontecem pequenas e micro ações que me interessaram analisar nas suas potencialidades dentro do campo da educação artística.
Os gestos do jogo convocam a competição e a comparação dos diferentes elementos. Há quem queira ganhar, há quem observe o que vai acontecendo… há quem não saiba jogar e sinta que está sempre a perder…
Os fluxos de poder estão sempre presentes. Porque criamos lógicas associativas que adquirimos culturalmente (associar o azul ao mar; o coração ao amor; o preto à morte ou à tristeza…) e defendemos um mundo assente nessas verdades; porque temos muita vontade de chegar ao fim e concluir uma tarefa em primeiro lugar e por isso reagimos com precipitação sobre as associações dos outros; porque não aceitamos outras representações simbólicas e somos intolerantes para com o jogo…
Muitas das vezes o jogo era um exemplo de negociação constante. Entre pessoas diferentes, que não se conheciam e que ali entravam num espaço social onde diferentes culturas, valores, e formas representacionais interagiam e chocavam. Aquilo a que Mary Louise Pratt chama de [‘zonas de contato’][2], referindo-se a espaços de encontro de culturas diferentes, normalmente em contextos onde coexistem relações de poder assimétricas.
Este jogo funciona como um espaço performativo em potência. Um espaço que dá lugar ao inesperado, do que surge apenas no momento em que está a acontecer.

É neste lugar performativo que surgem os grandes dissensos. É neste lugar que os poderes simbólicos se enfrentam e onde podemos repensar o lugar de partida de cada parte constituinte destes contextos.
O jogo convoca o lugar de cada pessoa, colocando em causa os seus fundamentos constituintes, as nossas identidades, as nossas verdades e provoca a reflexão sobre a nossa capacidade de reconhecer/descodificar formulações hegemónicas.
Cada pessoa que joga expõe a sua própria posição específica, as suas motivações para associar ideias, formular umas questões e problematizar outras. Ao jogar, cada elemento mede as suas expectativas, as reações perante as decisões coletivas, as motivações perante o que ali está a crescer e pode transferir essa [experiência] para o seu próprio contexto pessoal e profissional.

Apesar de encarar este exemplo como um simples jogo, ele convoca complexas relações negociais que expõe cada elemento do jogo a um processo de transformação, muitas vezes doloroso e constrangedor, mas necessário.
É aqui que acredito estar uma possibilidade de construção de um coletivo mais completo, porque integra a diversidade, porque se transforma mutuamente, sendo por isso menos discriminatório. É aqui que podemos repensar a construção de um pensamento político do [comum], e encontrar terrenos de atuação mais justos e equitativos.
Acredito que no trabalho desenvolvido nestes espaços, mais educativos ou mais artísticos, mas onde as práticas se enfrentam na criação de algo, são criadas ferramentas de reflexão sobre os próprios preconceitos e privilégios que lhes estão inerentes, incentivando uma postura de transformação contínua.

[2] Este conceito já explorado no CADERNO 1, permitiu pensar o conjunto de práticas que muitos de nós, mediadores culturais e educadores em contextos artísticos ou educativos, frequentemente criamos e tentamos implementar com as chamadas ‘comunidades’ que se parecem relacionar com os museus, teatros ou escolas onde atuamos. Mais informação no vocabulário/ auxiliar de leitura.

 # EXERCÍCIO-ACONTECIMENTO

POSSIBILIDADES PARA UMA SALA DE AULA

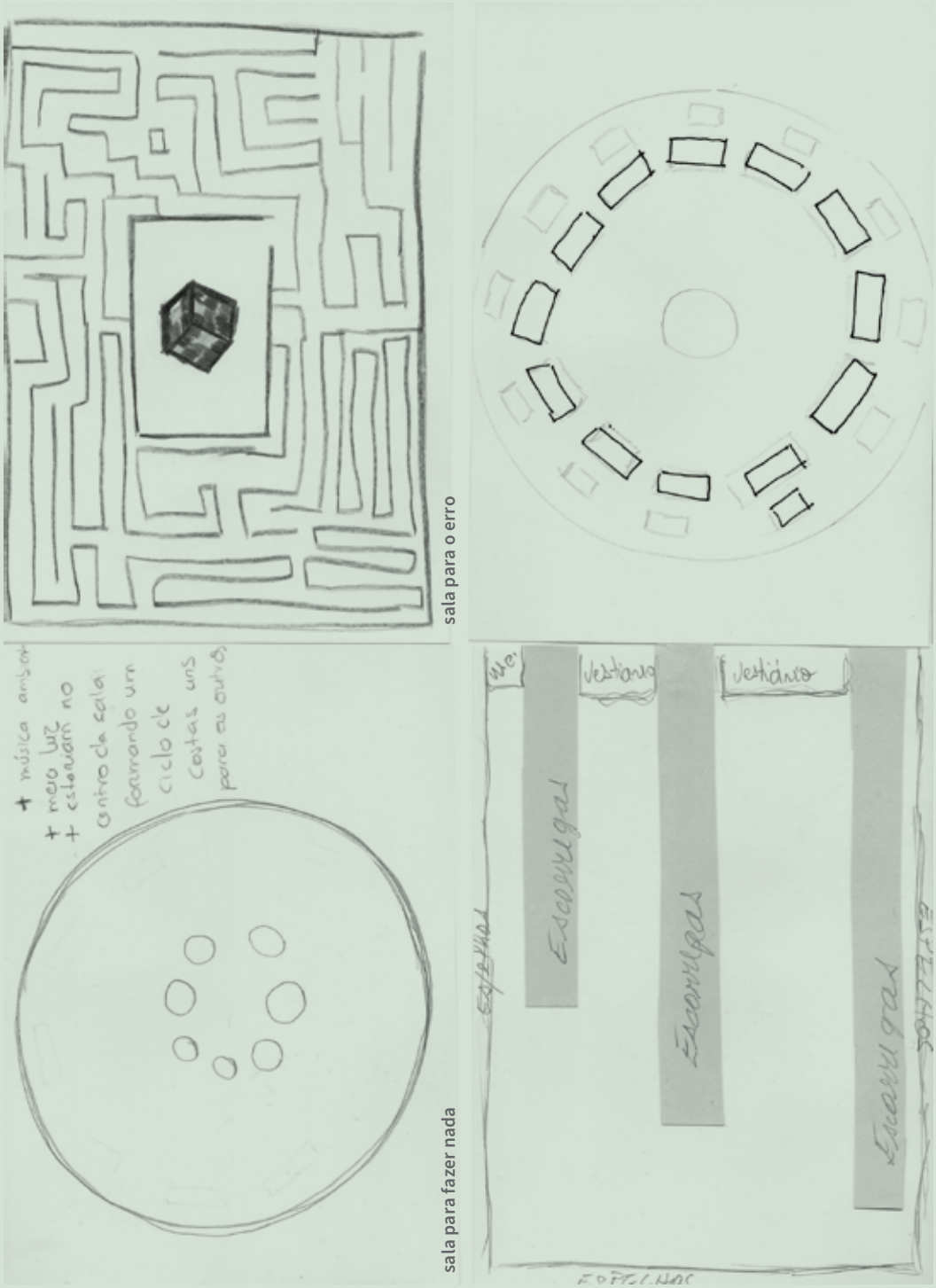
> "Para o homem disciplinado, como para o verdadeiro crente, nenhum detalhe é indiferente, mas menos pelo sentido que nele se esconde que pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo."
> (Foucault, 1987, p. 120)

Este exercício – Possibilidades para uma sala de aula - que gostaria aqui de partilhar, tem a ver com o imaginário do espaço da sala de aula e as potencialidades de transformação deste espaço. Este exercício é frequentemente ativado nas minhas sessões '*DE LÁPIS NA MÃO*', logo à chegada ao espaço onde as sessões acontecem, mas também já foi testado em contexto de visita em museu, com grupos organizados de docentes.
A sala de aula é um espaço com regras instituídas de uma maneira quase naturalizada. Um espaço onde as condutas quotidianas são dadas por adquiridas e raramente se organizam estes espaços de forma a responder às necessidades dos processos de aprendizagem, mas quase sempre para que o comportamento dos corpos se possa controlar e eliminar potenciais riscos, o que por outro lado facilita a tarefa de quem ensina, motivo pelo qual muitas vezes estes espaços são organizados mais em função do/a professor/a do que dos/as alunos/as.

Ao chegarem ao espaço onde as sessões aconteciam, os participantes, ora sozinhos, ou acompanhados iam conversando entre si. Na maioria das vezes os horários de início e fim das sessões, não são cumpridos e chegar após a hora de início da sessão tornou-se hábito e socialmente aceite, bem como sair antes do seu término, ora porque há um almoço, uma ida à escola dos filhos, ou um assunto pendente que se sobrepõe. Sabendo disto, o exercício foi desenhado para que à hora marcada quem estivesse presente ia entrando na sala, à vez, já com uma proposta para fazer.

Antes ainda de abrir a porta e entrar na sala, eu ia buscar cada participante individualmente e solicitava a sua entrada. De seguida, explicava que o desafio era desenhar numa folha em branco uma destas opções:

uma sala para…
para rir…
para pensar…
para o medo…
para virar tudo do avesso…
para não fazer nada…
para arriscar…



sala para fazer nada

sala para o erro

sala para fazer nada

sala para rir

Figura 7. exercícios realizados nas sessões de partilha.

A pessoa que tinha sido escolhida para entrar e iniciar, podia escolher um lugar na mesa disposta na sala e usar os materiais disponíveis para o efeito.
A sessão já tinha começado ainda antes de entrarmos na sala e só este primeiro gesto desconcertava a maioria dos participantes. Num misto de desconfiança e excitação iam entrando na sala em silêncio e aceitando o desafio.
A tendência de falar sobre assuntos do dia-a-dia, rever amigos, sentar lado a lado com quem se conhece era logo neste início desafiada e cada uma destas pessoas se sentia em terreno inseguro.

Após imaginarem, desenharem, escreverem, montarem… as diferentes salas nos respetivos papeis, era solicitado que colassem as diferentes folhas numa parede para que pudessem ficar 'em exposição' para todo o grupo.
Após terminar este primeiro momento eu avançava para o próximo desafio sem me referir ao exercício anterior, não ia revisitar cada uma daquelas salas, nem perguntar o que acharam e porque tinham feito isto, ou aquilo. Avançava para o desafio seguinte.
Na maioria das vezes era logo interrompida, com a pergunta – e então? Não vamos ver o que cada um fez? Que salas surgiram?
É muito interessante como estes contextos estão cheios de momentos de validação, entre as apresentações, exposições ao grupo, explicações sobre o acontecido. O grupo tinha com frequência necessidade de falar sobre as suas escolhas e cada pessoa esperava falar sobre o que tinha acabado de fazer e pensar, numa espécie de protocolo instituído.
Interessava-me criar um momento desconcertante, permitindo que o fizéssemos se o grupo assim decidisse, mas que por mim, nem tudo tinha de ser apresentado em voz alta e que numa pausa poderíamos ir ver o que tinha surgido na proposta.
Este era um primeiro momento de tensão. Por norma o grupo ficava desconfiado sobre a pertinência do que ali se fazia, mas também (na maioria das vezes) não se opunha a mim e deixavam que liderasse a sessão, aceitando a minha posição de poder naquele grupo.
Mais tarde, ao confrontar o grupo com esta decisão, de não me desafiarem quando a vontade deles era precisamente falar e expor o que tinham feito e pensado, ficava claro que todos nós, em muitos momentos, assumimos uma espécie de comportamento adequado e esperado perante situações destas e tomávamos consciência que, enquanto figuras de poder nos distintos contextos também as exercíamos, não permitindo que a relação com os restantes elementos se altere ou seja diversa a cada vez.
Este início de sessão desafiava as condutas mais normativas das relações ensino-aprendizagem e em particular sobre a escala micro dos nossos comportamentos quotidianos que se produzem e experimentam de forma disciplinada. Também me interessava marcar um tom de risco neste início de sessão, de incerteza e imprevisibilidade, sabendo que muitas vezes para mim foi um desafio enorme lidar com essa instabilidade perante grupos de pessoas que vinham com expectativas e desejos muito definidos e negociar essas mesmas posições com o que estava efetivamente a acontecer.
Este exercício de repensar uma sala de aula permitia desde um lugar muito subjetivo e individual problematizar o que são estes espaços onde passamos tantas horas.
O registo gráfico e a legendagem das plantas das salas funcionavam como legendas de pensamentos, que de uma forma séria, mas divertida servia para sintonizar o grupo no presente e posicionar cada uma destas pessoas, incluindo-me no grupo, naquilo a que vinha a ser este espaço de encontro e negociação.
Este exercício tornava possível imaginar e inventar lugares quotidianos que se transformam e permitem novas significações, novos sentidos para novos acontecimentos.
Este exercício da sala de aula, foi concebido no enquadramento do projeto 10x10 – Ensaios sobre arte e educação[3]. Em 2012, quando eu integrava a equipa do serviço educativo da AOficina em Guimarães, entramos como parceiros deste projeto piloto que cruzava práticas artísticas com as educativas.
Essencialmente dirigido à formação de docentes, o 10 x 10 preconizava um trabalho conjunto entre estes e um grupo de artistas, de modo a incentivar aprendizagens transversais e transformadoras das práticas pedagógicas.
Articulando estratégias de natureza artística e pedagógica, o 10×10 quebrava a estrutura formal da aula porque, além de originar a transformação do espaço físico da sala e dos lugares diferenciados onde esta acontece, apostava na motivação e no processo de aprendizagem, levando à vivência de outras experiências, outras formas de pensar e outras maneiras de aprender.
Assente em práticas artísticas, o projeto permitia a criação de métodos críticos de ensino-aprendizagem, combinando os elementos cognitivos com os afetivos e os sociais e propondo a escuta contínua de todas as pessoas envolvidas.
Foi também através do 10x10 que se criaram práticas de risco e se experimentaram espaços de aprendizagem inesperados e acima de tudo foi neste projeto que surgiu a necessidade de perceber como cada um destes elementos se relaciona teoricamente, mas também de forma prática nesta relação entre ensino e aprendizagem.

[3] O projeto 10×10, uma iniciativa do Descobrir – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e Ciência, realizou-se durante 5 anos letivos (2012 a 2017) e pôs artistas e professores/as de diversas disciplinas do ensino secundário a colaborar, com o objetivo de desenvolver estratégias de aprendizagem eficazes na captação da atenção, motivação e envolvimento dos alunos/as na sala de aula.

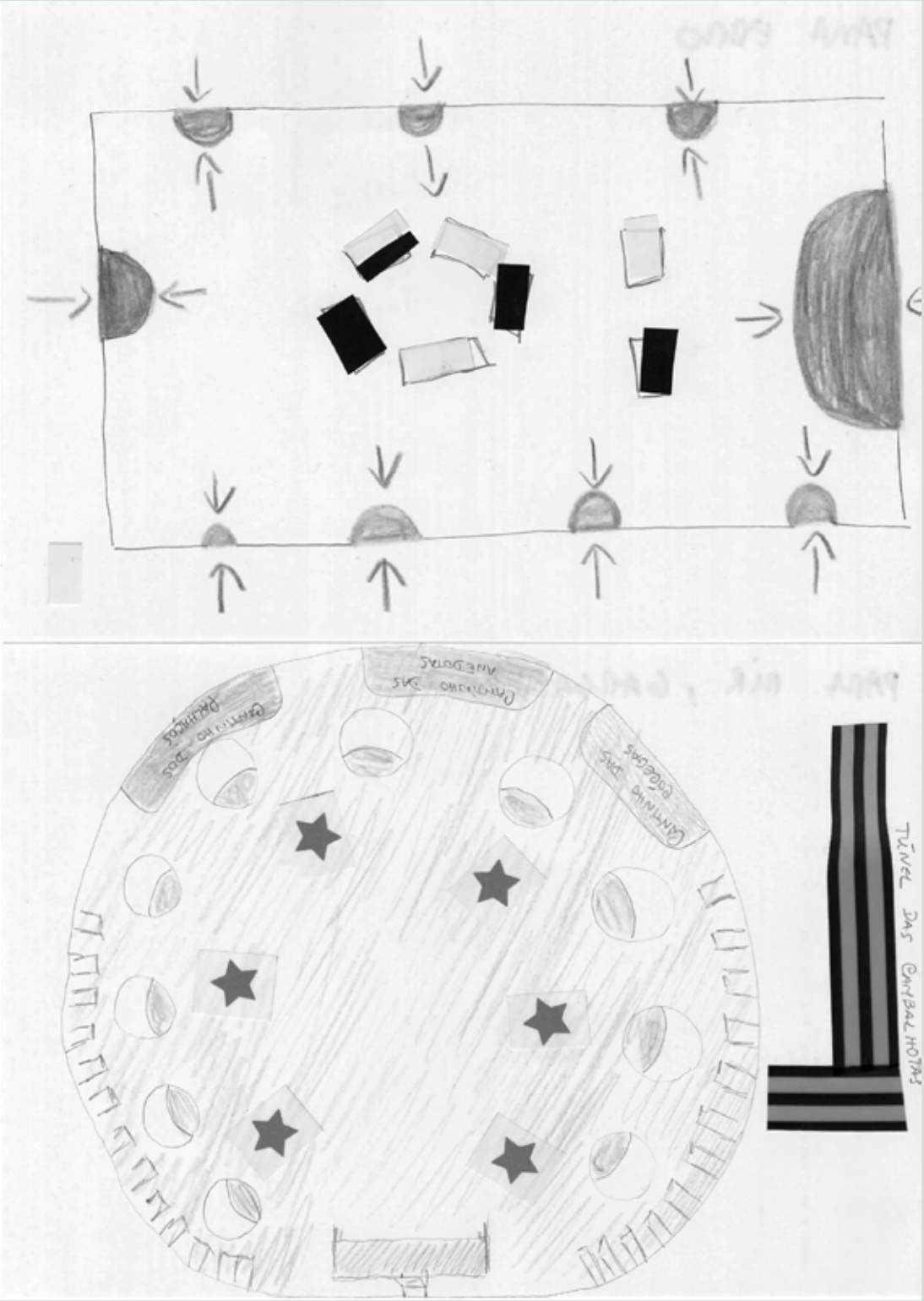


Figura 8. sala para o erro

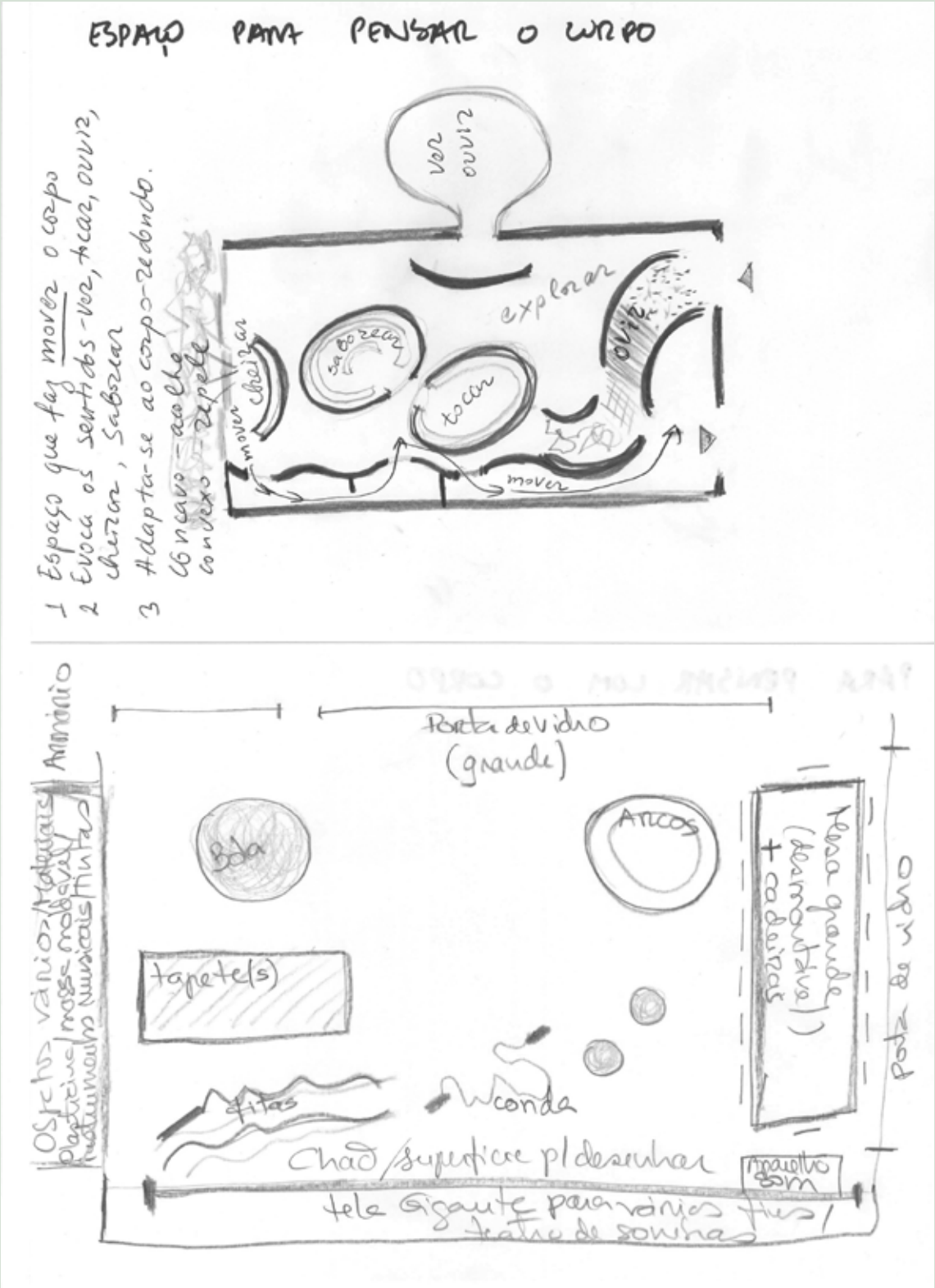


Figura 9. sala para pensar com o corpo

Um exemplo disso foram as micropedagogias (Gulbenkian, 2017), um conceito que nasce no cerne do projeto e se define como um conjunto de ações de pequena escala, passíveis de ser encadeadas de diferentes maneiras, para desenhar estratégias pedagógicas com a finalidade de promover a aprendizagem de qualquer tema.
O principal fator diferenciador das micropedagogias é o facto de se inscreverem em técnicas inspiradas nas práticas artísticas contemporâneas (por exemplo, relaxamento, improvisação, pesquisa de materiais, experimentação, brainstorming, dramatização).
As micropedagogias utilizam diferentes dispositivos (materiais e ferramentas, como por exemplo objetos, fotografias, vídeos, internet, cadernos, cheiros, sons, etc.) com o objetivo de convocar a participação e o envolvimento na construção do conhecimento e de potenciar o lado experimental e porque se caracterizam pela sua pequena escala e pela busca da flexibilidade e transferibilidade, devem ser utilizadas como peças soltas (como num tangram) que se reorganizam a cada vez e em função dos contextos, dos grupos e dos objetivos pedagógicos que se pretende cumprir.
Longe de ser um projeto modelo, o 10x10 foi acima de tudo um espaço de ensaios para as escolas, as instituições culturais e todas as pessoas envolvidas, desde docentes, alunos/as, mediadores/as culturais, dirigentes e famílias e foi dos poucos projetos em Portugal que contemplou a publicação em formato papel e digital dos conteúdos, resultados e processos de todo o projeto[4].

[4] Poderá consultar a publicação aqui: https://cdn.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2023/09/10x10_EnsaiosentreArteeEducacao-1.pdf

Catarina Lacerda, do Teatro do Frio observou e documentou um conjunto de dinâmicas relacionais e propôs formas de participação e ativação deste espaço – sala de aula. A proposta, integrante do livro 10x10: Ensaios entre arte e educação, de Catarina Lacerda, surge no âmbito do projeto 10x10, uma iniciativa Gulbenkian Descobrir que durante 5 anos letivos (de 2012 a 2017), pôs artistas e professores de diversas disciplinas do ensino secundário a colaborar, com o objetivo de desenvolver estratégias de aprendizagem eficazes na captação da atenção, motivação e envolvimento dos alunos na sala de aula.

Prólogo
8h20 da manhã, última fila.
Cheira a gel e a champô.
Doce e violentamente,
mergulhamos numa epopeia.

Dia 1
Outubro de 2015
8h20.
A turma está completa.
Avançamos sumário afora.
A sala: pequena, branca,
hermeticamente fechada.
A luz, abrupta e sintética, dói.
Mesas e cadeiras geométrica
e simetricamente perfiladas.
8h
$N_A = 6{,}022 \times 10^{23}$ mol $^{-1}$,
constante de Avogadro

Mais do que a dificuldade
de acompanhar as matérias,
surpreende a incapacidade
de escuta.

As palavras, desenraizadas,
ecoam ocas e confusas.
Bocas ativas em corpos
desmobilizados, estridentes
como altifalantes em dia
de festa.

nomeadamente a sincronicidade
de ações e o seu faseamento
em função da ação do outro
(coordenação motora, escuta ativa
e foco). São propostos exercícios
rítmicos em formato imitação do
gesto, sintonizando os elementos
da turma e estimulando outro olhar
sobre o mobiliário da sala de aula.

Área ampla que permite:
1. Execução de exercícios coletivos e corporizações.
2. Apresentações que exercitam competências orais: os corpos dos alunos e do professor exercitam-se na relação com o espaço e demais corpos, operacionalizando presenças ativas – todos se implicam, todos importam, todos assumem corpo, voz e pensamento.

Microáreas que permitem:
Organização em grupos de dois a seis elementos, em autonomia, frente a frente, com recurso às mesas e cadeiras. O tutor tem uma área ampla de circulação, assim como os alunos, caso necessitem de mobilidade para a execução das tarefas.

Dia 6
Cartografias e dinâmicas educativas

Passo 1:
ATIVAR corpo, mente e sentido musical
1a) Espreguiçar com bocejo
1b) Exercícios rítmicos

Objetivo:
Ativar competências necessárias
à execução da coreografia.

3b) Conteúdos de Física e Química:
Configuração eletrónica do lítio

Dia 2
Evidências que nos guiam

Primeira evidência:
A turma é uma falsa unidade.
É um conjunto de pequenos grupos.

Segunda evidência:
Professor e alunos ignoram
mecanismos essenciais de oralidade.
«Entre nós e as palavras há metal
fundente.» A comunicação não se
processa, exceto para um número
reduzido de alunos, que encontra
correspondência entre metas
pessoais e curriculares.

Passo 2:
EXERCITAR a coreografia

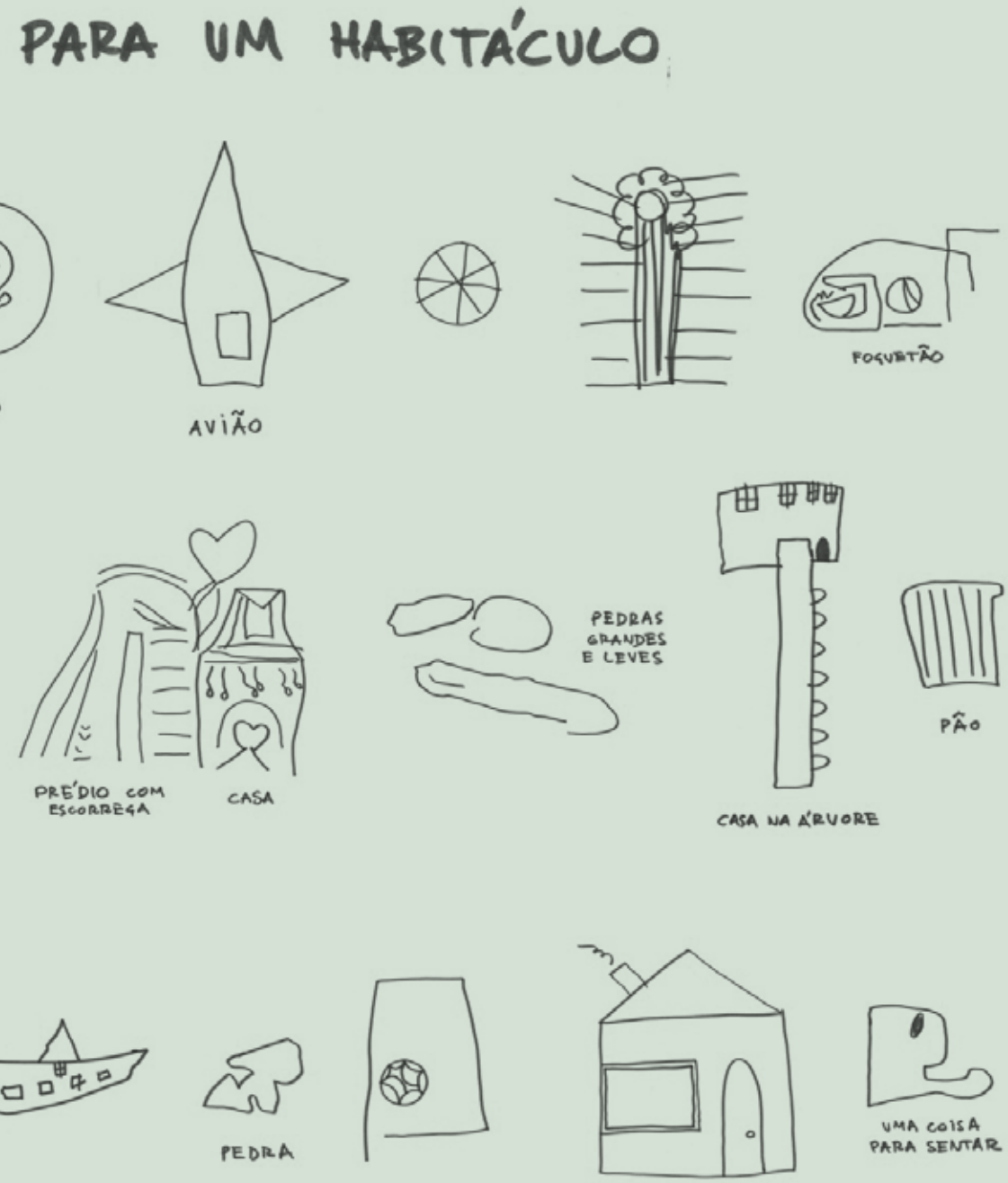
Passo 3:
USUFRUIR das dinâmicas
inscritas no espaço em «U»

3a) Conteúdos de Português:
Oralidade, Poesia trovadoresca
e Intertextualidade

Não há silêncio no interesse de
ouvir o outro, há ruído permanente,
desejo de se afirmar.

23 PROPOSTAS

Partimos de uma pergunta: como pode um Centro de Arte, com o seu espaço e objetos artísticos, estimular o imaginário e operar transformações no espaço escola? Ao longo de alguns meses, três turmas do pré-escolar da EB/JI do Parque viajaram entre a escola e o Centro de Arte Oliva, ocuparam os espaços com as suas criações, construíram labirintos e edificaram autênticas cidades.



Observaram. Escutaram de olhos fechados diferentes sons, brincaram com texturas, escalas, luz e sombra. Fizeram perguntas e desenharam. Sobretudo imaginaram. A partir da sua inspiração e imaginário chegámos – crianças, educadoras e equipa do Serviço Educativo do Centro de Arte Oliva – a 23 propostas de lugares para estar e brincar.

PROJETO DESCER E SUBIR A RUA
Centro de Arte Oliva
Data: Ano lectivo 2018/ 2019
Com quem: Projeto com EB1/JI do Parque - Agrupamento de Escolas Serafim Leite em São João da Madeira

EXERCÍCIO-CENA

MEMÓRIA DO CAMINHO CASA-ESCOLA

> "[O] mapa mental (…) era um percurso individual, de memória; registava-se a caminhada, desde que se entrasse para a escola primária até ao momento em que se encontravam (…). Um caminho que podia envolver a escola e acontecimentos da vida pessoal. Então o percurso podia ter desenhos, podia ser em linha reta, ter desvios, derivas, como quisessem. Durante este percurso faziam paragens, para marcarem o que lhes tivesse acontecido de muito marcante, o que foi bom, o que foi mau, e depois, representavam estes momentos, de uma maneira abstrata, usando uma palavra, uma imagem, um objeto…Podiam ir ao recreio buscar coisas, outros elementos (claro, só eles saberiam o que queriam dizer). Iam marcando, marcando, até chegar ao centro, à escola atual (ao centro que era o livro de ponto). E assim foi. (…)."
> (Elvira Leite, entrevista concedida a Amanda Midori, 29 de janeiro de 2020)

O exercício *memória do caminho casa-escola* (Alberto, Elvira, & Malpique, 1983, p. 77), que aqui falarei, deriva de uma proposta de Elvira Leite[5], concebida na década de 80 para uma das muitas formações que realizou.
Tal como lemos nas palavras da própria Elvira, este percurso faz-se até chegar a um centro representado por um objeto, que nesta edição seria o livro de ponto, simbolizando o tempo presente das pessoas que realizavam este exercício na altura. Um jogo (é assim que a própria Elvira se refere a este exercício), que tem por base a criação de aproximações e afetividades entre os participantes, mas que convoca muitas outras camadas na forma como se permite embrenhar no subjetivo de cada pessoa que o faz.
A verdade é que este jogo foi repetido por Elvira inúmeras vezes, em contextos escolares e outro, e veio criar uma onda de re-ativações entre muitos/as de nós mediadores/as, artistas e arte educadores/as. Eu própria contactei com o exercício, numa re-ativação conduzida por Samuel Guimarães, arte-educador e professor por volta de 2011, ou seja 30 anos depois da sua criação. Eu própria re-ativo este jogo em muitas das minhas sessões, convocando em cada grupo especificidades que me parecem fazer sentido naquele momento.

[5] Elvira Leite, nascida em 1936 no Porto, é uma artista e educadora portuguesa reconhecida pelo trabalho inovador na educação artística e na animação cultural. Formou-se em Pintura na Escola Superior de Belas Artes do Porto em 1964, mas optou por seguir uma carreira no ensino após concluir o Curso de Ciências Pedagógicas. Na área educativa, Elvira Leite concebeu metodologias, abordagens e estratégias singulares, orientadas para o trabalho em grupo, partindo de problemas quotidianos e sob a lógica de projeto. Publicou e criou um conjunto vasto de materiais artístico-pedagógicos ao longo da sua carreira, que influenciou muitos dos mediadores e arte educadores do país e em particular da região norte.

MEMÓRIA DO CAMINHO CASA-ESCOLA

Para ser lido pelo animador, de modo que cada palavra se aproxime do valor daquilo que se pretende estimular; para isso devem ser cuidados a dicção, a intensidade da voz e os intervalos entre as palavras.

Este caminho que percorro diariamente é a distância do sítio onde moro ao sítio onde trabalho.

Posso imaginar este percurso como uma linha que vai de um ponto a outro
que une todos os pontos por onde os meus **passos** passam
que percorro num certo **tempo**
imprimindo um certo **ritmo**

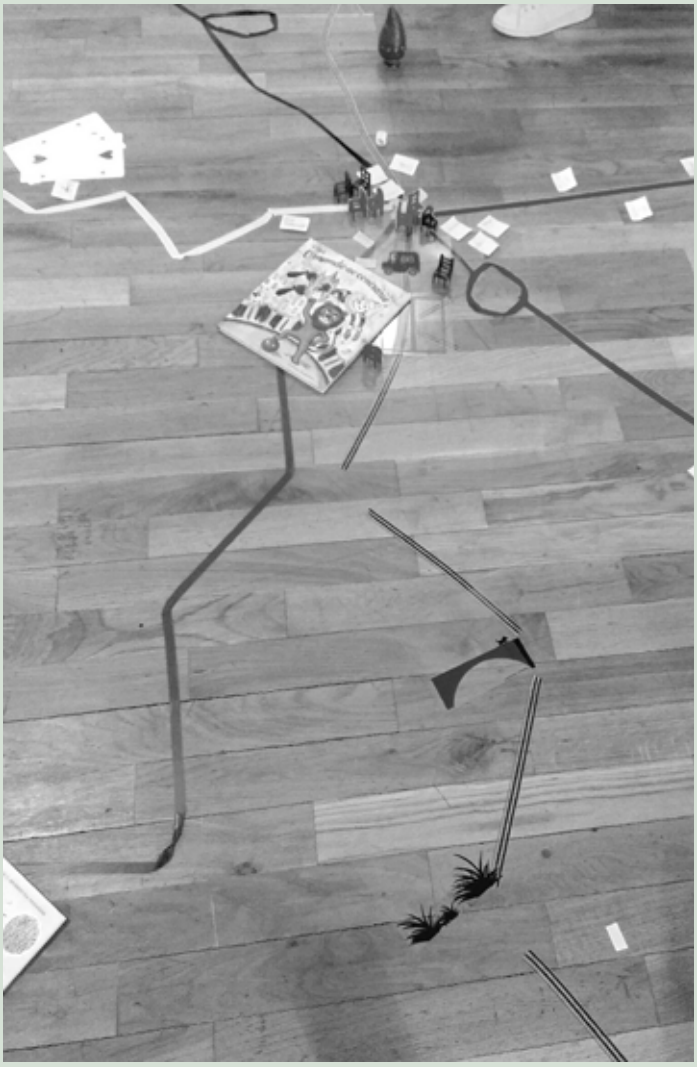
Neste percurso de ida e volta
o que é que **vejo?**
o que é que **oiço?**

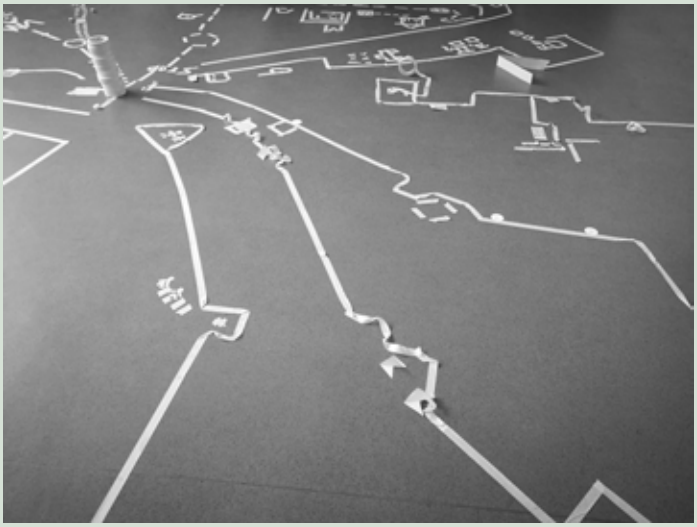
E que recordação tenho
dos **cheiros**
dos **gostos**
das **texturas**
das **temperaturas**
das sensações **musculares?**

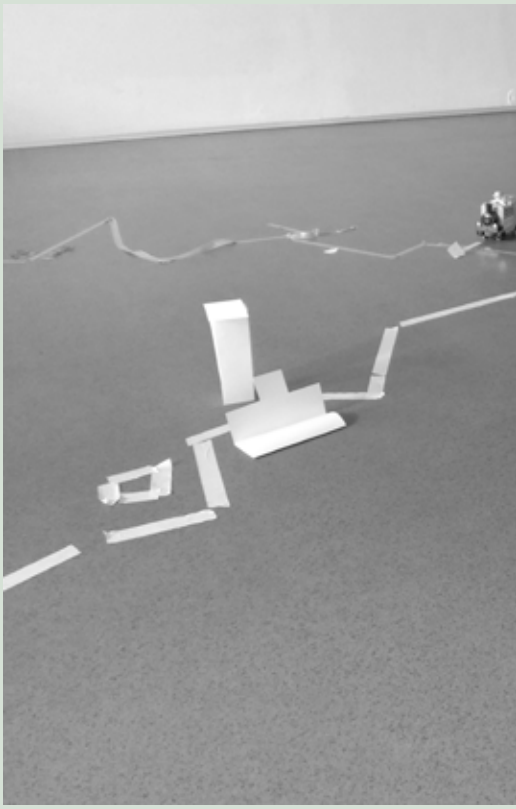
Que partido tiro da minha imaginação neste **espaço vivido?**
Em que é que este **percurso que se repete** me condiciona?
Em que é que ele me estimula?
Em que é que ele me é indiferente?
Como é que ele me transforma?

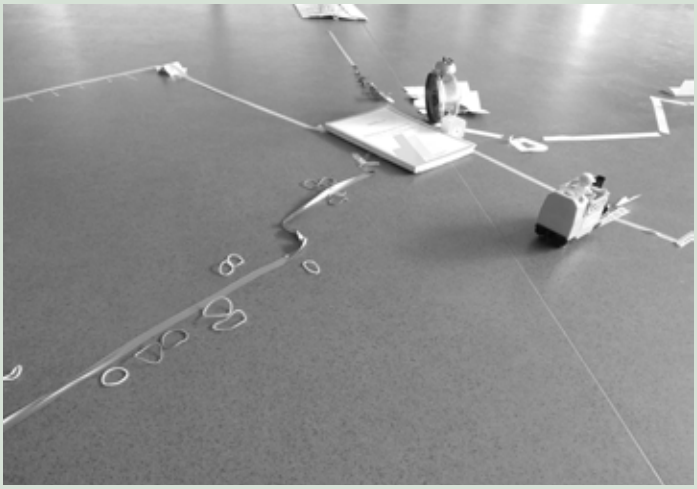
Interessou-me desde logo a forma como este exercício permitia a criação de um percurso por via das imagens e símbolos criados individualmente, mas que pareciam repetir padrões e significações coletivas; interessou-me também a forma como ele evoca os diferentes lugares de onde partimos, como nos posicionamos e como fora de nós as nossas escolhas são lidas, afinal este percurso é feito de escolhas: de lugares, nomes, direções, paisagens, territórios, tempos, espaços…; interessou-me a forma como a marcação do tempo-espaço no chão de uma sala se faz de forma tão natural e ao mesmo tempo tão estranhamente distante do tempo-espaço real… (percorrer kms num metro de fita cola quando se marca o percurso entre a casa e a escola); interessou-me também a forma como este exercício nos traz uma certa eficácia numa primeira radiografia do grupo com quem estamos, mas que por outro lado poderá facilmente antecipar generalizações e até lugares hegemónicos de práticas instrumentalizadas, um pouco como as que encontramos no domínio da animação cultural com os jogos de apresentação, de expressão corporal e visual. A este propósito lembro-me das inquietações da arte educadora Amanda Midori quando em 2021 fizemos a sessão Re_Acções | Caminho casa-trabalho orientada por Samuel Guimarães, no âmbito do 8ºEPRAE, no jardim da FBAUP, onde eu também com eles, voltei a jogar este jogo. Amanda perguntava ao grupo se estas propostas que fazem uso recorrente de mapas e cartografias poderão carregar uma certa 'simpatia natural' e uma certa instrumentalização para obter resultados positivos…
Estar como participante, como investigadora, como orientadora da proposta são lugares muito diferentes… Eles trazem para a minha prática uma permeabilidade próxima à do Dominó Infinito, que desafia e que atravessa a experiência de jogar e logo a minha prática e quem eu sou. Este lugar de risco, mais uma vez é o que me interessa mais convocar e discutir quando re-ativo este exercício.
Tal como Amanda Midori, Samuel Guimarães, Matilde Seabra, Daniel Costa, para nomear apenas alguns pares… eu continuo hoje em 2024/2025 a usar este jogo em muitas das sessões que oriento e se após 40 anos ele permanece vivo, quais são as ferramentas e metodologias que ele tão eficazmente propõe?
Tal como Amanda Midori pergunta: Como, então, seguir a partir daqui? (2021, p. 51)

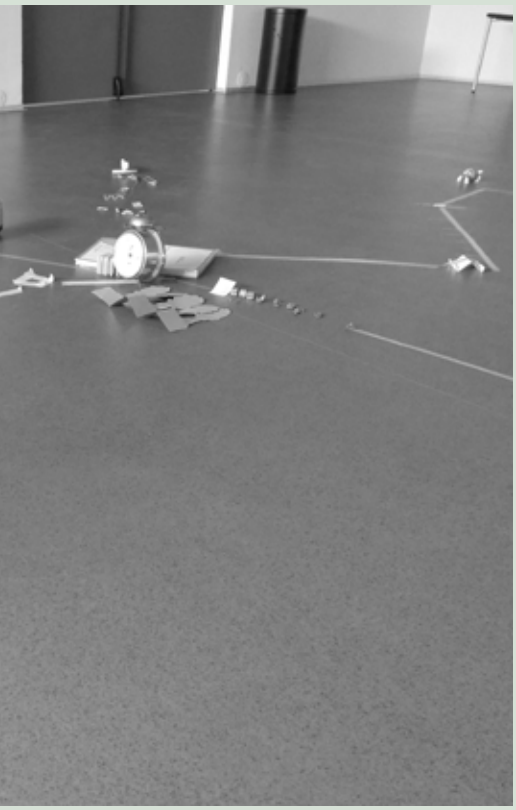
Para mim, foi interessante perceber como este exercício e a [experiência] de o fazer vem contaminar um conjunto de *percursos artísticos* que realizei entre 2018 e 2023 já com a BURILAR – Processos criativos na mediação de públicos. Falarei deles mais à frente, mas queria já deixar um pensamento, sobre a possibilidade de estabelecer ligações entre as coisas que se conhece e aquelas com que nos encontramos. Sobre a forma como experimentamos o que nos acontece, no sentido com que Larrosa nos propõe pensar a educação a partir do par de conceitos [experiência]/sentido quando nos diz que "a [experiência] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece." (Bondía, 2002,p.2)
Quando desenhamos um percurso, acedemos a esta memória do que se nos acontece, ao atravessarmos o tempo e espaço para o percorrer e é nas relações de [experiência] e sentido que encontramos as formas visuais e as palavras para o descrever, para o registar, para o nomear. Ora, ao contrário, se não nos deixarmos atravessar por aquilo que efetivamente cria relações de sentido entre a [experiência] em si e o sentido da mesma, nada nos acontece.

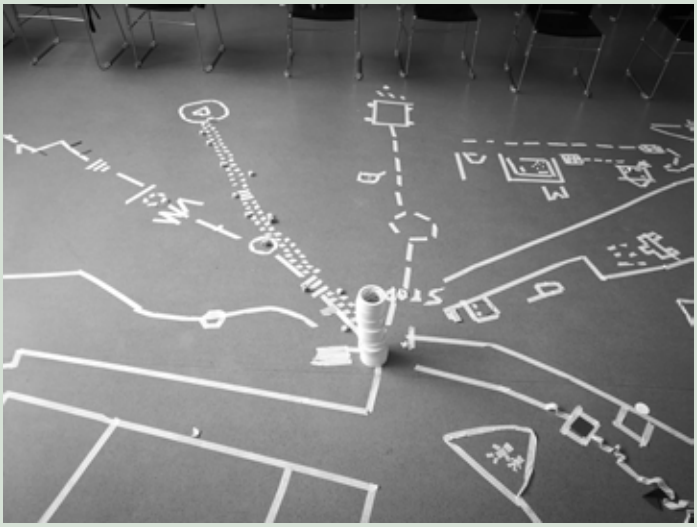












 # PROJETO

VALIDADE

Local: Guimarães
(Agrupamentos de escolas
de ensino público)
Data: ano letivo 2020-21

Figura 10. Fotografia de caixa para colocar os telemóveis durante uma aula. Sala de aula do 2º ciclo do ensino básico numa escola de ensino público; 04 de fevereiro de 2020; Guimarães.

Ensaio sobre as coisas

Gosto de pensar que escrevo sobre o que penso e sobre o que irei pensar depois de escrever. Gostava que estas palavras fossem criar vontades outras de pensar e escrever sobre as coisas que já o são e sobre as coisas que ainda não são coisas.
Gosto de pensar e escrever com imagens que associo a coisas e com coisas que relaciono com imagens. Por exemplo, gosto que a palavra **validade** esteja grávida de um tempo.
Quem ler este texto, encontrará coisas em que estou a pensar e sobre as quais vou escrevendo e coisas que ainda não sei, que ainda não conheço ou identifico, mas que sei serem válidas para integrar este conjunto de palavras.
Validade terá sido, talvez, o projeto com que me relacionei de forma mais inconstante.
Recuo até ao primeiro contato, feito através da lente de um dossier escrito que revela intenções e direções de um projeto. Avanço na meada do tempo até hoje e tento pelo caminho construir um atlas referencial, numa espécie de ensaio sobre coisas que à memória pertencem. Faço por isso referência ao projeto mais ambicioso de Aby Warburg - O Atlas Mnemosyne - que pretendia estabelecer linhas de transmissão visuais através dos tempos, carregando consigo qualidades referenciais de natureza imaterial e afetiva.
Para a construção do meu atlas naveguei por documentos escritos, notas de observação, imagens que fixam olhares sobre os acontecimentos, palavras e vozes de café e de telefone. Vídeos e dados que ficaram dos diferentes eventos que o **validade** sustentou e alimentou.
Espero fazer perguntas sobre o que consideramos verdade, sobre os princípios em que nos baseamos, sobre o estado daquilo que consideramos válido e se essa validade nos leva a arriscar, trazendo para fora de si as qualidades do que é válido:
Um projeto pedagógico é fiel aos seus princípios desde a sua origem? Deverá ser?
O contexto escolar permite zonas de risco, de tensão?
Até onde vão as fronteiras de atuação de quem dele faz parte?
O modelo presencial será mais verdadeiro do que o digital? Porquê?
A invisibilidade é mentirosa?
Qual é o tempo justo ... do deixar pousar... Há espaço para este tempo? (...)

Em 2020 acompanhei o projeto **VALIDADE** da companhia de Teatro Visões Úteis[6], enquanto observadora e investigadora.

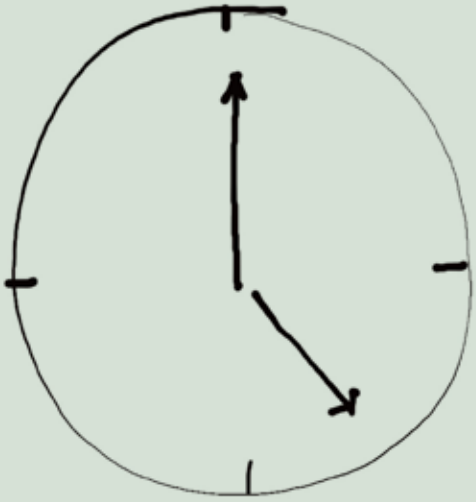
VALIDADE surge, como tantas outras vezes, do exterior da escola. Chega com propostas de diálogo e construção colaborativa, pensado para abrir portas e derrubar outras que separam espaços. O espaço do Visões Úteis (de uma casa com muitas portas) e o espaço de cada um que se atravessou no caminho e no tempo do projeto. Pensado para criar movimentos entre um dentro (a sala de aula, a escola) e um fora (o teatro, a cidade) apresenta-se ao outro através de 4 ideias-chave:

1. 'Validade' é um projeto em torno do tema da "Sustentabilidade", desenvolvido no âmbito do Serviço Educativo do Visões Úteis ao longo do triénio 2018/2020;
2. Utiliza as potencialidades das práticas criativas para a consciencialização e a mudança de mentalidades (e, decorrentemente, de comportamentos) em relação a diferentes vertentes da sustentabilidade, alargando as fronteiras da estética a diversas práticas sociais;
3. 'Validade' é composto por um conjunto de oficinas dirigidas a grupos de jovens dos 13 aos 15 anos, acompanhando os mesmos ao longo de três anos consecutivos (2018 a 2020), com uma pandemia mundial pelo meio (em 2020, o vírus SARS-COV-2 entrou nas nossas vidas e transformou o mundo e alterou a noção de tempo). Cada oficina tem um subtema particular e é coordenada por uma dupla de formadores experientes (chamadas de ECOS – pessoais, materiais e digitais);
4. 'Validade' prevê três momentos de manifestação artística na sequência de cada oficina, sendo que a final tomará uma forma tendencialmente mais espetacular.

[6] Poderá encontrar mais informação sobre a companhia de teatro aqui: www.visoesuteis.pt

VALIDADE é um projeto em torno da ideia de sustentabilidade a partir das práticas artísticas. E, se podíamos facilmente antecipar uma abordagem onde a ideia de cidadania se constrói a partir de experiências e práticas pedagógicas e artísticas, onde esta construção identitária é baseada em atitudes e comportamentos que circulam na gíria da ética da educação para a cidadania, aqui, encontramos diferentes visões do mundo e do eu no mundo onde os dois eixos – práticas artísticas e práticas pedagógicas – se confrontam.
Três eixos se enunciam de seguida – os tempos; as pessoas; os objetos – de forma a orientar quem me lê por entre deambulações várias:

O primeiro eixo – **tempos** – fala sobre a importância de encontrar o tempo justo nas práticas artísticas e pedagógicas e de questionar de que forma as externalidades movimentam e empurram os planos e as metodologias para lugares outros que não os inicialmente concebidos.
O segundo eixo - **pessoas** – debruça-se sobre todos aqueles que se cruzaram nestes três anos de projeto. Tenta colocar frente a frente lógicas relacionais entre pares e outros que, mais invisíveis, fazem acontecer estes projetos e assumem papeis determinantes.
Por último o terceiro eixo – **objetos** – será dedicado a pensar de que forma os espaços, as 'cenas', se criam e/ou desenham para que estas ações se concretizem.



1. Tempos

Comecemos pela matriz temporal, que enuncia um projeto a três anos. Jovens de 13 anos iniciam esta [experiência] e crescem através do tempo, chegando aos 15, por vezes 16 anos de idade quando o projeto tem o seu término.

Este é um dos dados mais relevantes da estrutura deste projeto. Um fator de sustentabilidade do próprio modelo e que antecipa um conjunto de procedimentos e metodologias pensadas inicialmente num plano da conceção e programação, mas que no decorrer do tempo encontra a sua verdadeira natureza.

É uma escolha muito corajosa, sabendo que na maioria dos contextos escolares este fator encontraria riscos e dificuldades que seriam impensáveis para se concretizarem. A fragmentação das turmas a cada ano letivo, a recondução de docentes para outras escolas e/ou turmas, mudanças nas direções de escola que poderiam originar alterações no próprio projeto e sua realização no interior da escola, etc. Já para não falar do compromisso de assumir uma temporalidade de 3 anos de duração de um projeto, o que efetivamente não é comum no contexto escolar.

O tempo tal como o conhecemos é cronológico, marcado por ponteiros e números. Os ciclos surgem como prova de que tudo acontece numa ordem e que nós nos relacionamos com ela, mas ao longo do nosso tempo de existência percebemos que somos apenas uma parte deste complexo sistema.

Este projeto teve de esperar pelo seu próprio crescimento. Ao longo dos 3 anos foi-se adaptando de forma sustentável. As propostas iniciais nem sempre foram cumpridas, considerando-se mudanças, cedências e negociando entre as partes. As expectativas tiveram de ser ajustadas ao contexto e às adaptações naturais ou impostas por adversidades, como os espaços de experimentação, os tempos de duração da prática, as ausências e as presenças várias. Muitas discussões, partilhas e decisões foram tomadas.

A instituição cultural que programa, a escola que recebe e cria, a companhia de teatro que concebe e imagina.

Fazem ECO muitas perguntas neste projeto. Uma das primeiras – Quanto tempo dura 1 minuto? – traz consigo uma ideia de efemeridade eterna que me agrada e que encontramos nos textos do projeto - "como as nossas vidas e as dos outros estão fundamentalmente interligados, e como cada ação, cada escolha, por muito pequena e pessoal que pareça, tem uma consequência neste sistema em precário equilíbrio que todos partilhamos"[7].

Então. Quanto tempo dura 1 minuto? O que pode acontecer num minuto? O que pode mudar?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60

> Vou escrever num minuto tudo o que conseguir escrever, para cumprir a tarefa de exercictar a escrita num minuto. Um tempo contido, ao som do relógio que marca o tempo de quem escreve durante um minuto à espera que o tempo acabe para ver o que escreveu. Não olho, não sinto, apenas escrevo de forma livre, automática sobre escrever num minuto e contar o tempo des

O que têm em comum Michel Siffre e Clara Andermatt/ Marco Martins? A ideia de que percecionamos o tempo de forma subjetiva.[8]

[7] Retirado da proposta do projeto VALIDADE, inicialmente concebida para diálogo com a programação da instituição acolhedora, A Oficina CIPRL (2018), que integrou na sua programação do departamento de educação e mediação cultural e implementou no território de Guimarães, assumindo-se como coprodutor do projeto junto da companhia Visões Úteis.

[8] Perguntei ao Google – Quanto tempo dura 1 minuto? – e as respostas foram surpreendentes.
http://blog.exed.novasbe.pt/pt/quanto-tempo-dura-um-minuto
https://www.forum.pt/funny/quanto-tempo-dura--1-minuto

2. Pessoas

As pessoas deste *VALIDADE* são muitas. Da ideia de indivíduo ao coletivo, os que anonimamente sempre estiveram presentes, os que em algum momento foram porta-voz, os que existem nos espaços intersticiais (sejam mais ou menos institucionais), até os invisíveis. pessoas, estudantes, docentes, artistas, mediadores/as, programadores/as, diretores/as, funcionários/as, pais, mães…
Todas estas pessoas, ao aceitarem entrar neste desafio, fizeram as suas escolhas e aceitaram as suas consequências.
Comecemos pelos alunos/as e professores/as. Jovens dos 13 aos 15 anos acompanhados/as dos/as professores/as, o Jorge (Urgezes), a Ana Rita (Ponte) e o José Paulo (Ronfe).
Passaram do 7º ano para o 8º ano e finalizaram no 9º ano, fim de um ciclo escolar que muitas vezes é esquecido e com o qual não é habitual desenvolverem-se projetos de natureza artística e pedagógica.
Há uma espécie de apagamento deste período na vida destes jovens, por se tornarem autónomos e independentes e atravessarem a difícil adolescência parecendo pertencer a um lugar distante e menos apetecível para colaborações, desafios ou partilhas.
Assume-se, de certa forma, que as outras fases da vida de jovens ou crianças, são mais próximas destas práticas e mais fáceis de efetivamente desenvolver projetos de natureza colaborativa.
Quando o *VALIDADE* propõe o desafio contrário parece-me uma tarefa bastante resistente dentro de um contexto que se vê a si próprio como difícil e arriscado – contexto escolar do 3º ciclo.
É frequente ouvir em reuniões e encontros em contexto escolar, que esta fase da vida das pessoas é sentida como um turbilhão de emoções, que se quer atravessar o mais rápido possível de forma a ser ultrapassada.
De algum modo esta posição de facilitismo do adulto revela que a escuta aos corpos e emoções de cada indivíduo ainda é elaborada a partir de modelos externos e universais que anulam as especificidades dos contextos onde se situam e a individualidade do eu. Quase como que se fosse absurdo dizer que cada estudante tem ritmos e qualidades próprias que se constroem de forma sustentável quando este sistema orgânico é respeitado.
Não poucas vezes assistimos a práticas educativas ou artísticas que nivelam os modos de atuação, os processos e as metodologias, tornando-as parte de um mesmo achatamento, onde os riscos diminuem, as concordâncias aumentam e facilitam as relações entre pares.
A busca por lugares de aprendizagem sem conflitos ou discórdias é frequente e aqui devemos olhar para os dois lados da questão - do ponto de vista artístico e pedagógico - porque ambas as dimensões só com um olhar crítico sobre si mesmas conseguirão sair das zonas consensuais e rasgar lugares desconhecidos tornando as experiências mais permeáveis e abertas e com isso, construir possibilidades de transformação.
Muitos são os projetos que entram nas escolas e por um período de tempo ali atuam. Quem se atravessa no caminho tem um campo de possibilidades que se abre, independentemente de ser mais curto ou menos complexo, mais orientado ou mais aberto. Mas é certo que com os projetos vêm também expectativas e confrontos com o **[**comum**]** e quotidiano.
A figura externa à escola traz frequentemente consigo a proposta de algo estranho, não familiar, insólito e, com ela, possibilidades de questionamento e disrupção, criando espaços intersticiais onde se pode construir de novo.
O eixo Ecos Digitais (2020/2021), permitiu criar novas relações entre os participantes do projeto, através de um desaparecimento de hierarquias ou lugares de poder, colocando docentes e estudantes lado a lado.

> "O professor, enquanto elemento da turma, foi integrado nas atividades. No meio das respostas da turma estão também as respostas do professor. Durante a sessão quiseram que todos mergulhassem numa experiência individualizada e, na sala de aula, ficassem a sós com o seu telemóvel. As perguntas foram apresentadas em ordem diferente a cada um. As respostas só podiam ser dadas uma vez, sem possibilidade de modificar ou corrigir. Os questionários ficavam online apenas na hora dedicada à sessão. Foram momentos digitais efémeros e especiais. Não era possível repetir em casa, nem mandar ao amigo da outra turma. Apenas e só quem participou no Validade podia responder." [9]

[9] Retirado do relatório final dos ECOS DIGITAIS (ano letivo 2020-2021)

No eixo Ecos pessoais (2018/2019) estes/as jovens de 13 anos, foram desafiados/as a falar para si próprios, a perceber (talvez pela primeira vez) que a sua presença e inscrição nos lugares onde habitam e atuam é única e carrega consigo lógicas de causa e consequência. A Ana e a Inês, desafiaram estes jovens através da criação de uma cápsula do tempo, onde puderam ensaiar perguntas sobre si a serem respondidas ou revisitadas 3 anos depois.

Estes lugares fronteiriços, onde o real e o ficcional se tocam, trazem consigo experiências individuais e coletivas marginais, onde o impacto dos comportamentos, escolhas e atitudes entra numa esfera de responsabilidade ética pouco habitual, mas extremamente necessária.

Este exercício de questionamento e dúvida traz para o contexto escolar um lugar do pensamento crítico que nestes/as jovens e professores/as foi materializado por diversas vias e através da exploração de diferentes linguagens artísticas. Por exemplo, com os Ecos Materiais (2019-2020), foram muitos os processos de colaboração, negociação e compromisso usados como mediadores do quotidiano.

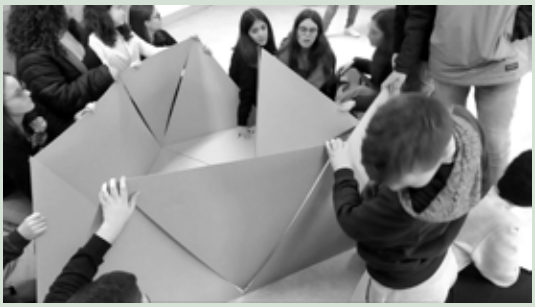
Foram ensaiadas formas de manipulação e construção de materiais, que apesar de serem representações simbólicas de conceitos éticos basilares, nomeadamente da esfera da sustentabilidade, funcionaram como propulsores de discussão, pensamento e tensões que no momento performativo final são confrontados com os outros grupos de participantes e logo, novamente desafiados a sair da esfera do previsto para um lugar exterior a si mesmos e que muitas vezes quando confrontados com os seus pares se (des)construíram e se transformaram.

[10] ECOS PESSOAIS (ano lectivo 2018-2019); Exercício 3, semana #2

A forma como escolhas individuais se movimentam no coletivo e a consciência de que não são anónimas, pertencendo a todo um sistema relacional é talvez uma das características mais interessantes deste projeto. Talvez por isso, nos Ecos Digitais (2020-2021) esta questão ganha especial relevância. Em plena pandemia, o projeto teve de se repensar e criar outras formas de existir perante o contexto adverso que se vivia. Os ecos digitais aconteceram no meio digital, através dos telemóveis dos/as alunos/as e professores/as. Uma pessoa e um ecrã foi o suficiente para que, a cada sessão, através de um questionário criado especificamente para o projeto, o real e o ficcional se confrontassem.
Aqui, a pessoa tornou-se anónima, uma vez que o sistema de questionários criado eliminou qualquer forma possível de identificação do utilizador.
Este desaparecimento do eu traz consigo o questionamento sobre a validade e a verdade inerente aos processos de participação individual e coletiva. Abre um campo muito rico de discussão sobre o eu, sobre a forma como nos vemos e nos classificamos, como todos pertencemos a sistemas de identificação de género, sexo, idade, perfil e dos modos como estes modelos limitam, excluem e legitimam lógicas de poder entre instituições educativas e artísticas, entre coletivos e indivíduos, entre cidades e concelhos, entre países, geografias, culturas…

Uma das sessões a que assisti aconteceu numa sala identificada como 'sala de aula normal'.
Fiquei a pensar como seria uma sala de aula não normal, divergente, extraordinária, estranha?
Esta, era uma sala com mesas e cadeiras, direcionadas a um quadro e a uma secretária onde habitualmente se senta o/a professor/a.
Os objetos e as coisas que habitam estes (e outros) lugares são como as marcas de identidade num corpo, como as impressões digitais, as cicatrizes, ou marcas de nascença. Estas presenças distinguem uns espaços de outros, atribuem qualidades e caracterizam esse espaço na relação com os outros.
As mesas, as cadeiras, estantes e armários são objetos comuns nas salas de aula. Aparentemente iguais, no formato e nos materiais de construção, permitem um infinito número de relações entre si e com os seus utilizadores. Estudantes e docentes tendem a esquecer que estes objetos são o primeiro lugar relacional no lugar de ensino-aprendizagem. Todos os dias, durante muito tempo, estas pessoas usam estes objetos. Escrevem, desenham, sentam-se neles, guardam outros objetos, empilham, empurram…
A forma como os neutralizamos e permitimos que organizem os movimentos e ações do nosso corpo deve-se a uma certa história do corpo dócil que nos ensinam a ser ao longo da nossa formação enquanto sujeitos.
Estes objetos carregam consigo a possibilidade de tornar a [experiência] deste lugar em coisas diversas, que quando relacionadas com os/as alunos/as e professores/professoras podem potenciar a criação de outros espaços.
Do mesmo modo como em todas as mochilas escolares existe um estojo, com riscadores e borracha, também todas as salas têm estes objetos que parecem servir uma higienização do seu uso e não são incluídos nos processos de ensino-aprendizagem.
Nos ECOS Materiais, os objetos são o gatilho para pensar o seu lugar no contexto de sala de aula e a forma como diferentes caixas, tubos e superfícies têm a potencialidade de transformação dos espaços e consequentemente das ações.

Figura 11. Fotografia de identificação de uma sala de aula do 2º ciclo do ensino básico numa escola de ensino público; 04 de fevereiro de 2020; Guimarães.



CONSTRUIR; MODIFICAR; DES(CONS)TRUIR

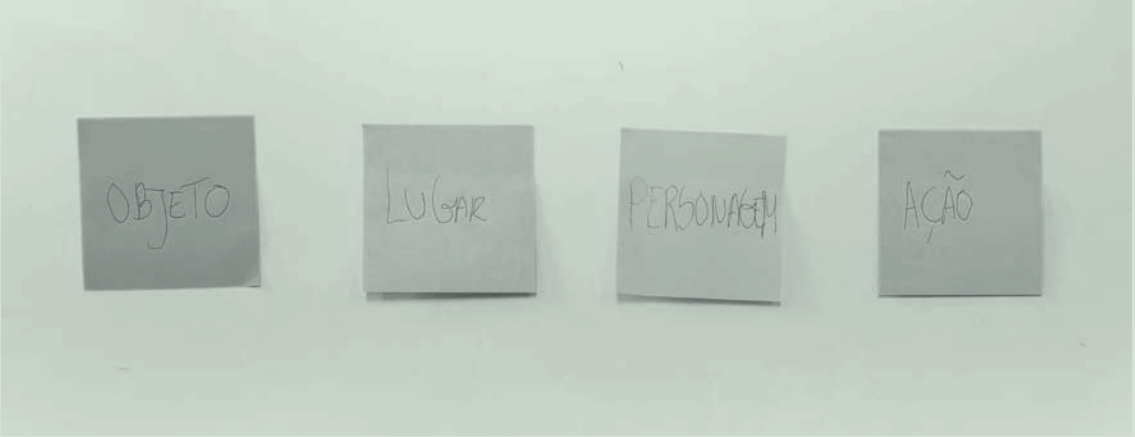
Lê-se nos documentos do projeto[11] estas palavras--chave, que propõem atividades de construção de estruturas com diferentes materiais e sistemas construtivos.
Funcionaram como mediadores de relações do indivíduo no coletivo e como motores de questionamento sobre conceitos como previsto/imprevisto ou vulnerabilidade/crítica, transformação/tensão/flexibilidade.
Estes objetos, numa primeira escala mais pequena (a escala do estojo escolar, dos lápis e borrachas), funcionam como protótipos, antecipam a ideia de ensaio, de tentativa/erro, que muitas vezes não tem espaço de exploração nos sistemas rígidos e controlados da escola.

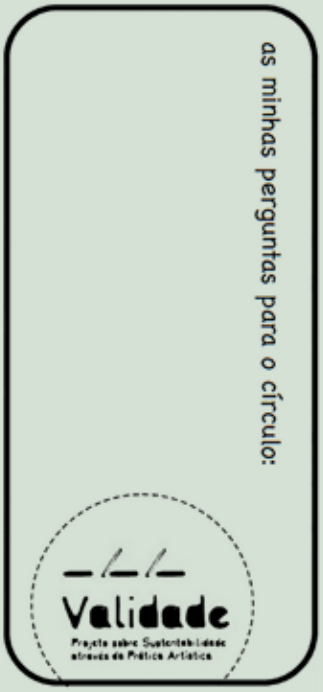
Num segundo momento, numa escala mais próxima do corpo humano, permitem estabelecer relações com os objetos e equipamentos dos próprios espaços (as mesas, cadeiras, portas, teto e chão) e trabalhar a partir deles a construção de narrativas com as coisas do mundo, do quotidiano.
Estes modelos foram entregues a cada grupo/turma para exploração de diferentes propostas, que sendo distintas entre si, abriram zonas comuns. Uma delas tem a ver com os processos de negociação.
Por exemplo, o uso destes objetos em diferentes contextos criou diferentes relações simbólicas. A sala do aluno, o pavilhão desportivo, o ecrã digital ou o palco do teatro são disso exemplos.

[11] Retirado do relatório final dos ECOS MATERIAIS (ano letivo 2019-2020)

Estes lugares de cena passam a pertencer a estas relações simbólicas e criam narrativas coletivas distintas. Narrativas únicas, que foram ensaiadas durante os três anos de projeto e que no seu momento público formal – a performance final[12] - surgem na presença física e digital em tempo real, articulando vários palcos (físico e digital) e dimensões performativas.
O que talvez seja interessante pensar é a forma como concebemos alguns objetos do nosso quotidiano e que possibilidades de negociação lhes damos.
Numa dimensão mais factual e objetiva, cumprindo a sua função utilitária, que outros modos de pensar e usar estes objetos podem ser concebidos?
O *VALIDADE* explorou nas suas três manifestações – ECOS – algumas hipóteses. A folha A4, através de um exercício proposto pela Cláudia e pelo João onde perguntam "a questão é: conseguimos colocar-nos dentro de uma folha A4?"; os post-its coloridos que identificam categorias e permitem selecionar, limitar, negociar; os cartões pré-preenchidos que a Ana e a Inês criaram e permitem uma lógica de jogo e desafio(...).

[12] A Manifestação final aconteceu no dia 03 de dezembro de 2020 pelas 19h00 no grande auditório do CCVF em Guimarães.





A Ana e o Ricardo criaram de raiz uma plataforma digital para os questionários que foram propostos aos participantes e cuidaram a 'experiência do utilizador' de forma a que a sua interação em vez de organizar e estruturar a experiência, esbatesse formalismos e confundisse os utilizadores quanto ao propósito de cada formulário e cada pergunta.
Abrir possibilidades de relação e negociação destes objetos é caminhar para fora, é aceitar que as escolhas são efetivamente gatilhos que derrubam fronteiras, verdades e validades.
É de algum modo começar outra vez…
Para o *VALIDADE* pediram-me para ajudar a pensar sobre a prática, sobre as relações, sobre o que ia acontecendo.
Enquanto investigadora decidi aceitar este desafio. Investigar significa experimentar novos movimentos, criar novas formas, pensar criticamente sobre o que se vê e faz, significa individualmente e coletivamente estabelecer relações com o que nos rodeia.

Estes lugares – escolas, museus, centros de arte, largos e praças de uma cidade - ocupados com objetos, equipamentos e mobiliários vários, desenhados para circular, sentar, dormir, dançar, comer, trabalhar, etc… dependem das diferentes formas de uso que os seus ativadores lhes atribuem.
Pensemos então de que forma os espaços, as 'cenas', se criam e/ou desenham para que estes acontecimentos se concretizem e tentemos perceber de que forma os objetos e formas que usamos, escolhemos e selecionamos pertencem a vocabulários, inventários e posicionamentos não neutrais nos campos em que atuamos.
Foucault dá vários exemplos de técnicas utilizadas em contextos institucionais disciplinares de modo a que hoje, coletivamente, consigamos refletir sobre os contextos de atuação e a forma como eles se tornaram lugares políticos, de exercício de poder. Lugares estes que através de minuciosas e muitas vezes íntimas metodologias, ou pequenos gestos de afirmação se tornaram os lugares onde " A disciplina é uma anatomia política do detalhe". (Foucault, 1987, p. 120)
Os regulamentos, as inspeções, as avaliações, as taxas e impostos, os formulários, os testes… Esta minúcia no controlo sobre as parcelas da vida e do corpo geraram na vida contemporânea dispositivos de poder que atravessam a educação, a economia, a medicina, a cultura e as artes…

Figura 12. Jogo de equilíbrio com cadeiras coloridas.

"A regra das localizações funcionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados definem-se para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil."
(Foucault, 1987, p. 123)

Na minha prática, estes objetos foram ganhando espaço de debate e várias propostas foram sendo ensaiadas de forma a perceber quais as potencialidades que lhes estavam inerentes. Quer em contexto escolar, ou na sua relação com museus e instituições museológicas; quer enquanto ativadora, como observadora de pares, ou como investigadora e analisando propostas de outros/as artistas ou mediadores/as.

 # OBJETO-CENA

LIVROS

Os livros são um bom exemplo daquilo a que tenho vindo a chamar de objetos 'gatilho'. Nas sessões de partilha – *DE LÁPIS NA MÃO* – os livros povoam o espaço. Por norma agrupo-os por categorias conceptuais, que me ajudam a criar teias de ideias e conceitos que a qualquer momento eu importo para o interior da conversa, partilha ou discussão. Os livros são também objeto de eleição em muitas das visitas ou oficinas em contexto expositivo. Eles ativam relações com o próprio discurso curatorial e muitas vezes extrapolam o próprio edifício e as fronteiras institucionais.

Figura 13. Sessão de partilha com professores - De lápis na mão [Melgaço], 2018.

Os livros têm caraterísticas muito próprias, que me permitem olhar um problema a partir de diferentes pontos de vista. Há dois livros que coloco sempre em cena na minha prática – *Cá Dentro: Guia para descobrir o cérebro (I. M. Martins & Pedrosa, 2017)* e *Lá Fora: Guia para descobrir a natureza (Dias, Rosário, & Carvalho, 2014)* – ambos da editora Planeta Tangerina. Estes dois livros têm em comum a sua natureza de Guia, de orientador de possibilidades para com o mundo. Ambos foram resultado do encontro entre diferentes especialistas que colaboraram na sua criação e propõem diferentes pontos de vista sobre o mundo natural (Lá Fora) ou o mundo interior (Cá Dentro), em particular da evolução do cérebro humano.

São guias para ativar a relação entre coisas e permitem-me iniciar um caminho de mediação com os grupos com quem os partilho e que nos coloca numa posição ativa, de fazer perguntas (se possível, boas perguntas), de sair ao encontro dos outros, de ativar a curiosidade pelo estranho e o desconhecido.
Há ainda outra caraterística destes dois livros que me agrada: a sua natureza não linear, podemos folheá-los na ordem e tempo que queremos e ir descobrindo as suas secções e desafios, com exercícios práticos para desenvolver através do desenho, da escrita, ativando os sentidos ou apenas de boas e muitas perguntas que o livro nos coloca e nos faz ir à procura de respostas…

"Afinal o que há cá dentro?
Os cientistas consideram o cérebro uma das estruturas mais complexas e misteriosas do universo. Lá dentro, e segundo as últimas contas, existem cerca de 86.000.000.000 de células chamadas neurónios (é melhor pormos isto por extenso: 86 mil milhões de neurónios), muito mais do que as pessoas que habitam o nosso planeta, que são cerca de 7.300.000.000.
Mas não são só milhões de células, são também biliões de ligações entre elas, pois de cada neurónio podem partir milhares de caminhos diferentes, num total de 160 mil quilómetros de fibras nervosas! Uma rede gigante de comunicação em todas as direções."
(I. M. Martins & Pedrosa, 2017, p. 25)

Com estes dois livros, consigo iniciar um caminho de relações improváveis que se vão interligando à medida que a partilha acontece, quando alguém faz um comentário, ou uma pergunta sobre um tema…
No caso específico das sessões *DE LÁPIS NA MÃO*, estes dois livros permitem que me posicione perante o grupo. A partir deles falo da importância de aceitarmos o acaso nas nossas práticas quotidianas, em particular porque estas sessões são muitas vezes participadas por profissionais da educação e mediação cultural. Coloco-me como alguém que pensa e ativa as práticas da educação artística em contextos transversais, dentro e fora da sala de aula (na prática de ensino aprendizagem mais formal, mas também permitindo abrir os espaços de aprendizagem para o exterior, como os jardins, as ruas, os museus, as bibliotecas, etc), usando diferentes escalas como contextos de exploração (a cidade, a escola, o eu, o livro, a língua, o planeta), ativando pontos de vista contrários ao meu que ampliam as tensões nos assuntos que discutimos ou para os quais procuramos respostas e pontapear as sessões com a possibilidade de que o previsto irá ser desorientado para campos desconhecidos mas que tanto terão de familiar como de estranho.
Ao longo dos anos em que desenhei e realizei estas sessões de partilha, passando por diferentes cidades e contextos portugueses, as possibilidades eram imensas, os assuntos a discutir fervilhavam, as pessoas queriam escutar, mas com uma necessidade imensa de se fazerem ouvir e sempre, em todas as sessões sem exceção uma espécie de assunto comum emergia… A responsabilização de um sistema que nos coloca a todos a agir e pensar desta forma, como que se a cada pessoa tivesse sido privado de pensar ou agir livremente e de forma crítica recusar ou aceitar, transformar o que parece ser esperado que todos pensemos e façamos…

Figura 14. Montagem do espaço da sessão de partilha com professores e mediadores culturais [De lápis na mão]; Valença; 2018.

Estes livros que reúno e uso passaram então a assumir outras funções. À semelhança dos livros, há um conjunto de objetos, de caráter mais biográfico que se situam numa espécie de campo de segurança, permitindo-me a falsa sensação de não ficar vulnerável (como brinquedos dos meus filhos, livros que marcaram a minha leitura ou ofertas afetivas…) e há outros que se assumem pelo seu carácter transitivo, pois estarão sempre entre coisas (os relógios, o comboio, os ex-votos, o globo terrestre…).

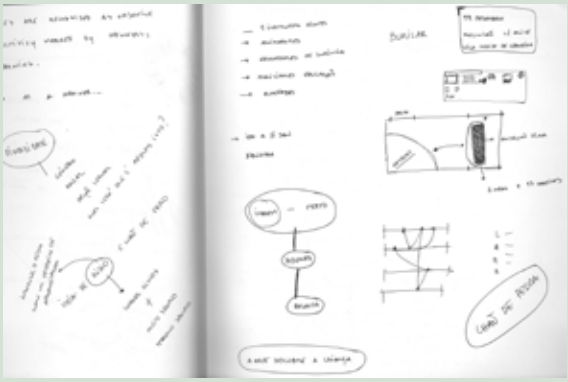
Mas todos eles têm em comum serem objetos ordinários, que se encontram facilmente e coabitam o nosso quotidiano.
Para pensar sobre isto convoco dois autores que, de forma distinta, nos falam sobre a potencialidade destes objetos nas nossas vidas. Começo por trazer a escrita de Georges Perec (Perec & Sturrock, 2008) sobre a forma como os objetos nos apresentam relações com os modos de viver quotidianos, com o dia-a-dia e a partir da ideia de LISTA.
As **listas** são um dos exemplos que na escrita experimental do autor ganham destaque por serem usadas como ferramentas que, apesar da sua aparente banalidade, podem ao mesmo tempo ser instrumentos de mapeamento e disciplina, assim como funcionar como elementos de disrupção do quotidiano.
A sua escrita meticulosa descreve os objetos existentes na sua mesa de trabalho. Enumera-os, categoriza-os e divaga sobre a função de cada um ou o motivo pelo qual cada objeto permanece ou foi substituído naquele pequeno espaço da superfície da mesa.

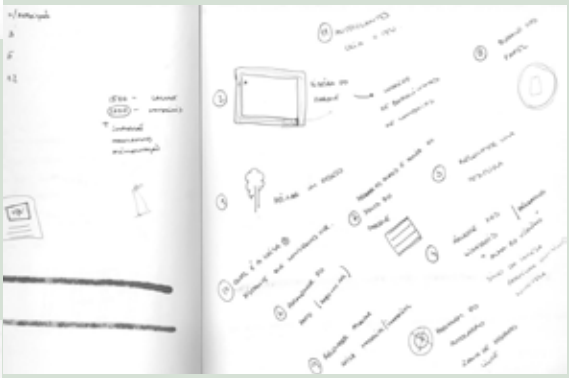
> "On the whole, i could say that the objects that are on my work-table are there because i want them to be. (…) These objects have in a way been chosen, been preferred to others."
> (Perec & Sturrock, 2008, p. 145)

O autor criou uma espécie de ritual de enumeração destes objetos que ao longo dos anos repetia, de forma a que ao reler/reescrever, percebeu que este ritual se tornou uma espécie de projeto a que voltava frequentemente e permitia perceber o modo como ele próprio se relacionava com este espaço de trabalho habitado por estes objetos.
Este gesto descritivo, permitiu perceber que muitas vezes as alterações, substituições ou aproximações a estes objetos marcavam modos comportamentais dele próprio enquanto sujeito. Ele descreve as pausas entre escrita, para café ou cigarros, como exemplos de momentos onde a atenção recai sobre estes objetos. Ou os bloqueios e indecisões a meio do dia que originam a retirada total dos objetos para limpeza da superfície da mesa e a reorganização dos mesmos; ou ainda, aqueles momentos que coincidem com inícios ou fim de projetos como momentos de listagem.
A complexidade do nosso quotidiano implica mecanismos altamente produtivos que cada um de nós encontra para sustentar a aparente organização, o controlo e manipulação das nossas ações e do efeito das mesmas sobre os outros e os espaços onde atuamos. A necessidade de nos sentirmos seguros, de ter certezas sobre o que fazemos, pensamos e sentimos, é altamente influenciada por lógicas de consumo e produtividade que os sistemas políticos, de ensino, económicos e sociais nos impingem.
De algum modo, Perec escreve sobre a forma como o seu corpo se tornou refém de estratégias quotidianas de mapeamento e disciplina. A sua escrita em modo taxidermista, mais do que falar sobre o porquê, apresenta-nos o como. Como emergem as palavras e os textos, o seu trabalho de escrita.

> "More precisely, it will be, once again, a way of marking out my space, a somewhat oblique approach to my daily practice, a way of talking about my work, about my history and my experience, not at the level of its remote reflections, but at the very point where it emerges."
> (Perec & Sturrock, 2008).

A minha prática é também marcada por rituais de inventariação, de listas infinitas de perguntas, de malas cheias de objetos e livros que acompanham as minhas sessões de partilha e de muitos materiais riscadores e operativos que se podem usar para experimentar ideias ou partilhar outras experiências com os grupos com quem me cruzo. Tal como Perec, estes modos de fazer repetitivos trazem para os processos um lado de invenção e remontagem contínuos, que alimentam o corpo da prática e que como numa espiral vão e vêm num processo de avanços e recuos…





Este modo de colagem e montagem, semelhante a um jogo, carrega um lado do imprevisível que me marca e alimenta a minha caixa de ferramentas.
Mas nunca estou fora deste processo e para ele eu trago todo um caminho educativo e social que marca a minha existência. Eu própria, enquanto autora, investigadora, e criativa sou feita de referências específicas, modos de fazer herdados e pensamentos construídos… Eu própria sou alguém com determinado contexto social, educativo e político… O meu corpo está refém desse património.
Parece-me então oportuno trazer para este texto a relação entre a descrição minuciosa da mesa de trabalho de Perec (2008, pp.144-147) e a ideia de corpo dócil de Foucault (1987).
Se Perec usa a sua escrita enquanto metodologia de desconstrução desta manipulação ou controlo sobre o corpo, estudando estes rituais e percebendo o que muda, o que se acrescenta, quais as camadas subjacentes na relação com o espaço e os objetos, já em Foucault e na ideia de corpo dócil encontramos formas de pensar e analisar o corpo disciplinado, a mente disciplinada.
Apesar de Foucault abordar este assunto a partir de um ponto de vista sobre a criminalidade e os diferentes métodos punitivos adotados pelos poderes públicos, interessa-me a sua definição de disciplina e docilidade.
Os processos disciplinares sempre existiram, os colégios, as prisões, os hospitais, os exércitos, sempre se organizaram perante modelos de punição através da disciplina do corpo e muitas vezes da mente. Estes métodos existem acima de tudo para aumentar o controlo minucioso sobre os comportamentos, ações e gestos dos corpos até uma relação dócil, submissa, passiva, que aparentemente tornará o sistema mais produtivo, mais controlável e por isso mais útil.
Esta relação entre docilidade e utilidade permite-nos pensar sobre o modo como muitos dos objetos que nos rodeiam existem para apoiar estes métodos de controlo sobre o corpo e logo sobre o corpo no espaço.

Quanto mais obediente um corpo for, mais útil será.

A partir destes dois pontos de vista, percebi que na minha prática muitas vezes era confrontada com esta dualidade; a inerente disciplina a que estava e estou sujeita e as formas de resistência e desconstrução que crio para lhe fazer frente. E, foi através dos objetos, dos livros e das listas que percebi que poderia enfrentar esta questão.
Mas os livros destacam-se neste lugar de enfrentamento, porque nos livros encontramos um lugar onde vamos buscar informação, onde lemos outros autores, onde conhecemos novas escritas; mas também são aquilo a que chamo de objetos transitivos. Estão entre coisas. Eles abrem fendas onde cada pessoa se poderá posicionar e relacionar com a diversidade.
Esta natureza transitiva atribui a este objeto – livro - características únicas, pois estabelece relações entre tipologias de objetos diferentes, um comboio e um livro, um globo e um livro, um som e um livro.
Porque neles surgem formas discursivas distintas e que permitem trabalhar numa lógica de colagem, somando e subtraindo características ao que falamos e mobilizamos nos discursos da prática.
Por exemplo, numa sessão de trabalho/partilha - *DE LÁPIS NA MÃO* – alguém sugere abordar questões relativas ao corpo. O corpo como ferramenta de trabalho, o corpo adulto e o corpo jovem, as formas do corpo e as suas partes, o que nos corpos nos distingue (marcas corporais, tatuagens, rugas, cicatrizes). A partir deste mote, há um conjunto de livros que são convocados e fisicamente surgem na MESA para tocar, ler, ouvir, pensar.
Partir das histórias que as rugas contam do livro *Histórias Escritas Na Cara* (Zambujal, 2008) permite criar uma teia de relações e de espaços de cumplicidades entre os diferentes mediadores presentes na sessão. Permite pensar na forma como as figuras da família são construções sociais e políticas e como o sistema de ensino tradicionalmente as convoca dentro de tipologias fechadas; mas também permite falar de diversidade e de inclusão, de disciplina e obediência.
Esta deriva por este livro - *Histórias Escritas Na Cara* (Zambujal, 2008) - convocou muitas vezes o pensamento de Foucault sobre a forma como os nossos corpos estão a ser absurdamente disciplinados e como os espaços e condutas escolares e institucionais nos medem e incutem a uma obediência coletiva difícil de resistir por ser tão natural.

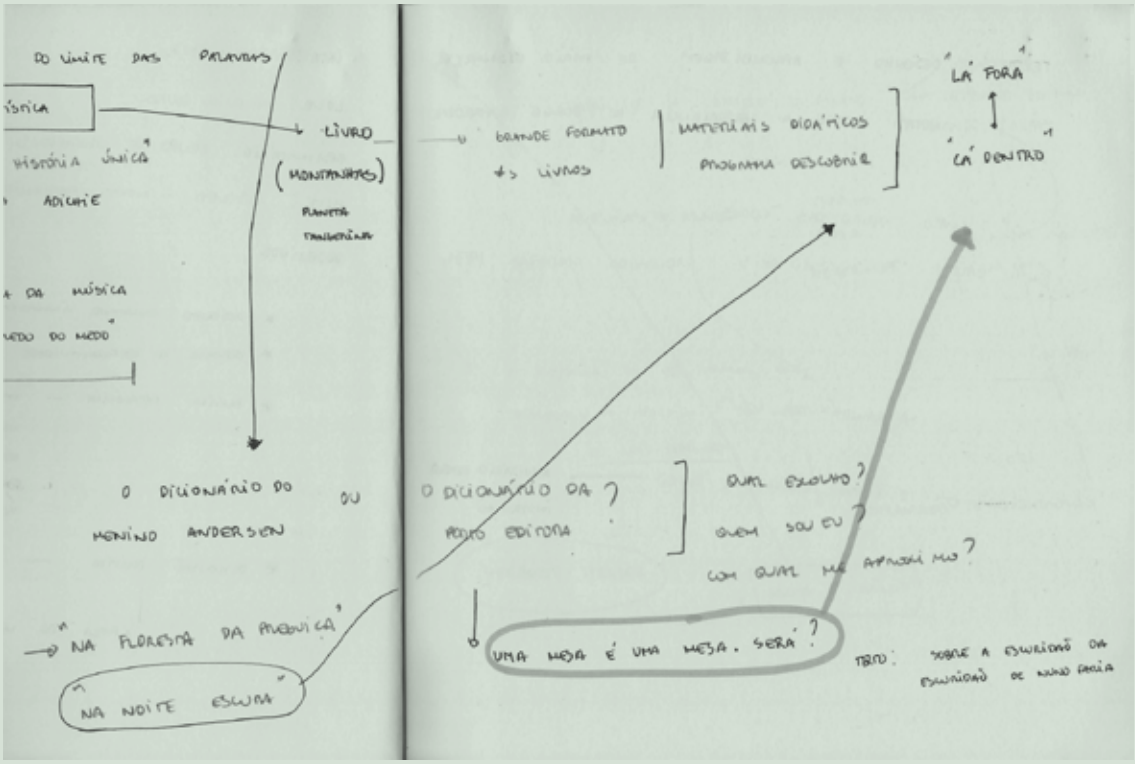
E…sem contar, o universo diz-me que talvez estas teias de relações e estes objetos transitivos ultrapassem o modo sessão organizada, mas sim co-habitam diariamente connosco… acabo de receber uma encomenda há muito esperada que me chega agora via CTT… Poemas de amor ilustrados pelos corpos da Isabel Baraona (Arendt, 2021).

Um recente estudo de Diana Maria Martins (2020), convoca este objeto - livro - nas suas múltiplas possibilidades e ajuda-nos a pensar sobre as diferentes formas em que aqui, neste campo de estudo ele é e/ou pode ser mobilizado.

> "Na verdade, o interesse em torno do livro por parte de mediadores mais ou menos "formados" tem vindo a crescer. A atenção concedida por outros agentes culturais ligados à leitura, à literatura e, em particular, ao livro, em concreto, por parte de escritores, ilustradores, designers, editores, entre outros, tem igualmente sido uma realidade. Assim sendo, é, hoje, visível uma consciencialização pública e política para a promoção precoce de práticas de leitura, com a exposição à linguagem oral, à linguagem escrita, aos livros e às histórias (…)" (D. M. F. Martins, 2020, p. 11)

Apesar desta tendência crescente na mobilização do objeto livro, parece-me importante perguntar de que modo os diferentes contextos convocam este objeto que em si carrega um conjunto vasto de discursos e simbologias que não podemos ignorar.

Por exemplo, é frequente encontrar em contexto de partilha educativa os livros da coleção *ANITA*, a menina doce e bem-comportada que na verdade sempre se chamou *Martine*.
Esta coleção de livros infantis entra em Portugal em 1965, pela editora Verbo, 11 anos depois do seu aparecimento na Bélgica. Em pleno contexto de ditadura, estes livros apresentaram toda uma forma de ver e estar do género feminino perante o quotidiano. *Anita dona de casa*; *Anita vai à escola*; *Anita vai às compras*…
Ou o exemplo dos manuais escolares, pois eles são muitas vezes abordados nas minhas sessões e do importante papel crítico que as editoras deverão fazer sobre o que publicam. Relembro as palavras de Chimamanda Adichie sobre *o perigo das histórias únicas* e da importância de conhecermos de forma mais completa as histórias e as estórias do mundo…
Para mim… relembro-me da importância de estar alerta e crítica para com os objetos e as coisas que escolho partilhar e que me posicionam perante os contextos onde atuo. O trabalho de mediação é um processo contínuo de questionamento e ajuste perante o que temos aqui e agora!


DO LIMITE DAS PALAVRAS
LIVRO
(MONTANHAS)
PLANETA
TRANSPARÊNCIA
O DICIONÁRIO DO MENINO ANDERSEN
OU
NA FLORESTA DA PRUDUCÁ
NA NOITE ESCURA
GRANDE FORMATO
+s LIVROS
MATERIAIS DIDÁTICOS
PROGRAMA DESCOBRIR
"LÁ FORA"
"CÁ DENTRO"
O DICIONÁRIO DA ?
PONTO EDITORA
QUAL ESCOLHO?
QUEM SOU EU?
COM QUAL ME APRENDI MIM?
UMA MESA É UMA MESA. SERÁ?
TEMA: SOBRE A ESCUTIDÃO DA ESCUTIDÃO DE UMA PRAIA

ESCULTOR DO TEMPO
TARKOVSKI
DO LIMITE DAS PALAVRAS
A CRIAÇÃO ARTÍSTICA
LIVRO
(MONTANHAS)
PLANETA
TRANSITÓRIA
GRANDE FORMATO
+ LIVROS
TED TALK - "O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA"
CHIMAMANDA ADICHIE
"MEDO DO MEDO"
CAPICUA
LETRA DA MÚSICA
"MEDO DO MEDO"
SE... NIGRALÃO / EU E O OUTRO
+ WILDURAL
O DICIONÁRIO DO MENINO ANDERSEN
OU
O DICIONÁRIO DA ?
PEQUENO EDIPONA
IR E VIR
+
MANTÊ
"NA FLORESTA DA PRUDUCA"
"NA NOITE ESLUNA"
UMA MESA É UMA MESA. SERÁ

 # PROJETO-ACONTECIMENTO

DESCER E SUBIR A RUA

Local: São João da Madeira
Data: Anos letivos 2017 a 2022
Contexto: Serviço Educativo do Centro de Arte Oliva

> "Isto é um museu? Ou uma fábrica?
> Já sei… É uma fábrica das artes"
> Aluno do 1º ciclo da escola EB1 de Carquejido

Esta pequena descoberta de um menino com 8 anos que visita o Centro de Arte pela primeira vez revela muito sobre a forma como os espaços e as formas nos marcam e nos assombram o corpo.
Vieram a pé da escola e com expectativa de um projeto que iria começar, onde artistas falariam de arte e os professores ensinariam de uma outra maneira.
O Centro de Arte Oliva[13] fica situado em São João da Madeira. Nesta cidade de matriz essencialmente industrial surge em 2009 uma vontade de reabilitação e reconversão dos espaços ora ocupados pelas fábricas e agora devolutos, em projetos culturais e artísticos.
Em 2013 uma parte deste projeto constitui-se na criação do Centro de Arte Oliva, que irá albergando duas coleções privadas de arte contemporânea, a Coleção Norlinda e José Lima - um dos maiores acervos privados de arte contemporânea em Portugal e a Coleção Treger/Saint Silvestre - um dos mais importantes acervos de arte bruta/outsider e arte singular da Europa.
Em 2017, com uma nova direção artística, surge a possibilidade de construção de um projeto educativo que se pretende articulado com o pensamento expositivo e curatorial deste lugar e a diretora artística, Andreia Magalhães, convida-me para a coordenação desse projeto.
Este projeto posiciona-se desde logo como a possibilidade de um espaço público que dialoga com as pessoas e o território onde se situa. Um projeto político, no sentido em que não é neutro e por isso também ele faz parte de uma discussão, de uma prática e de uma reflexão mais alargada na cidade e perante a sociedade civil.
Criou-se uma equipa, que até à data era inexistente, de artistas e educadores/as, cúmplices deste projeto e que permitiram o seu crescimento e transformação diária.

Este menino de 8 anos que se espanta ao chegar ao Centro de Arte é parte de um projeto muito importante que se inicia simbolicamente numa escola de ensino básico.
O projeto *descer e subir a rua* nasceu de uma vontade de aproximação da escola com o museu na construção de novas formas de relacionar as práticas pedagógicas com as artísticas.
Esta vontade deu origem a um programa de formação com todas as professoras e alunos/as da EB1 de Carquejido, Agrupamento de escolas João da Silva Correia que funcionou como um balão de ensaio para um novo pensamento sobre a educação artística no 1º ciclo do ensino básico naquele tempo e espaço.
Prolongando-se nos anos letivos seguintes, com turmas e escolas diferentes, este projeto de continuidade propunha sessões onde foram testados diferentes formatos de partilha pública, sempre num permanente diálogo colaborativo entre professoras e artistas, criando por isso para cada uma delas, diversos dispositivos potenciadores de práticas, ativadores de memórias ou travessias para processos de transformação de conceitos e materiais de pesquisa.

[13] O Centro de Arte Oliva é a única instituição artística no país dedicada à arte contemporânea e à arte bruta/outsider. Com uma área de exposição de cerca de dois mil e quinhentos metros quadrados, organizados em três galerias, apresenta um programa anual de exposições temporárias. O programa de exposições apresenta de forma regular e contínua as coleções de arte em depósito no Centro de Arte a par de exposições de artistas consagrados, nacionais e internacionais.

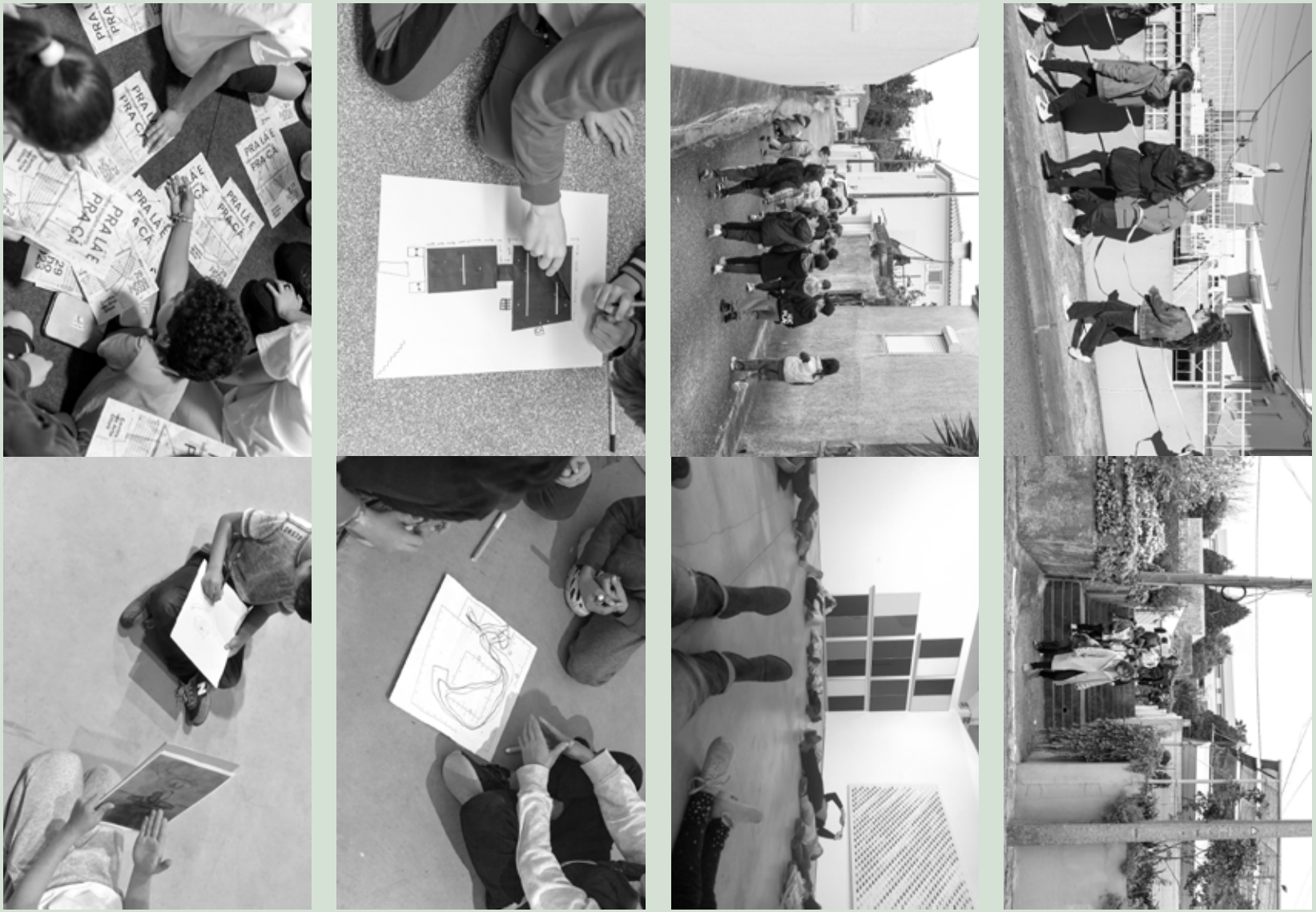


Imagem 15. Projeto Descer e Subir a rua.

O desenho de um quadrado no chão, que funciona como ativador de pensamento, de questionamento ou apenas de lugar para estar, é um dos exemplos de dispositivo que estes/as professores/as e alunos/as encontravam ao chegar a cada sessão.
Ou de uma outra maneira, já em espaço escolar, abrir o campo da prática pedagógica, para derivações de uma proposta testada apenas entre professores/as e que individualmente cada um se permitiu aplicar e transformar com o seu grupo de alunos/as em sala de aula.
Por exemplo, a partir do livro *Siga a seta* (*Minhós, 2010*) , da editora Planeta Tangerina cada professora experimentou, transformou e recriou a proposta inicial considerando por exemplo:

1. o seu próprio ritmo (umas propostas mais longas outras muito pontuais)
2. momento de aprendizagem das crianças (considerando que as turmas incluem o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico e que estariam em zonas do programa curricular diferentes)
3. diferentes relações disciplinares (articulando com conteúdos do Português, da Matemática, Estudo do meio, da expressão plástica, ou outras)

Este projeto permitiu atravessar alguns lugares mais rígidos destes sistemas escolares e, numa espécie de efeito polinizador, criar vontades e permitir desejos de mudança na formação de docentes que diariamente se sentem isolados/as entre programas curriculares e um tempo que parece seguir a velocidade relâmpago, nomeadamente junto do Centro de Formação com quem se discutiram formatos e intenções das diversas formações que estavam disponíveis.

A oportunidade de criar (im)possibilidades dentro de um contexto extremamente construído e estruturado foi determinante para a partilha de práticas entre escolas e na sua relação com as instituições culturais da cidade, que muitas vezes se visitam de forma muito superficial e desconectada.
O projeto *DESCER E SUBIR A RUA*, abriu um canal de comunicação entre estes dois espaços – Centro de Arte e Escola - que tendo funções e posicionamentos naturalmente diferentes fazem parte da construção individual e coletiva destes/as professores/as e alunos/as, famílias e agentes culturais.
Este movimento de *descer e subir a rua*, inscrito no nome do projeto, revela igualmente um outro movimento de dentro para fora e o seu retorno que faz ser deste acontecimento uma experiência de questionamento e gerador de conhecimento mais amplo.
Importa mobilizar este projeto enquanto uma micro acção que dentro de uma instituição cultural e artística como o centro de arte Oliva, dependente do poder autárquico e de todo um esqueleto extremamente formal de políticas públicas camarárias, permite afirmar uma metodologia de trabalho que assenta no imprevisível e propõe a deambulação enquanto metáfora de atuação e pensamento.
E importa também sublinhar a importância de um trabalho de microescala, convocando um projeto de âmbito escolar, que se desenhou a convite da escola, mas sempre na relação com a capacidade do museu sair fora de si e criar diálogos com quem atravessa o seu caminho, esperando que talvez este exemplo possa ter um efeito polinizador.

#CIAJG
Centro Internacional das Artes José de Guimarães

 # ACONTECIMENTO

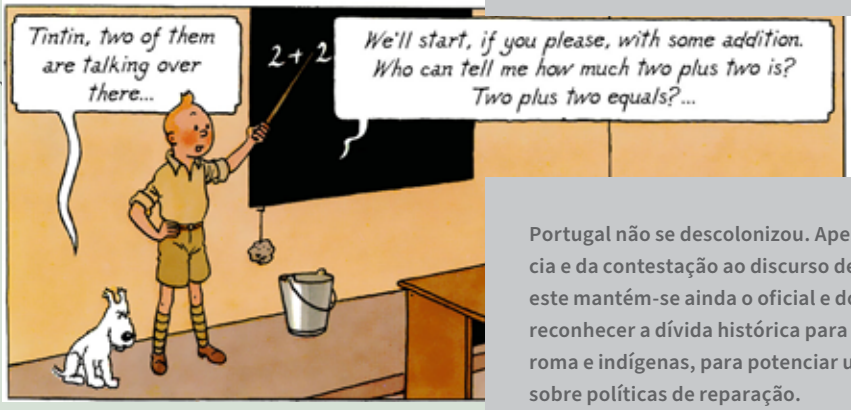
TINTIN

Local: CIAJG (Centro Internacional das Artes José de Guimarães) – Guimarães
Data: Encontros para além da história, 2013

Lembro-me que na edição de 2013 dos Encontros para além da história, realizados no CIAJG em Guimarães, a propósito da banda desenhada *Tintin*, em particular na edição *Tintin no Congo*, analisamos as imagens que colocam o herói de Hergé como uma personagem central, à volta da qual gravitam personagens secundárias organizadas de acordo com uma hierarquia eurocêntrica. Ele é quem lidera as ações e peripécias e surge como um líder natural que salva o indígena cheio de medo e pouco perspicaz.
A representação estereotipada dos indígenas, molda a imagem do *Outro* colonizado, na Europa da segunda metade do séc XIX e prolonga-se nas diversas representações sob a forma de caricatura física (lábios grossos, nariz redondo, corpos magros e nús…).
Este género literário – banda desenhada e aventura – leitura em particular de jovens, mobilizou o imaginário colonial apoiando-se em códigos partilhados pela sociedade, mas nunca construindo um discurso crítico sobre o colonialismo.

Podemos ver na figura 16 um exemplo de duas edições: em cima *Tintin no Congo* de 1930 e em baixo a edição revista de 1946, onde vemos a transformação de uma aula de História sobre a pátria belga numa aula de matemática. Pela natureza violenta das imagens, com representação das crianças negras sem roupa e de acordo com uma ideia de primitivismo que sustenta um imaginário coletivo sobre as mesmas, optei por alterar as imagens, colocando sobre elas, excertos do documento produzido na Oficina da Reparação no Porto, em julho de 2023. Esta sobreposição de narrativas e discursos tenta aqui ensaiar formas práticas de debater estes assuntos e desconstruir a violência que as próprias imagens contêm na forma como criam visualidades discriminatórias sobre "os outros".
Mais uma vez, a prática da LCD (Literacia crítica da diversidade) pode funcionar como uma lente para identificar preconceitos e estereótipos em textos e materiais literários, perceber como as diversas ideologias são reproduzidas e naturalizadas em materiais de ensino, publicidade, literatura e outros meios disponíveis para o público.

Portugal foi pioneiro nesse bárbaro empreendimento de acumulação de capital baseado em práticas genocidas e escravocratas, tendo deslocado quase 6 milhões de pessoas dos 12,500 milhões de registos. Foi o último país da Europa a abolir a escravatura, em 1869, mantendo a prática do trabalho forçado até aos anos 1960 do século XX. Foi ainda a última potência colonial a reconhecer as independências dos territórios ocupados.



Portugal não se descolonizou. Apesar dos 50 anos de democracia e da contestação ao discurso de glorificação do passado, este mantém-se ainda o oficial e dominante. É indispensável reconhecer a dívida histórica para com pessoas negras, ciganas/roma e indígenas, para potenciar um debate, efetivo e honesto, sobre políticas de reparação.

Figura 16. Em cima - Tintin no Congo, 1930 ; Em baixo - Tintin no Congo, 1946. Imagem alterada com excertos da Declaração do Porto: reparar o irreparável de julho de 2023.

Mas não estamos ainda, e apenas, a discutir e refletir sobre temas necessários, mas pela superfície?

"Não podemos dar uma resposta genérica sobre como criar condições antirracistas sem ao mesmo tempo desafiar as respetivas situações sociais e constelações de todas as partes envolvidas. Ao mesmo tempo, devemos considerar as questões centrais das teorias pós-coloniais: Quem está a falar por e sobre quem? Quem e o que pode ser canonizado e em que condições? E ainda levantar a questão do "como" e se um novo cânone é uma meta desejável de forma alguma. Apelar por fim, às organizações culturais para que mudem efetivamente os fundamentos sobre os quais se baseiam, nomeadamente as suas referências intelectuais, objetivos, estratégias e métodos, a fim de abolir o pensamento racista binário, as dinâmicas excludentes, a marginalização e as estruturas de privilégio predominantes." (Bayer, Kazeem-Kaminski, & Sternfeld, 2018, p. 23)

 # ACONTECIMENTO

ALFABETO AFRICANO

Local: CIAJG (Centro Internacional das Artes José de Guimarães) – Guimarães
Data: Exposição Para além da história, 2012

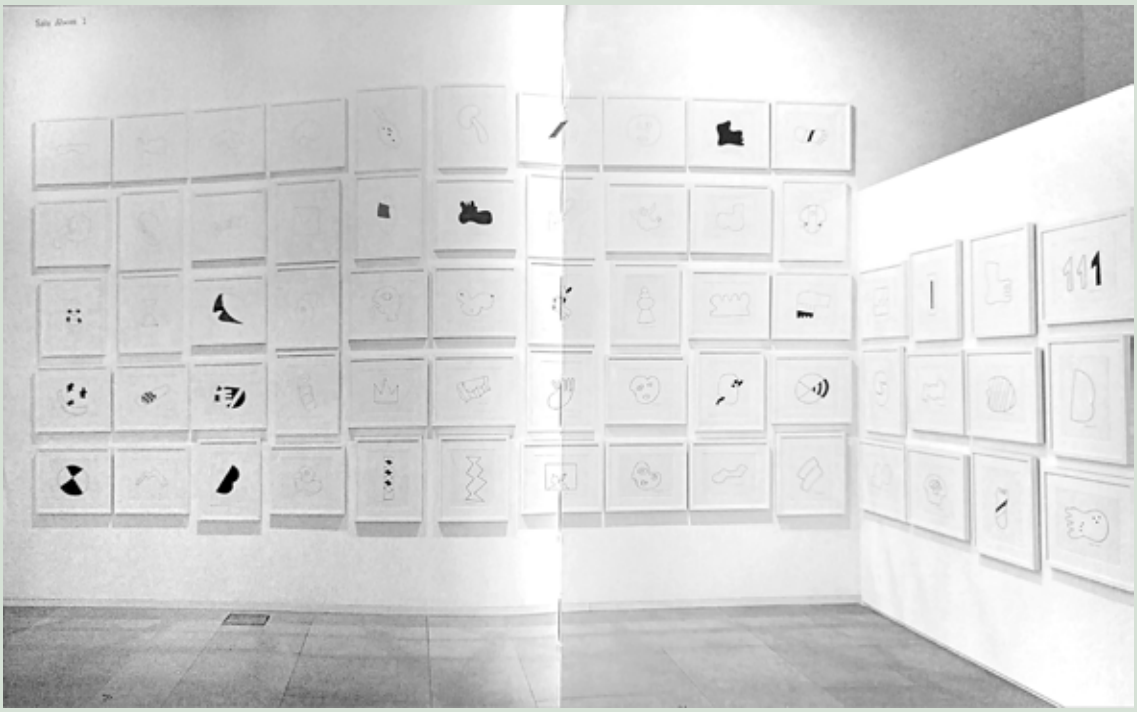


Figura 17. José de Guimarães; Alfabeto Africano, 1970/1974.

Outro exemplo que gostava de abordar é o conjunto de desenhos de José de Guimarães intitulado *Alfabeto Africano*. Esta coleção abria o espaço expositivo do CIAJG, numa espécie de lição linguística sobre o que ali se iria ver e mostrar.
"Era assim que falavam os povos desses países? Por desenhos?" Perguntavam quase sempre as crianças que visitavam esta exposição em grupos escolares ou acompanhadas pelas suas famílias. Numa tentativa de comparação com o seu próprio alfabeto imaginavam a escrita de palavras e frases a partir destes desenhos que se apresentavam como 'o' Alfabeto Africano.
Esta ideia de apropriação do discurso de povos subalternos (como povos indígenas ou grupos oprimidos), dos quais não conhecemos as realidades complexas em que vivem, criam ou organizam, trazia camadas espessas de desconforto e ignorância. Uma espécie de *ignorância recompensada*, para citar Spivak (2010), que explora como as vozes dos grupos marginalizados, especialmente em contextos pós-coloniais, são silenciadas e ignoradas pelos sistemas hegemónicos de poder, neste caso um museu de arte contemporânea em Guimarães.

Este conjunto de desenhos demonstra o gesto de 'descoberta' de África, de todo um mundo novo, da aprendizagem de uma nova linguagem e de outros modos de entender e representar o mundo, distantes do contexto branco português de onde José de Guimarães parte. Num período naturalmente conturbado politicamente e altamente marcado por ideologias coloniais, estes desenhos são o símbolo do olhar de quem chega, distante e fascinado. Stuart Hall (1997) fala-nos da ideia de *otherness* enquanto processo cultural de construção de uma ideia sobre o outro, que é diferente de nós. Este processo é fundamentalmente um processo de representação destes Outros através de determinadas imagens, símbolos ou representações que carregam interpretações de poder e moldam uma ideia destes Outros a partir de um referente, que por norma é simplista e incompleto.
Estas simplificações culturais e sociais, tendem a criar estereótipos e potenciam desigualdades, agrupando as pessoas em categorias, como os bons e os maus, os superiores e os inferiores, os civilizados e não civilizados…
Estes desenhos, de um alfabeto Africano, reforçam estas relações de poder sobre um Outro inferior e menos capaz, perpetuando perante os públicos a ideia de que estas imagens, estes símbolos, produzem sentido num sistema de linguagem que o artista definiu para os povos deste continente.

Como partir daqui para a desconstrução crítica deste lugar de poder em que nos encurralamos nos projetos de mediação?

O que podemos e queremos fazer perante estes factos?

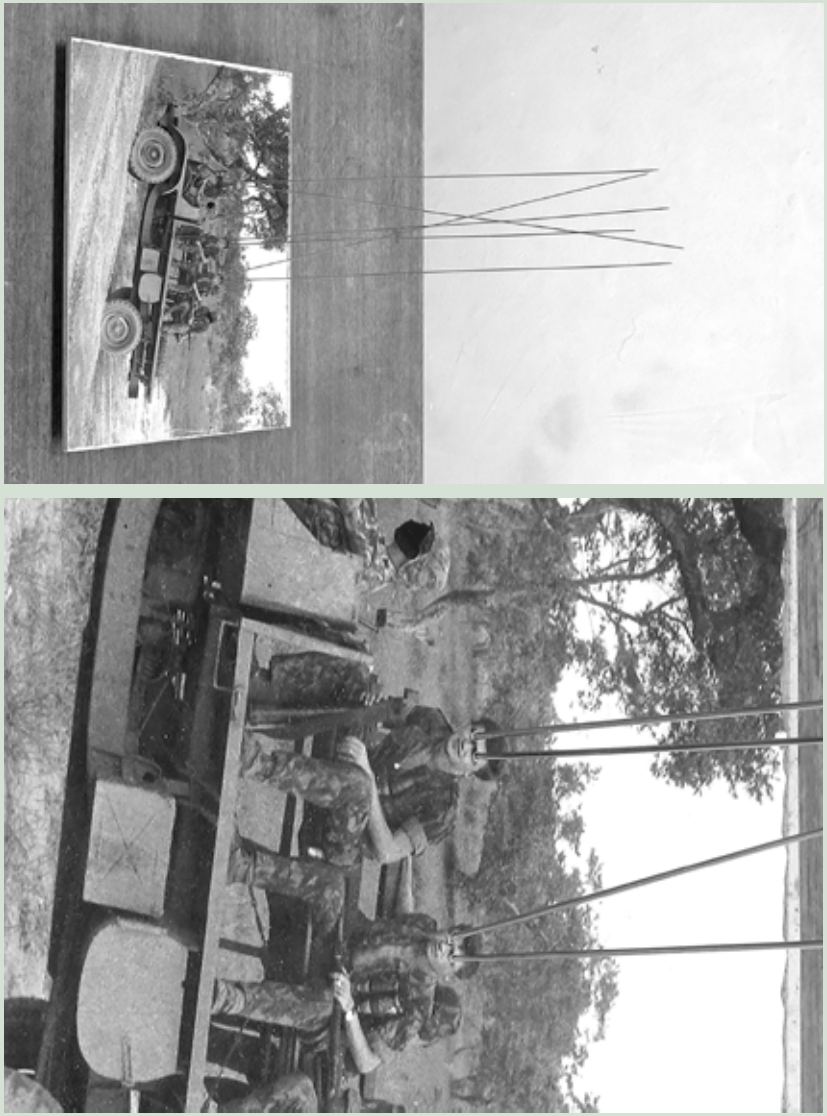
No grupo de mediadores/as sabíamos que este era o lugar para encarar estes dissensos e era unânime que o nosso papel não tinha de ser o de mostrar um museu alegre, onde as visitas se organizavam sempre da mesma maneira e muito menos de forma unilateral. Sabíamos que criar movimentos críticos e incluir outras pessoas no nosso trabalho iria abrir janelas de conhecimento, mesmo que fossem desconhecidas e que colocassem em aberto algumas feridas internas da instituição.
As experiências que queríamos propor às pessoas que nos visitavam eram por isso incertas e muitas vezes inesperadas, pois iam sendo construídas na sua performatividade com os grupos de visitantes e a partir dos seus olhares, questionamentos e posicionamentos.
A ideia de participação e empatia ficou muito presente, uma vez que sempre que recebíamos alguém, tínhamos necessariamente de nos abrir também a nós mesmos e estabelecer pontos de contacto, num crescer da autonomia da experiência de visita em detrimento de uma dependência do mediador que de alguma forma é símbolo detentor do conhecimento.
Foi assim que criamos alguns dispositivos experimentais de visita autónoma, que na verdade foram exercícios de ensaio para perceber o que era este espaço – da arte educação - na sua relação com estas pessoas.

ACONTECIMENTO

OBRA DE DANIEL BARROCA

Local: CIAJG (Centro Internacional das Artes José de Guimarães) – Guimarães
Data: Exposição Para além da história, 2012

Na exposição 'Para Além da História', patente entre 2012 e 2013 no CIAJG, testemunhei uma série de acontecimentos perante as fotografias do artista Daniel Barroca. Falo de uma série de fotografias dos militares portugueses em África, que foram motivo de indignação de vários visitantes que exigiram retirar as obras da sala expositiva porque se sentiram ofendidos e afirmavam que estávamos a contar o lado errado da história.
(Mas também dentro de mim existia um enorme desconforto perante estas imagens.)
O colonialismo foi marcado pela criação de sistemas de estratificação social baseados na raça, com colonizadores europeus no topo da pirâmide social e as populações indígenas ou escravizadas em posições de subserviência, mas esta não é a história de muitas famílias que passaram por este período no contexto português, e ao serem confrontadas com este tipo de imagens de arquivos pessoais que expõe o posicionamento dos portugueses (e logo dos seus familiares), não as aceitam, negando essa possibilidade de violência e arrogância. Na exposição, para além das imagens que mostramos na próxima página, de militares portugueses, outras havia que trouxeram ainda mais desconforto. Imagens de militares portugueses, abraçados a mulheres da comunidade local, grávidas e semi-nuas, numa pose de ostentação de poder sobre 'as Outras' que muitas vezes foram vítimas de violência e assédio sexual e silenciadas em todo o entorno de soberania branca.



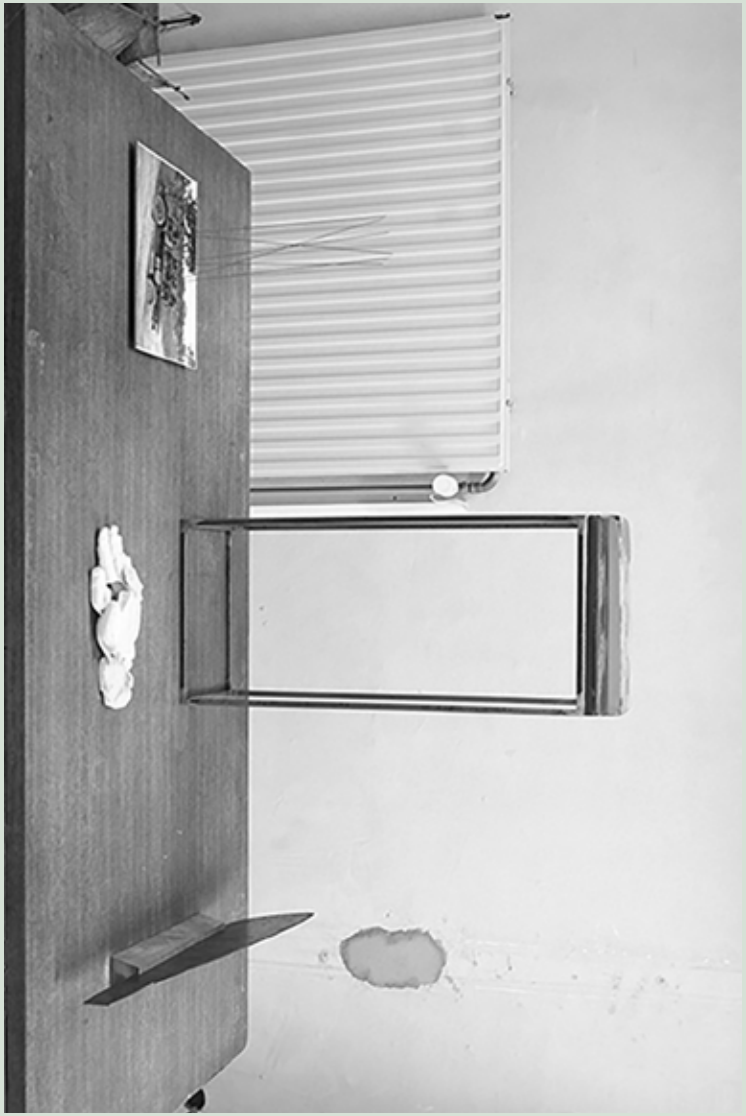


Figura 18 . Daniel Barroca; Objeto em camadas #1; Imagem atravessada, 2011.

Este é um dos exemplos que nos levava a pensar que tipo de arquivos são desvelados por estas práticas artísticas investigativas e que estratégias arquivísticas descolonizadoras são postas em movimento. A nós, equipa de mediação, mas acima de tudo à instituição em si, pois estas imagens levantavam o véu de uma instituição que deverá repensar de forma crítica que conteúdos são mobilizados para o público e quais as extensões dessa disseminação.
De que forma os públicos estão preparados para o enfrentamento com estas imagens e como podemos, equipa do projeto de mediação e instituição cultural, desenvolver formas de relação entre ambas as partes?
Eu, enquanto mulher, perante estas mulheres… outras pessoas, negras, outras mulheres… como poderíamos estar perante estas imagens e não sentir revolta, desconforto, indignação.

> "Uma descolonização epistémica e ético-política da nossa condição pós- e neocolonial globalizada requer que olhemos para aquilo que, do passado, continua a afetar o presente, as formas pelas quais a nostalgia do império, os silêncios da memória traumática e as repressões da amnésia continuam a surtir efeito ao nível das divisões socioeconómicas e raciais das nossas sociedades contemporâneas." (Oliveira, 2016)

Este encontro entre o presente e o passado através das práticas artísticas de autores como Daniel Barroca, permitiu expor as relações tensas quando abordamos temas tão intensos e fraturantes;

> "O objetivo destas práticas artísticas é descolonizar o nosso conhecimento e as nossas emoções em relação ao passado colonial. Isto é, trata-se de inscrever as histórias e as memórias reprimidas do colonialismo e do império, algumas das quais privadas e familiares, num debate público sobre a condição pós-colonial; de contribuir para um exame crítico da forma como o passado continua a afetar o presente; de promover a sua lembrança sem cair na nostalgia." (Oliveira, 2016)

As imagens de Daniel Barroca apresentavam-se de forma crua, a perfuração dos olhos dos soldados, como uma agressão aos culpados, ou imagens de encontros de diversão entre soldados e poses fotográficas entre soldados portugueses e mulheres negras grávidas dos mesmos, tornavam visíveis os fantasmas do passado. Estas imagens eram prova visível destes acontecimentos que parecem estar esquecidos na memória, existindo no domínio da oralidade e que quase nunca se tornam visíveis e, logo, reais através de registos fotográficos.
Podemos falar sobre as obras, criar contextos vários de aproximação entre os públicos e estes objetos, mas nenhum discurso as poderá substituir. As obras, os objetos presentes nos espaços museológicos têm uma vida própria e tomam um lugar para si, diferente do nosso.

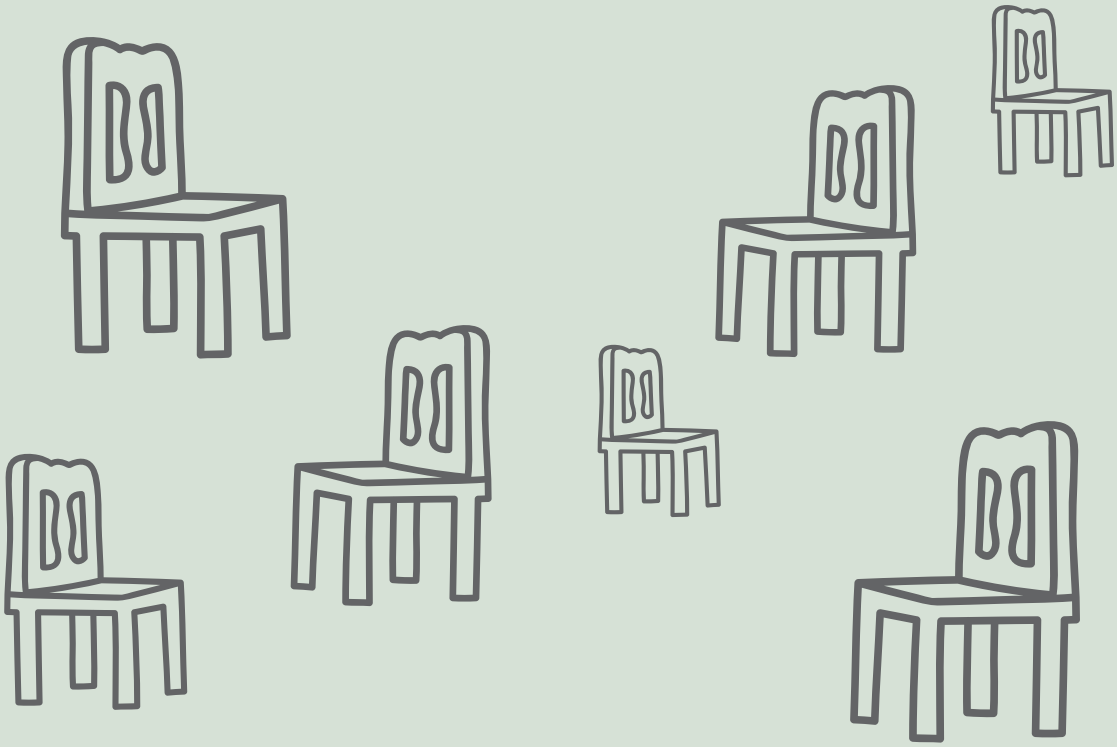
 # EXERCÍCIO

MAPAS DE BOLSO

Local: CIAJG (Centro Internacional das Artes José de Guimarães) – Guimarães
Data: 2012-2014

Em muitos museus ou centros de arte existem folhas de sala, fichas pedagógicas, ou outros documentos de informação sobre as exposições ou os próprios espaços expositivos para entrega ao público visitante. Sempre olhei para estes documentos como dispositivos de mediação e sempre questionei os seus formatos, conteúdos e funções.
No CIAJG, entre 2012 e 2017 testámos uma série de dispositivos desta natureza dos quais gostaria de falar aqui neste contexto. A estes dispositivos chamávamos de *mapas de bolso*, que poderiam ser usados de forma autónoma e no tempo de cada visitante. Neles poderiam escrever, desenhar e ler algumas informações que partilhávamos de forma aberta, ora como gatilhos de relação com o espaço e os objetos, ora como perguntas que fariam o seu próprio caminho num campo de possibilidades.
Um dos desafios era a perceção geral de que as visitas deveriam seguir um percurso pré-definido pela direção artística e curatorial e que não poderia haver desvios desse desenho inicial.
Deixar cair a organização das salas e um percurso linear pré-estabelecido levantava questões de organização e de entendimento do discurso que a instituição queria passar. Dava poder ao visitante de escolher qual o percurso e o tempo despendido para cada momento de acordo com as suas vontades.
Foi um exercício muito produtivo de debate crítico sobre os papeis que estavam a ser desempenhados pelos diferentes perfis de colaboradores dentro das equipas de curadoria, direção e mediação cultural.
Os assistentes de sala afirmavam confusão na forma como se poderia conduzir os públicos pelo espaço e como teriam de se articular entre si, para zelar pelos objetos; a curadoria tentava perceber o que implicava circular 'para trás e para a frente' de forma livre, uma vez que a informação é tradicionalmente apresentada de forma linear, cronológica, ou segue uma linha discursiva temática que é de alguma forma organizadora dos visitantes; a direção imaginava como se poderiam comunicar estas circulações mais livres através dos textos de parede e informação na sinalética…
Fizemos várias visitas ao espaço, desenhando sobre as plantas das salas e percebendo hipóteses de circulação… Percebemos que mais do que uma história que se conta sobre um espaço expositivo e seus objetos, as várias salas contam diferentes histórias e que no total, de forma mais completa elas teriam contado as histórias daquela visita naquele dia… Foram vários os encontros entre os elementos das equipas. Estes encontros eram motivo de muitas perguntas, quer internamente, nas equipas da direção que questionavam o seu verdadeiro interesse e contexto lógico, quer na equipa de mediação que nos desafiava a sair do lugar mais normativo e linear para a construção de camadas discursivas, mas em particular na relação com os visitantes, que na maioria das vezes tinham expectativas muito tradicionais do que é um museu e para que serve.
Este conflito entre expectativas e confronto com estes objetos e formas era muito interessante porque permitia abrir espaços de verdadeiros acontecimentos inventivos e desconcertantes. Era nestes interstícios que nós gostávamos de ficar e perceber que relações se construíam, que negociações existiam, que línguas falávamos.
Apesar de não conseguirmos fugir na totalidade à referenciação das salas, a forma como o visitante encontrava a informação no *mapa de bolso* permitia-lhe circular pelo espaço de forma mais livre.
Os mapas tiveram bastante uso e cumpriram a sua principal função que era a de testar as possibilidades de visitas a um espaço desta natureza. Sempre nos interessou perceber como os públicos se relacionavam com estes objetos e através destes dispositivos fomos conversando sobre a experiência de visita, a forma como se abriam possibilidades discursivas e como não havia apenas uma leitura do que ali se passava.
Em geral as pessoas usavam este dispositivo como guia para a sua experiência no espaço e iam conversando sobre o que ali se propunha. Algumas das reflexões que nos chegaram passaram pela ideia de que cada ponto de vista era válido e de que há coisas que não percebemos, mas que fazem parte do mundo; a ideia de que não há um tempo único, nem um caminho linear de visita e que regressar pode ser sempre uma possibilidade; a ideia de escolha e participação num espaço que pela sua dimensão e conteúdos tinha tendência a ficar num lugar do sagrado.

Era também muito importante que os mapas de bolso dessem a conhecer que este museu, através dos diferentes desenhos curatoriais, estabelecia nos seus programas artísticos um discurso de relação entre tempos, colocando lado a lado artistas contemporâneos, artistas populares e objetos de culturas tradicionalmente artesanais e de carácter religioso/sagrado.



Era inquietante como os discursos inerentes a estes objetos, imagens e simbologias - disponíveis publicamente através de textos de sala, legendas dos objetos e obras e outros documentos produzidos como as folhas de sala - tendiam para um apagamento do passado colonial, ou um certo tom de naturalização e romanticização desta história no país europeu com a mais longa história de colonizador, tendo sido o primeiro a 'expandir-se' e o último a perder as suas colónias (em 25 de abril de 1974).
Sabíamos que podíamos ir mais longe na forma como falávamos dos espaços vazios e opacos da história, das perguntas por fazer sobre a proveniência de muitos destes objetos e da forma como agora pertenciam a esta coleção, através das mais diversas geografias. Poderíamos ter integrado outras pessoas na equipa, que contassem as suas histórias e trouxessem pontos de vista diferenciadores, ou podíamos ter visitado outros espaços, conversado com pares que tal como nós, pudessem criar possibilidades de relação e transformação.
Não conseguimos, na altura ir tão longe como agora poderíamos fazê-lo. Usamos linguagem mais aberta, muitas vezes em forma de pergunta. Falámos muito dos objetos contemporâneos e do património arqueológico local com o qual estávamos familiarizados. Ensaiámos formas práticas e performáticas de valorizar os corpos, as diferentes vozes e perspetivas. Ensaiámos vocabulários e tipologias que permitiam elaborar sobre a forma como nos referimos ao outro e como nos sentimos desconfortáveis para falar sobre o colonialismo, sobre a arrogância e violência que os portugueses infligiram no decurso do processo colonial, da forma como víamos e pensávamos sobre estas culturas e estas geografias. Ensaiámos com estes materiais gráficos, formas de produzir conteúdos visuais que refletissem, eles mesmos, as problemáticas inerentes aos processos de representação que estavam aqui em causa.
Optámos por convidar um artista para ilustrar os mapas de bolso, numa tentativa de fugir ao uso de fotografias dos próprios objetos, mas de trazer um registo gráfico sobre os mesmos já do presente. Percebemos que refletimos pouco sobre isto. Que imagens estávamos nós a usar? Estaremos apenas a camuflar os mesmos usos destes objetos? Que visualidades estaríamos a propor?

“Visualidade refere-se, então, às normas culturais e históricas que conformam a experiência visual e o próprio horizonte do percetível, regulam as formas e modos de ver, e interagem com as outras experiências percetivas não visuais, reconfigurando as interações entre os diferentes sentidos e pressupondo sinestesias entre eles. Não se trata apenas de imagens e de produção de imagens, das suas diferentes tecnologias, códigos de representação, ou formas de circulação e consumo; nem se trata tão pouco unicamente da experiência estética; trata-se do que possibilita que algo seja visível e algo invisível, que algo seja invisibilizado e proibido; trata-se das regras e códigos dos olhares, do comportamento e do corpo, em suma, de compreender as lógicas subjacentes que conferem dadas ordens de visibilidade aos objetos da experiência visual (incluindo as exclusões da visibilidade), e que produzem determinados sujeitos no espaço-tempo do corpo-social.” (Mendes Flores, de Almeida, & Tonda, 2022, p. 10)

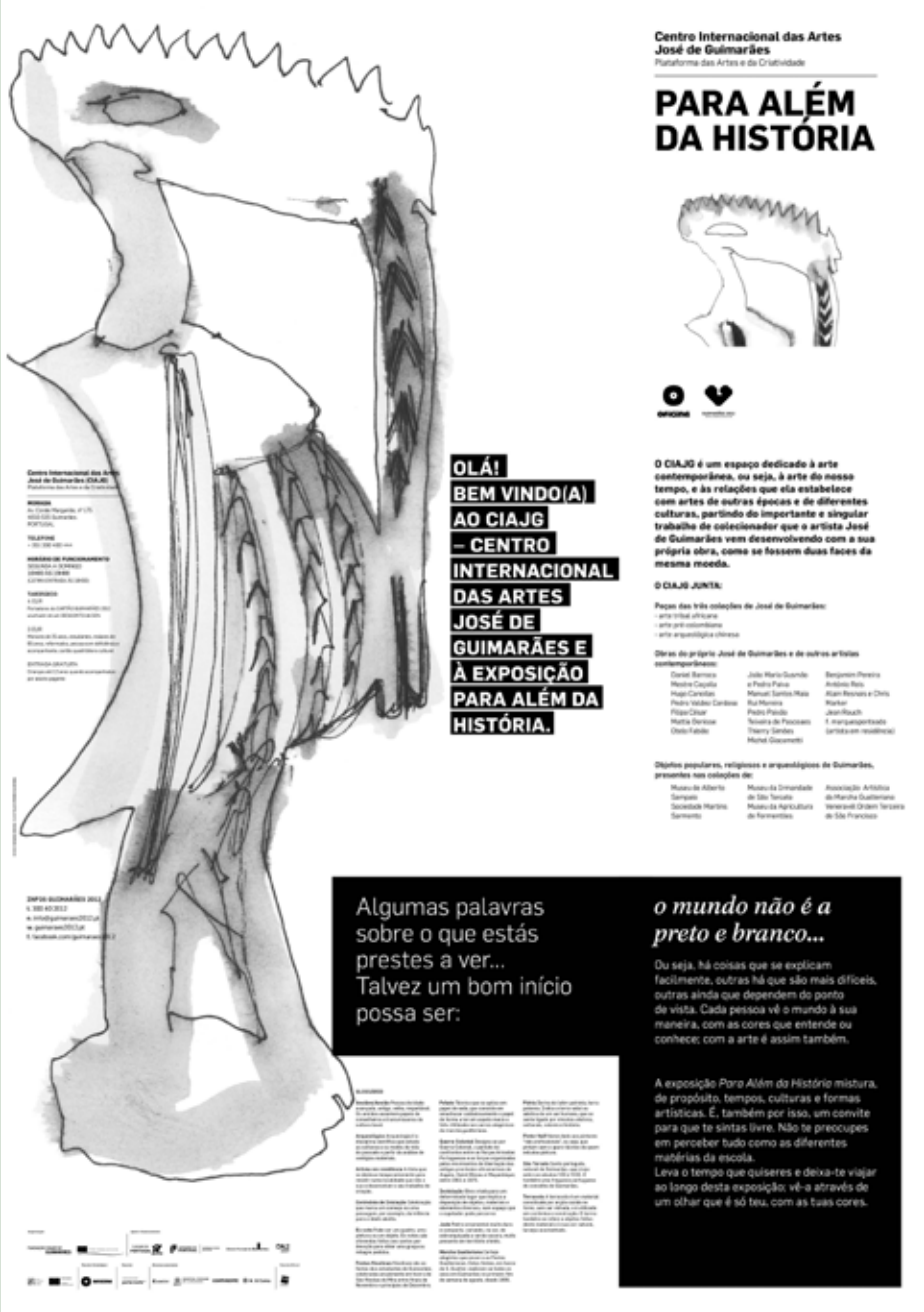


Figura 19. Mapa de bolso da exposição Para Além da História; CIAJG 2012.

Figura 20. Mapa de bolso da exposição Lições da Escuridão; CIAJG 2013-2014

Entre 2012 e 2017 o projeto de mediação cultural testou e experimentou muitas formas de relação entre os visitantes, os colaboradores diretos do CIAJG e os objetos e formas que ali permaneciam.
Ouvimos muito, com conversas organizadas, com visitas orientadas por diferentes pessoas, que traziam diferentes perspetivas sobre o mesmo objeto ou assunto, lemos e testámos muitas formas de participação com quem nos visitava, mas o reconhecimento da pluralidade cultural foi, acima de tudo, mais temático que estrutural.
A equipa de mediadores/as era constituída por elementos muito distintos, quer no género, quer na sua proveniência e experiências pessoais, trazendo para o interior da discussão um conjunto vasto de perspetivas que contribuíam para a construção do projeto, mas isto não implicava necessariamente a abertura de espaços de representatividade crítica dentro da própria instituição, nos lugares de decisão e na forma como os discursos se sobrepunham às pequenas práticas disruptivas que nesta equipa íamos testando.
O público que nos visitava era maioritariamente público escolar, que procurava neste lugar o habitual percurso histórico linear e exotizado sobre "os outros", sobre países que nunca tinham visitado e que geralmente apenas os conheciam através de imaginários construídos socialmente.

Queriam conhecer as pessoas que viviam em África...

Queriam ver as máscaras que usavam nos rituais e nas danças...

Queriam saber onde ficavam estes países e como se vivia lá...

O público geralmente procurava uma experiência informativa, que alimentasse as expectativas sobre os imaginários criados pelos livros, desenhos animados e pelas histórias que lhes contam e nós enquanto mediadores tentávamos desconstruir este discurso e exercer um papel crítico desfazendo alguns destes preconceitos.
Muitos/as professores/as ficavam ofendidos/as e desconcertados/as com as nossas visitas, com as propostas discursivas que desafiavam a linearidade da História ou traziam outras imagens sobre os 'descobrimentos' e a expansão marítima levada a cabo pelos portugueses. Éramos confrontados frequentemente por abordagens muito rígidas sobre perspetivas religiosas derivantes da católica cristã, nomeadamente com as obras dos artistas contemporâneos que desafiavam estes lugares sagrados e cristalizados.
Em 2011-12, a descolonização dos museus era algo relativamente novo para mim e fazia-se muito pelo debate em torno da proveniência dos objetos dos museus, bem como a devolução de restos humanos e objetos sagrados às suas comunidades de origem. No CIAJG, foi a partir deste ponto que a nossa inquietação se iniciou, quando percebemos a extensão da coleção de José de Guimarães e nos questionámos de onde vinham aqueles objetos e como tinham sido adquiridos…
Lembro que em 2015 o debate, já mais maduro pelo trabalho que estava a desenvolver no CIAJG, surge com impacto quando conheci o projeto do Rijksmuseum de reescrever as suas tabelas, a fim de evitar termos que à data eram já considerados racistas e discriminatórios.
Na minha memória, a descolonização dos museus tornou-se finalmente parte do debate público em Portugal logo que surgiu a controvérsia em torno do *Museu dos Descobrimentos*. A criação de um espaço museológico dedicado aos Descobrimentos portugueses fazia parte do programa eleitoral do PS das eleições autárquicas, em 2017.
O debate em torno do nome do museu - Descobrimentos ou descobertas - gerou uma onda de contestações públicas em volta destas designações que apesar de serem aceites por várias gerações, nomeadamente fazendo parte da história propagada nos manuais escolares, na opinião pública e publicada, e que só conhecia Portugal como um país desbravador do Atlântico encontrava em 2018 um outro lugar de fala, onde se sobrepuseram outras vozes, descendentes das pessoas escravizadas e a voz daqueles que rejeitam um relato unívoco do passado colonial.
Ia percebendo com o trabalho que desenvolvíamos no CIAJG, da importância de pensar conceitos, integrar outras vozes e pontos de vista nas histórias e que os museus e as pessoas que fazem parte deles, podem contribuir para este debate e propor possibilidades de transformação, quer de dentro (por membros da equipa) ou por indivíduos e comunidades.
Hoje, através da prática que tenho desenvolvido e com a investigação no âmbito do doutoramento em Educação Artística, sei que este trabalho é vagaroso e complexo, pois exige uma compreensão das complexidades das identidades humanas e das dinâmicas sociais numa necessária interconecção entre conceitos – literacia, diversidade, justiça social, inclusão, etc… - para compreender, questionar e transformar o mundo ao nosso redor, com atenção especial às múltiplas identidades, culturas e perspetivas presentes na sociedade.

 # CENA

A ideia de um espaço público, que convoca a uma performatividade no espaço expositivo ou no espaço educativo tornou-se para mim muito presente. Estes espaços tradicionalmente destinados a funções muito concretas, como albergar objetos de arte ou lecionar uma aula, adquiriam outras funções, muitas vezes inesperadas e indesejadas pelos mais reservados.
A demarcação de um espaço com uma fita no chão, como na imagem podemos ver, abre um campo de possibilidades enorme. Este espaço, dentro da sala de exposições, tornou-se numa outra coisa, com outras funções: um espaço para descansar, mudar fraldas, conversar ou falar de obras de arte concretas… Este espaço abre uma ideia de fenda, de interstício, de pausa…ou como num texto literário… um espaço entre parêntesis…para ler baixinho![14]
As possibilidades de participação passam a ser imensas o que levanta uma série de perguntas sobre o próprio espaço do museu e as suas funções, levanta dúvidas e inquietações…
Na minha prática tentei ensaiar alguns destes movimentos e gestos de participação e questionamento e com estes exemplos pensar sobre o campo da educação artística como um campo expandido, onde as práticas educativas e as artísticas se contaminam e abrem outras formas de produzir conhecimento.

[14] Robert Morris no seu ensaio ***Notas sobre a Dança*** sublinhou a natureza estrutural do tempo, afirmando que a duração é menos uma coisa a ser manipulada do que uma estrutura a ser exposta; os silêncios eram usados não como pausas, mas "para fazer a própria duração palpável".
(Morris, 1965, p.183)

Figura 21. Exemplo de um dos 12 Palm Groves criados na Documenta 12 por Ulrich Schötker; 2009.

As ferramentas artísticas permitem-nos ir além, duvidar, ir até ao inesperado, dizia John Baldacchino numa das conversas que tivemos sobre a prática artística enquanto ato de dúvida. Na verdade, se não há dúvida parece-me haver um problema. A dúvida surge como um campo.
No artigo, A question of practice: twenty reflections on art, doubt and error, John Baldacchino (2013) apresenta uma série de perspetivas sobre a prática artística. Estas perspetivas, abertas e porosas, assumem pontos de vista diferentes para que se enfrentem e que nesse enfrentamento surjam novas formas de pensar as possíveis relações entre o campo da prática artística, mas também o das práticas educativas.
A ideia de incerteza e de dúvida funcionam como gatilhos na minha prática e ao longo dos anos uma figura simbólica acabou por surgir e permanecer por aqui… a figura do PIRATA.

Um PIRATA que se assume como um forasteiro perante estes lugares altamente codificados. Esta figura, desafia os modelos de comunicação mais tradicionais, porque faz mais perguntas do que dá respostas, porque coloca questões com as quais ninguém quer lidar, porque cria formatos de horizontalidade entre alunos, professores, artistas, mediadores, etc… que minam a autoridade das figuras dominantes e porque convoca para os processos do fazer e pensar práticas desconhecidas e invisíveis, normalmente não aceites como práticas pedagógicas.

Este PIRATA ativou muitas discussões e desconfortos, sobre qual o sentido do que ali se estava a fazer, sobre o papel dos professores e da escola perante a opinião pública, sobre as instituições culturais e artísticas e seus legados, etc… discussões que confundiam e baralhavam, criando por vezes momentos de caos.
Gostaria de trazer exemplos de práticas de mediação que desafiam as tradicionais abordagens entre públicos e obras de arte, espaços curatoriais e discursos expositivos, funcionários e chefias. Estas práticas são exemplos de resistência e luta dentro das instituições e que me inspiram na minha própria maneira de ativar conteúdos e participações várias numa escala pequena, mas com um enorme potencial transformador.
A propósito destas práticas, gostaria de trazer o exemplo do Feminist Museum Hack, criado por Darlene Clover e Kathy Williamson (2019, p. 65) como uma prática investigativa e intervencionista que lança perguntas e desafia os públicos a pensar sobre as imagens, os textos e em geral os discursos produzidos nas instituições culturais. Em particular, esta metodologia desafia o poder hegemónico dentro dos museus e, porque parte de pedagogias feministas, pretende desconstruir as narrativas patriarcais e coloniais enraizadas nessas instituições. As duas professoras universitárias e ativistas canadianas, criaram este instrumento e põem-no em prática nas suas aulas de cursos superiores, em workshops de pesquisa comunitária e em diversos museus e galerias no Canadá e na Europa.

Figura 22. Desenhar uma árvore de Bruno Munari.

Figura 23. Guimarães, 2023.

Figura 24. Piratas Anne Bonny e Mary Read; Jamaica; 1720.

Esta ideia de Feminist Hack é precisamente sobre um posicionamento ativo dos públicos e dos agentes mobilizadores das instituições culturais. Não é propriamente sobre mudar as grandes instâncias políticas dentro dos museus, mas desenvolve-se numa escala micro, de ações que começam pelo convite à ação pirata.

Este desafio permite que os públicos se sintam parte da construção das histórias do museu e permite a recriação de novos discursos, com novas vozes e integração de pontos de vista muito diversos. Por exemplo, enquanto participantes nestas pedagogias piratas no museu percorremos "armadas de post-its, as galerias, colando etiquetas que acrescentam uma narrativa ao objeto, dão conselhos de histórias e vozes em falta, ou põem em questão as disjunções entre imagens e narrativas", ou de uma outra forma utilizando "uma fita adesiva verde para apagar um vocabulário problemático ou autocolantes de diferentes cores para identificar as obras de mulheres e as obras de homens, criando assim um desequilíbrio visual entre os sexos" (Clover & Williamson, 2019, p. 72).

Na versão impressa este quadrado corresponde a um bloco de post-its para utilização livre.

Estas intervenções iniciam um ciclo de crítica e reflexão sobre o que encontramos nas salas dos museus. Como públicos, quando confrontados com estas intervenções somos levados a pensar e questionar os sentidos dos textos e das imagens, somos desafiados a pensar sobre um espaço que historicamente é soberano e apresenta uma ideia de verdade. Mas também enquanto pessoas que trabalham nestes espaços, somos levados a repensar o nosso papel aqui, entre as diferentes partes envolvidas.
Interessam-me muito estes movimentos de desobediência, que desafiam os papeis adquiridos e nos retiram do lugar de conforto, que permitem navegar em mar alto, à deriva, sem saber o destino futuro, mas fazendo parte das escolhas que nos levam a esse lugar.
Assinalar um espaço na parede com um post-it é criar um espaço de debate. É desenhar um foco de atenção. Tal como na Documenta 12, Ulrich Schötker, na altura o diretor da *gallery education* criou os ***Palm Groves***, espaços demarcados no chão das salas de exposição, onde encontraríamos um conjunto de cadeiras, onde nos poderíamos sentar, descansar, conversar, observar… Estes espaços estavam ali, disponíveis tanto para o público como para os trabalhadores do departamento de educação e de alguma maneira desafiavam os limites entre o conversar e o contemplar.
Não havia indicações de funcionamento, nem orientações para quem fosse levado a experimentar este espaço. Apenas cadeiras de madeira dentro de um espaço delimitado no chão por linhas pintadas. Os utilizadores deste espaço poderiam reorganizá-lo ao longo do dia.
Muitas são as expectativas criadas em volta de uma visita ao museu. A ideia de um lugar de verdade, com mediadores/guias que reconfortam os públicos transmitindo discursos produtivos sobre todas as obras expostas, que nos conduzem por todos os espaços, salas e corredores informando de forma eloquente sobre o que ali se passa e se cria. A ideia de que as visitas guiadas servem de tradutoras da verdade do museu e que os públicos assumem papeis eminentemente passivos, sem necessidade de diálogos ou de posicionamentos individuais e subjetivos.
Criar uma visita ao espaço expositivo que não tem um tempo definido, que não se organiza pelo espaço de forma linear e que não 'fala' de todas as obras de arte expostas, cria uma confusão inicial para quem visita e espera ser conduzido por 'todo o museu', quer 'conhecer tudo', mesmo que em modo 'speedy'…
Tenho um prazer especial em criar possibilidades de visita aos espaços onde desenvolvo as minhas práticas e ao longo dos últimos anos tenho criado diferentes formas de experimentar estas relações que se criam nos espaços intersticiais da educação artística. Estou por isso a falar de espaços que estão em constante mudança e com alterações dos seus próprios limites e fronteiras.

#MNSR
MUSEU NACIONAL SOARES DOS REIS

 # PROJETO

MÁQUINA [DESOBEDIENTE]

Local: Museu Nacional Soares dos Reis
Criação: Lara Soares em cocriação com Talkie Walkie
Data: 2018-2019

Entre 2018 e 2019 a BURILAR desenvolveu um conjunto de experiências em diálogo com conteúdos expositivos através do projeto Máquina [Desobediente][15] que me permitiu experimentar muito do que aqui questiono através de estratégias críticas e dinâmicas [desobedientes][16], perante um contexto de Museu Nacional, com uma coleção, uma arquitetura, uma formalidade inquestionável que marcava o tom das visitas. Falamos do Museu Nacional Soares dos Reis no Porto, onde durante vários meses este objeto disruptivo permaneceu como um parasita[17] nas salas onde a exposição permanente se mostrava aos públicos.

Este projeto é na verdade um objeto-máquina, que convoca a participação do público ao fazer e pensar o lugar, o tempo e as formas que o rodeiam. Através de várias configurações (abre, fecha, roda, segura, suporta, esconde...) este objeto oferece pistas ao visitante para uma exploração autónoma, sem necessidade de mediador e simultaneamente estabelece pontes com conteúdos e formas presentes no espaço expositivo em que se encontra; é nessa interseção que o visitante encontra o contexto criativo para um diálogo participativo entre si, objeto, espaço e obras de arte. A máquina desobediente estava disponível para exploração autónoma no horário de funcionamento do Museu Nacional Soares dos Reis e semanalmente, sempre no mesmo dia, quintas-feiras, uma sessão mediada acontecia, propondo:

A) novas leituras na relação com os diferentes espaços expositivos (Ex. Entrada do museu, sala Silva Porto, sala das esculturas)

B) diferentes abordagens conceptuais, trabalhando conceitos chave de relação e questionamento deste espaço museológico e das suas práticas (Ex. Para que serve um museu? O que é um museu? O que é uma paisagem? Como falar de escultura? Do opaco, da transparência, da luz?)

C) diferentes abordagens experimentais, quando solicitada a intervenção do público pela prática interventiva (Ex. lista de palavras, desenho escondido, desenho da linha do horizonte, encontro da correspondência de cor, modelação do volume do corpo)

[15] Poderá regressar ao CADERNO 1 para situar este projeto na pág. 30.

[16] O conceito de desobediência é aqui entendido através da lente de Dennis Atkinson, mais como um movimento profundo de questionamento, desconstrução e reconfiguração dos processos de aprendizagem, do que como uma simples desobediência às regras ou negação das normas estabelecidas num determinado contexto.

[17] O conceito de parasita é aqui entendido a partir de Nora Sternfeld que utiliza o termo como uma metáfora para descrever práticas críticas que não atuam de forma direta contra as instituições, mas que operam dentro dessas instituições de maneira subversiva, tentando transformá-las pelo seu interior. Em vez de rejeitar ou confrontar o museu, o parasita vive nelas, ocupando um espaço de tensão, onde tanto se beneficia da instituição quanto a desafia.

Figura 24. Máquina Desobediente no MNSR; 2018-19.

Esta máquina funcionou como contraponto entre o local e o internacional (a maioria dos visitantes eram de nacionalidades outras para além da portuguesa), ou como um objeto interlocutor entre temas/conceitos que me interessavam explorar. Não pretendia ser um ato de protesto ou desobediência pela recusa das regras, mas uma plataforma ou rede para a participação livre entre todas as pessoas que se voluntariavam para experimentar.
Esta ideia de [desobediência] tinha a ver com o desafiar a estrutura normativa de mediação num museu nacional perante uma diversidade de públicos desconhecida. Tinha a ver com a possibilidade de criar um dispositivo de encontro que promovesse um lugar crítico sobre a própria instituição em si e que este exercício crítico afetasse tanto os visitantes como os trabalhadores internos deste museu.

Aliás, a proposta foi apoiada e estimulada pela direção do museu enquanto ato de risco e transformação interna da instituição, desafiando os pares especializados, como especialistas e conservadoras que na altura integravam o quadro de pessoal da própria estrutura e, nesse sentido, assumia um papel de resistência à instrumentalização do conhecimento produzido no interior da instituição.
Interessou-me uma certa ideia de intersubjetividade que se conecta com a ideia de negociação e de uma espécie de comunicação indireta[18] que surgia frequentemente. Um sujeito que comunicava silenciosamente, em segredo e através de um dispositivo estranho que se aloja nas salas expositivas. Os sujeitos deste encontro entre a máquina e as obras de arte, comunicavam indiretamente e através de meios que podiam ser materiais ou imateriais.

[18] O conceito de comunicação indireta é aqui entendido como um processo que abre possibilidades para a pluralidade e que aqui de forma indireta os públicos eram confrontados com um dispositivo de encontros não de forma prescritiva, mas aberta e negociável, permitindo a criação de caminhos e leituras, aproximações e transformações individuais e subjetivas.

Sobre os públicos, sobre o papel do tempo/experiência de visita?

Quais os tipos de participação inerentes a esta Máquina?

Qual o poder simbólico destas ações? De um pequeno origami colocado secretamente por cima da moldura de uma pintura do séc. XIX?

Quando é que o controlo é assumido pelos sujeitos da experiência?
Existe a possibilidade de uma re-mediação?
De uma mediação para além da mediação?
Terá este nome?

Figura 25. Máquina Desobediente no MNSR; 2018-19.

Estaríamos a criar grupos sociais ou comunidades temporárias através de uma experiência coletiva?

Este dispositivo foi mais tarde programado pelo Centro de Arte Oliva (CAO), onde permaneceu até ao inicio de 2024. O Centro de Arte Oliva alberga desde a sua fundação duas coleções particulares em regime de depósito a longo prazo. A Coleção de Arte Moderna e Contemporânea Norlinda e José Lima. É a única instituição do país a trabalhar regularmente com arte contemporânea e arte bruta/outsider.
A sua programação está estruturada nos projetos de exposição, programa educativo e iniciativas colaborativas, numa relação curatorial muito estreita entre estes três eixos de intervenção.
A minha aproximação ao CAO deu-se em 2018, através de um convite da direção artística para coordenar um projeto de mediação artística e educativa, constituindo uma equipa de trabalho e programando em colaboração, uma série de ações neste âmbito.
A Máquina Desobediente após a sua passagem pelo MNSR vem aqui neste lugar ensaiar outras dimensões públicas e relacionais.

Figura 26. Máquina Desobediente no Centro de Arte Oliva; 2020-24.

Figura 27. Máquina Desobediente no Centro de Arte Oliva; 2020-24.

Se no MNSR este dispositivo funcionou de forma disruptiva perante a hierarquia institucional e questionou os discursos produzidos por um museu nacional perante o seu espólio, aqui, neste espaço, o grande desafio era perceber quais os modos de participação que estariam a ser convocados.
Pela natureza industrial do edifício o objeto adquiriu um lugar de cena que potenciou o performativo na sua relação com os públicos.
A Máquina foi transformada, combinada e movimentada, criando espaços de atravessamento por via de túneis; recombinando os seus componentes (gavetas, suportes metálicos, almofadas, etc) em zonas para a experimentação teatral e/ou musical; foi lugar de conversas entre curadores e famílias; etc…
Este dispositivo não criava estranheza, enquanto objeto no espaço, misturando-se com os restantes objetos e imagens que pertenciam às exposições, mas pelo seu caráter móvel, levantou outros problemas, nomeadamente junto das equipas de assistência de sala, que receavam pela segurança dos espaço e/ou das obras expostas, ou frequentemente manifestavam que os materiais riscadores (marcadores, lápis, fita cola, papel e tesouras…) poderiam ser perigosos e colocar em risco o seu trabalho de zelo das obras de arte.

A Máquina Desobediente, enquanto objeto em potência assume um grau de imprevisibilidade que me interessa; do mesmo modo como o espaço intersticial da educação artística, propõe formas do fazer que saem do controlo e adquirem modos próprios de criação. A sua estrutura, modular, móvel e transformativa, permite uma reconfiguração infinita. Ela levanta a questão - **do que pode vir a ser?** Este dispositivo pode montar-se infinitamente.
A máquina é um dispositivo performativo, através da qual se potenciam relações de participação várias, que não são prescritas, mas que com as suas configurações inerentes (materiais, peças, objetuais) e ao envolver os visitantes nas ações, permite consequentemente torná-los conscientes da sua posição no momento da participação.
Como professores/as, educadores/as ou mediadores/as nas práticas de educação artística, focamos muito do nosso trabalho em temáticas, interesses ou pontos de vista que consideramos necessários para um determinado grupo, num determinado momento. No entanto muitas vezes não nos dedicamos a olhar, escutar, experimentar o próprio processo em que estamos, também, envolvidos nas propostas que fazemos.

Isto implica compreender como nos posicionamos, o que mobilizamos e o que trazemos para a cena que nos vincula a determinadas relações e negociações entre movimentos dinâmicos. Quais são os eixos principais que usamos e damos sentido às nossas práticas? Que referentes, imaginários e atitudes estão inerentes aos processos criativos?
Até onde vamos na orientação da proposta? O que significa esta orientação?
No trabalho que tenho vindo a desenvolver, e que aqui no CAO tive a oportunidade de ensaiar através de estratégias e processos diferentes, centro muita da minha atenção nos grupos de participantes, nas relações e diálogos que acontecem e que constroem um espaço em si mesmo. Aquilo a que chamei anteriormente - o espaço intersticial da Educação Artística. Este espaço permite sair do grupo e das suas subjetividades, para uma estrutura mais ampla que se interliga com o quotidiano onde nos movemos no dia-a-dia e ativa a relação entre o educativo, o artístico e a vida, potenciando novas estruturas e dinâmicas de ação em contexto, que mais do que abordarem questões de visibilidade, ou grandes acontecimentos, procuram a microescala na construção de espaços de sentido.

Há alguns indicadores que se foram desenhando e fazem parte da minha prática e que gostaria de enumerar, sendo que eles se articulam entre si, não seguindo necessariamente uma ordem e que se interligam ou muitas vezes se fundem num único ponto:

1. Reconhecer o campo de atuação
Perceber sobre que território/contexto vou atuar para assinalar as suas principais características, segundo uma ideia de configuração multidimensional, ou seja, sabendo que qualquer contexto, temática, território é sempre composto por múltiplas camadas e possibilidades de se configurar.

2. Posicionamento situado
Identificar que relação tenho com o campo de atuação e porque me interessa, como me afeta, de que forma os meus interesses criativos e pessoais se cruzam com o campo de atuação ou se afastam dele. Para que a partir daqui, possa tomar consciência de onde parto e posicionar-me de forma comprometida e implicada, consciente do que isso acarreta.

3. Estratégias de contágio
Ativar um modo de atuar que não propõe, mas que se constrói através da presença e do diálogo em negociações permanentes. O processo de contágio implica um exercício de criação dos códigos da ação no momento em que acontece, não podendo ser construídos previamente. Isto implica uma atuação no desconhecido, mas que se estrutura a partir da presença num determinado lugar, num determinado momento, com um determinado grupo.

Ainda, importante referir que com este dispositivo se discutiu a ideia de arte bruta e outsider, uma vez que o CAO alberga uma das mais importantes coleções do país, deste segmento de produção artística.
Este conceito, associado à produção de obras por pessoas não profissionais, normalmente institucionalizadas ou em contextos de isolamento, ou em processo de diagnóstico/recuperação/internamento da doença mental, traz consigo um conjunto de preconceitos e processos discriminatórios que, também com este dispositivo, puderam ser alvo de questionamento.
A marginalização destas pessoas, a instrumentalização dos seus registos/das suas produções e a construção discursiva criada sobre estas pessoas, estiveram sempre no interior das discussões e reflexões da equipa do projeto de mediação:

> A ideia de criações infantis, primitivas, ligadas a uma expressão do imaginário mais puro, próximo de estádios de loucura; o uso de materiais pouco convencionais, mais baratos e facilmente acessíveis, como o papel, o cartão, pedras, barro, café; as temáticas de cariz psicológico, com especial foco no autor, no individuo e nas suas vivências pessoais…

Esta lista de parâmetros, que de forma genérica foi criada para a definição e enquadramento deste estilo de produção artística, assemelha-se aos parâmetros que frequentemente descrevem o trabalho produzido do interior dos projetos de mediação e arte educação.
Estaremos a provocar as mesmas questões?
Porque é que os projetos educativos e de mediação em instituições museológicas sofrem destes mesmos problemas? Porque é mais comum a associação do trabalho desenvolvido por estas equipas aos públicos infantis e escolares? Que propostas são construídas a pensar para além deste público…

 # PROJETO

RAIZ

Local: Museu Nacional Soares dos Reis
Data: 2019-2022

CONCEÇÃO DO PROJETO:
BURILAR - processos criativos na mediação de públicos
PARCEIROS E COLABORAÇÕES
i2ADS/FBAUP [parceiro observador e consultor]
Catarina Almeida (investigadora i2ADS e docente na FBAUP)
Lara Soares (investigadora i2ADS)
Dennis Atkinson (Professor Emérito da Goldsmiths University of London, Departamento de Estudos Educacionais e do Centro de Artes e Aprendizagem)
John Baldacchino (Professor de Educação Artística e Diretor do Instituto de Artes da Universidade de Wisconsin-Madison)

CRIAÇÃO DE CONTEÚDOS E INVESTIGAÇÃO
Artes Visuais Lara Soares
História da Arte Raul Pereira
Dança e Teatro Leonor Barata e Vera Santos
Design Marta Padilha
Ilustração Eva Mendes, Ricardo Abreu e Sofia Neto
Registo audiovisual e documentação Catarina Almeida
Revisão Sandra Barros
Tradução My Words

No seguimento do projeto Máquina Desobediente, a BURILAR foi desafiada pela direção do MNSR a dar continuidade ao processo investigativo e materializar numa proposta mais permanente do que se experimentou e ensaiou até então. É desta forma que nasce o RAIZ.
A BURILAR, enquanto prestador de serviços, reuniu uma equipa de especialistas para a boa execução deste projeto, ressalvando que todo o processo foi inteiramente discutido com a diretora do museu, Drª Maria João Vasconcelos e os elementos da equipa da instituição que se disponibilizaram a colaborar connosco.

A proposta apresentada ao MNSR
tinha várias fases de desenvolvimento:

1ª FASE - diagnóstico
Trabalho de diagnóstico dos públicos
e dos materiais já existentes no museu.

- análise de conteúdos pedagógicos e práticas
Trabalho de escuta através da realização de entrevistas à equipa do museu. Foram efetuados registos audiovisuais, registos escritos e diversas reuniões de brainstorming sobre as práticas instituídas neste museu.

- análise de conteúdos expositivos
- Trabalho de análise e estudo
dos conteúdos expositivos.
- Foram realizadas duas ações com convidados
externos, especialistas da arte educação.
15 de abril de 2019 com John Baldacchino
27 de setembro de 2019 com Dennis Atkinson

- Iniciou-se o trabalho de criação de um guião para
uma visita dançada a integrar a programação do
museu após a reabertura.

TEXT AND SATIRICAL CARTOONS

2ª FASE - criação de conteúdos
Trabalho de criação de conteúdos originais para o projeto RAIZ

- Protótipos e tradução
Trabalho de desenho dos protótipos para posteriores testes com público e tradução para inglês dos conteúdos originais.

- produção dos dispositivos
Criação do dispensador de lápis, da coleção de lápis e da aplicação para dispositivos digitais.

[FASES POSTERIORES] – estas fases sofreram alterações uma vez que o MNSR entrou em período de obras de reestruturação profundas, o que consequentemente devido aos tempos longos das obras de requalificação e as necessárias alterações nos espaços expositivos, bem como o impedimento de entrada de público a que as obras obrigaram, não foi possível testar com públicos os diferentes conteúdos gerados. O projeto RAIZ tinha previsto uma nova fase de execução após a reabertura do museu, ou um pouco antes se as condições dos espaços e conteúdos expositivos tivessem permitido, mas uma vez que este período coincidiu com a mudança de direção e as obras se prolongaram por vários anos, o projeto ficou perdido entre processos administrativos e burocráticos, tendo sido entregue ao MNSR todos os materiais, conteúdos e dispositivos produzidos pela BURILAR, juntamente com uma carta de intenções de uma possibilidade futura de continuar o projeto após reavaliação das condições para tal.

3ª FASE - Testes e ajustes de conteúdos
Esta fase seria possível assim que as obras terminassem e estudando os novos espaços expositivos para se perceberem os desenhos curatoriais e as respetivas orientações, circulação de públicos e outros dados importantes.

4ª FASE - Testes e ajustes dos dispositivos
Esta fase apenas poderia acontecer após a reabertura do museu e com público ativo na realização da proposta, se a proposta tivesse tido seguimento na nova direção do MNSR, o que não veio a acontecer.

RAIZ
do latim radix

Parte inferior das plantas, que geralmente cresce na direcção contrária à do crescimento do caule, com que elas se fixam ao solo e com que dele extraem água e sais minerais. = ESTIRPE
Parte oculta, enterrada ou fixada noutra coisa.
Segmento nuclear mínimo e irredutível que é comum às palavras da mesma família (ex.: as palavras elucidar, lucerna, lucidez, luz e translúcido têm a mesma raiz luc-).
Causa, origem ou fundamento de alguma coisa (ex.: queria descobrir a raiz do problema).
Número que, multiplicado um certo número de vezes por si mesmo, produz o número que determina.

"**RAIZ**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, https://dicionario.priberam.org/RAIZ [consultado em 15-05-2020].

Aceitando que os dias de hoje exigem formas outras de ver, sentir e pensar os espaços museológicos, RAIZ ultrapassa o lado físico e palpável de um lápis, apresentando o meio digital como ponte para sons, palavras e outros lugares não acessíveis presencialmente na relação direta e no momento temporal em que uma visita acontece. Em RAIZ, o digital permite chegar a lugares longínquos e tempos distintos, ultrapassando as paredes do museu, num movimento de dentro para fora, do museu para o mundo e o lápis convoca um movimento inverso, de fora para dentro, do visitante para o museu. A escolha de um lápis como símbolo físico deste projeto não foi inocente - significa a potencialidade de criação de muitos artistas, de descoberta, de comunicação, de expressão de pensamento. Mais, é uma ferramenta que seguirá com o visitante muito após a sua visita, um objeto que a qualquer altura num tempo futuro funcionará como gatilho para a memória da experiência no museu.

RAIZ foi um projeto, criado especificamente para o Museu Nacional Soares dos Reis, que propunha uma mediação entre o museu (objetos, imagens, arquitetura, história…) e os seus públicos através de um dispositivo de natureza híbrida, uma vez que propunha ao visitante a utilização do digital e do analógico/material.

RAIZ nasceu da convicção de que cada visita a um espaço desta natureza – MNSR - é única e que a experiência de visitar um museu pode, e deveria, ficar impressa na memória, incluindo do corpo.
À semelhança de um espetáculo teatral que se repete todas as noites, mas em que cada apresentação é singular, única, também cada visita se constrói no momento exato em que acontece, não podendo ser guiada apenas unilateralmente, pois implica relações sistémicas entre as várias partes, os objetos, os públicos, os conteúdos, os mediadores, os espaços, o tempo, etc...

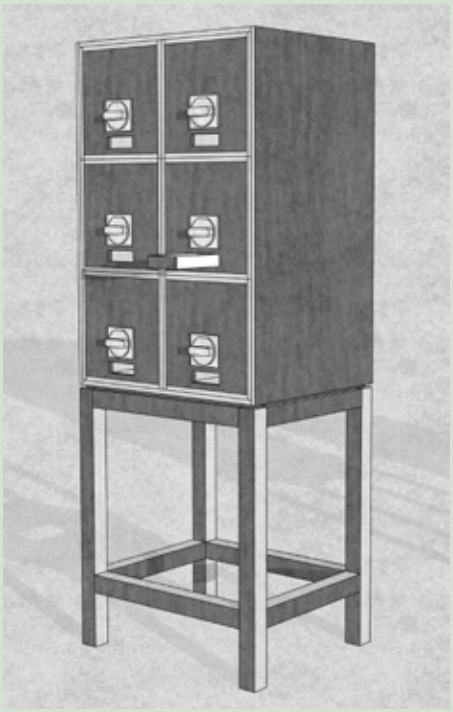
COMO FUNCIONA?

O modo de funcionamento deste projeto divide-se em 4 passos:

1. **Aquisição de bilhete**
2. **Utilização do dispensador de lápis**
3. **Acesso a aplicação no seu smartphone**
4. **Visita ao museu**

1. Aquisição de bilhete
O ponto de partida para a participação neste projeto seria a bilheteira, junto à qual seria instalado um dispensador de lápis, construído em madeira e inspirado nos contadores orientais.
Cada visitante, para visitar o museu, adquire um bilhete na bilheteira/atendimento.
Será na bilheteira e no momento de aquisição de bilhete que cada visitante tomará conhecimento do projeto RAIZ e da possibilidade de visitar o Museu através deste projeto.
Optando por participar, ser-lhe-á fornecida uma ficha de madeira. Esta ficha permite ativar o dispensador de lápis existente no espaço.
A cada lápis corresponde um foco temático para visitar o museu, existindo um total de 6 lápis/focos.
O visitante é desafiado a escolher um lápis e partir para a visita através do tema que o lápis escolhido propõe.

2. Utilização do dispensador de lápis
Após receção da ficha de madeira, o visitante seguirá as instruções indicadas junto ao dispensador:
«que visita quer fazer?»
Escolha um ponto de partida: CORPO, MUNDO ou TEMPO
Agora escolha uma perspetiva: LUZ ou SOMBRA
A combinação entre as duas escolhas corresponde a um lápis em concreto no dispensador.
O visitante deverá usar a ficha de madeira para ativar o mecanismo que o fará ter acesso ao lápis correspondente à sua escolha.
Cada bilhete dará direito à escolha de um só lápis; os visitantes interessados em explorar outras temáticas deverão voltar numa outra altura e escolher outro ponto de partida e/ou perspetiva para aceder a um outro lápis.



3. Acesso a aplicação no seu smartphone
Em posse do lápis escolhido, o visitante é convidado a utilizar o seu smartphone ou outro dispositivo móvel digitalizando o QR CODE visível junto ao dispensador. Este QR CODE dá acesso a uma página online onde o visitante deve introduzir o código que se encontra inscrito no lápis que escolheu. A introdução deste código permite ao visitante aceder à web app offline relativa ao lápis/foco temático escolhido e começar a sua visita.
O visitante segue o caminho que desejar ao visitar o museu. Sempre que encontra no espaço museológico o símbolo correspondente ao seu lápis/tema saberá que deve regressar à aplicação no dispositivo móvel.

TEMPO SOMBRA

MUNDO LUZ

CORPO LUZ

TEMPO LUZ

CORPO SOMBRA

MUNDO SOMBRA

Esta sinalética, desenhada para orientar o visitante bem como para dialogar com os diferentes espaços do museu, estará presente ao longo da visita.
Do mesmo modo que foi pensada uma comunicação no espaço de forma integrada, a cada aplicação, corresponde um fundo original. Cada um destes fundos foi ilustrado por um artista, adicionando a este projeto outras camadas sobre estas lentes temáticas e criando relações entre diferentes pontos de vista sobre a história e as artes presentes no MNSR.

CORPO LUZ
Ilustração
Eva Mendes

CORPO SOMBRA
Ilustração
Eva Mendes

MUNDO LUZ
Ilustração
Ricardo Abreu

MUNDO SOMBRA
Ilustração
Ricardo Abreu

TEMPO SOMBRA
Ilustração
Sofia Neto

TEMPO LUZ
Ilustração
Sofia Neto

Esta aplicação funciona para o utilizador como a navegação do género google maps, por camadas. Fazendo zoom in e zoom out com os dedos, acedendo aos diferentes níveis de informação:

• **Camada inicial**
. Esta é a primeira entrada na aplicação, onde se informa o modo de usar e funcionamento da mesma.
. Surge a introdução textual, de acordo com a tipologia de visita a realizar, numa janela que se fecha no botão continuar.
• **Segunda camada ou 100% de zoom**
. Enuncia salas/espaços que compõem essa visita com a apresentação de títulos
. Revela a ilustração de fundo, criando o contexto da visita, orientando o visitante e motivando-o a percorrer o museu visualizando todos os pontos do percurso.
• **Camada intermédia ou 130% de zoom**
. Surge como complemento da segunda camada, acrescentando mais informação fazendo zoom sobre os títulos.
. Clicando nos ícones disponíveis e através de janelas pop-up, que revelam outros conteúdos ocultos, propõe ligações entre o Museu e o mundo,
• **Camada janelas pop-up** (acessível pelo visitante quando clica, na camada anterior, no ícone que pretende abrir)
. Ao clicar nos ícones o visitante acede a conteúdos de diferentes tipologias que funcionam como gatilhos para a reflexão sugerida pela camada anterior

som: partilha de músicas ou ficheiros sonoros
Pistas para pensamento: partilha de sugestões para pensar, fazer, rir, duvidar...
texto: partilha de textos e outros documentos bibliográficos
fora do museu: partilha de outros lugares fora do museu
imagem: partilha de fotografias ou imagens
vídeo: partilha de vídeos ou ficheiros audiovisuais
Para descobrir com o lápis: partilha de sugestões para usar o lápis que o visitante escolheu

Ainda, no final de cada aplicação o visitante tem acesso a duas outras camadas:
Curiosidades: saber mais sobre o tema em destaque, curiosidades, histórias ou ficções.
Partilhas: canal de comunicação para que o visitante possa partilhar a sua apreciação sobre a experiência.

4. Visita ao museu
Com o lápis e o smartphone/dispositivo móvel na mão o visitante poderá agora iniciar o seu percurso pelo museu.
RAIZ oferece a possibilidade de percorrer este museu no tempo que o visitante desejar, assim como ir descobrindo para além do que aqui existe, outras coisas que, não estando aqui, nem pertencendo a este espólio, com ele se relacionam, sentindo e pensando sobre o mundo em geral e sobre cada um de nós em particular. Foram pensadas visitas numa fase inicial em português e em inglês, mas com a vontade de serem adaptadas posteriormente a outras línguas.

PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO

O projeto considerou na sua estrutura uma atenção especial à pesquisa e documentação dos processos ao longo do tempo. Foram realizadas duas sessões de pesquisa com convidados externos e todo o processo de investigação foi registado em audiovisual pela investigadora Catarina Almeida.
Ainda, foi produzido o texto RAIZ: *A potência do Museu Nacional de Soares dos Reis ou O museu que prefere de não*, da autoria de Catarina Almeida que se junta aos anexos deste caderno. Este texto vem reforçar a natureza híbrida dos processos investigativos, que a partir da prática, permitem a materialização e produção de conhecimento em registos muito diversos como vídeos, fotografia, artigos, ficheiros sonoros, etc.

1ª sessão de pesquisa| 15 de abril 2019
com John Baldacchino e moderação de Cat Martins

Esta sessão teve como ponto de partida o texto do próprio convidado, *Willed Forgetfulness: The Arts, Education and the Case for Unlearning* de 2012, fornecido anteriormente para reflexão e discussão a todas as pessoas presentes.
Aconteceu na biblioteca do MNSR e teve como principal objetivo pensar as relações entre objetos nos museus, os seus discursos históricos e políticos e os seus públicos.

2ª sessão de pesquisa | 27 de setembro 2019
com Dennis Atkinson e moderação de Lara Soares

Esta sessão, que decorreu na sala dos amigos do museu, teve como ponto de partida o livro de Dennis Atkinson, *ART, DISOBEDIENCE, AND ETHICS - The Adventure of Pedagogy* de 2018.
Desta vez, a ideia principal era discutir o conceito de desobediência, mas com particular foco sobre o projeto que se estava a desenvolver e as suas extensões no contexto português.
Esta ideia de desobediência, vinda do autor, já tinha sido trabalhada no projeto Máquina Desobediente que pertenceu à fase experimental desta investigação.

REGISTO DA PARTE INVESTIGATIVA
O registo da parte investigativa do projecto RAIZ, a cargo da investigadora Catarina Almeida, gerou muita matéria informativa. Foram longos meses de conversas, entrevistas, visitas guiadas, reuniões, visitas às reservas, à biblioteca, serviço educativo, passeios no museu. Do escrutínio desse volume inesgotável - cujo gesto constituirá sempre matéria de grande utilidade para qualquer trabalho de intervenção e de compreensão nos discursos expositivos, educativos e de mediação do museu, resultaram quatro vídeos estruturais:

vídeo i Edifício
https://youtu.be/YqD98PIbTaI

vídeo ii Temas e figuras
https://youtu.be/YF98r4BlmMU

vídeo iii Visitas
https://youtu.be/HTBsHMB_oWo

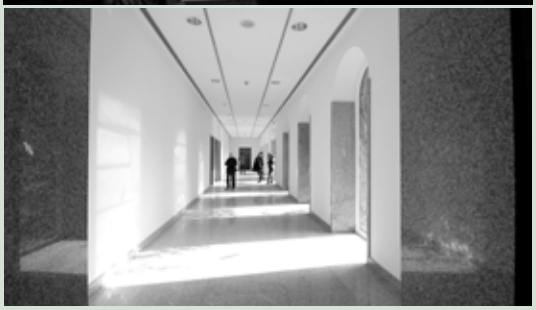
vídeo iv História/ Estórias
https://youtu.be/wBY8b9DvzhI

e ainda um quinto filme, que documenta as primeiras visitas que se fizeram, ainda não se sabia o que iria ser este projeto:

Primeiras visitas: https://youtu.be/c8KE7UqFxm0

Os conteúdos e os problemas abrangidos por cada um, sintetizados nos títulos curtos escolhidos, procuraram acompanhar o rumo conceptual da construção do dispositivo. Este, como é natural em processos similares, metamorfoseou-se algumas vezes, e os vídeos não são, por isso, o reflexo fiel e rigoroso da forma final assumida. Não o quiseram ser, também, e por isso o processo documental parou quando desacelerou a habitação do museu pela equipa do RAIZ, quando se tornou mais episódica a ocupação de tantas horas naquela Sala dos Amigos que serviu de palco (e de abrigo) a tantas trocas de impressões e pontos de situação, acompanhados por uma camara de Janeiro a Dezembro de 2019.

O **primeiro vídeo** quis dar conta da progressiva familiarização com o espaço do museu, de perceber a sua arquitetura civil e industrial e o engenho da sua fachada neoclássica. Ficámos a conhecer a história da família Moraes e Castro e da partilha do espaço com a monarquia. Acedemos a espaços restritos e estivemos no mítico velódromo, onde também visitámos a lapidaria e deambulámos pelos terrenos da antiga cerca. Esse primeiro vídeo procurou ser uma aproximação ao objeto e um primeiro esforço de mapeamento.



O **segundo**, dedicado aos Temas e Figuras, testemunhou a organização das coleções e pretendeu dar conta de algumas alterações previstas com a remodelação, tais como a saída da vitrine dos vidros, a inclusão do desenho, a disposição da pintura dialogando com a escultura, e uma desejada acentuação da chegada à galeria do Soares dos Reis. O passeio pelas coleções não acontece, porém, sem que vá sendo feito um trabalho paralelo de levantamento das fendas e entrelinhas que propiciem zonas de atuação para o dispositivo RAIZ.

Com o vídeo das Visitas expõe-se mais assumidamente o conjunto das preocupações que nortearam a conceção do material de mediação. Estas preocupações, sempre fundadas num intensivo e minucioso trabalho investigativo, ora de consulta bibliográfica, ora arquivística, ora de contacto com vários dos profissionais que são o museu, circunscreveram-se ali na reflexão política e fenomenológica da ação de visitar o museu. A circulação, o tempo do visitante e a natureza da experiência alicerçaram essas considerações e transformaram-se em lentes para esboçar o dispositivo.

A derradeira parte, que relacionou histórias e estórias, quis sublinhar as potencialidades abertas pelas micro-narrativas enquanto estratégia de mediação, ora para questionar verdades instituídas e reproduzidas no museu, ora para deslocar o visitante dum espaço sagrado para um outro virtualmente profano. O trabalho de montagem videográfica recorre a uma estratégia global de cadenciar as conversas e entrevistas com os funcionários do museu com recortes das reuniões da equipa do projeto, procurado com isso dar uma orientação específica à informação recolhida.

Estes quatro vídeos marcam uma fase particular do processo de conceção e de elaboração do dispositivo de mediação. Como já mencionado, reportam-se essencialmente ao primeiro ano de trabalho e de uma presença semanal no MNSR. Há ligações que é possível de identificar e de acompanhar entre a forma final do objeto criado e estes registos que o antecederam, numa lógica mais bilateral do que explicativa. Eles documentam uma fase do processo dessa criação, mas documentam também uma vivência particular daquele museu, um tempo seu, e uma esperança grande e muito sentida depositada na reformulação de 2020.

TIPOLOGIAS DE LÁPIS

Produção: VIARCO
https://www.viarco.pt

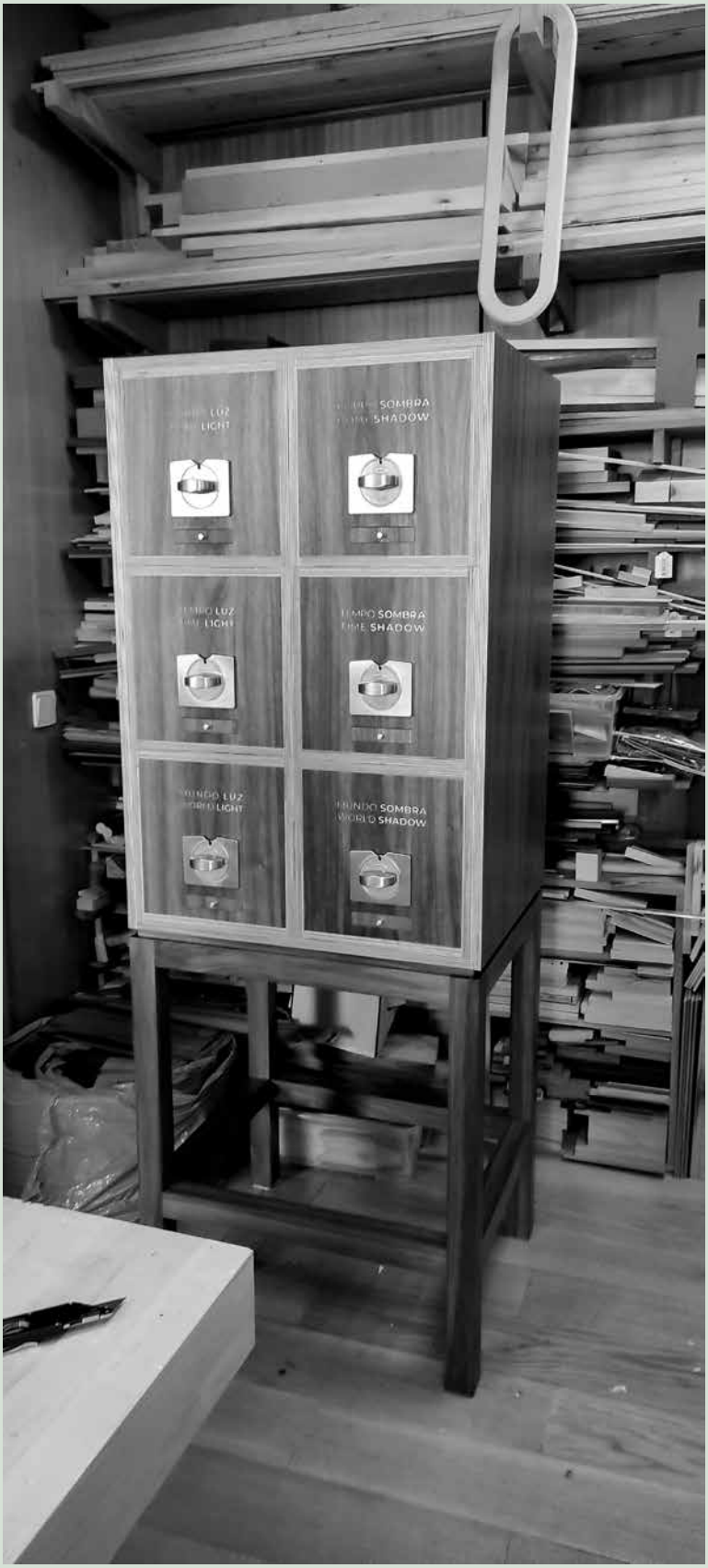
A origem do fabrico de lápis em Portugal remonta ao ano de 1907 com a Portugália, em Vila do Conde.
Em 1931, o industrial Manoel Vieira Araújo adquire a Fábrica Portuguesa de Lápis, então bastante afetada com a entrada de Portugal na Primeira Guerra Mundial e principalmente pela Grande Depressão de 1929/31.
No ano de 1936 é registada a marca que acompanha gerações de portugueses até aos dias de hoje – a Viarco.

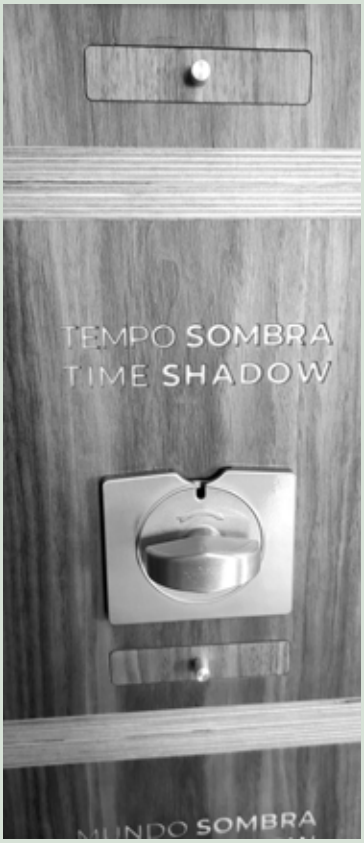
A Viarco continua a ser a única fábrica de Lápis em Portugal e provavelmente uma das mais versáteis a nível Mundial. Mais do que uma fábrica, assume-se como um grande impulsionador de projetos artísticos e de apoio aos artistas portugueses e apresentava à altura, uma capacidade técnica e artística, uma qualidade de matérias e a adaptabilidade necessárias para uma produção única e tão tecnicamente detalhada como a que o projeto necessitava.
Foram por isso produzidas na VIARCO as 6 tipologias de lápis originais. Foram unicamente concebidos para o projeto RAIZ a implementar no Museu Nacional Soares dos Reis, com fim não lucrativo.

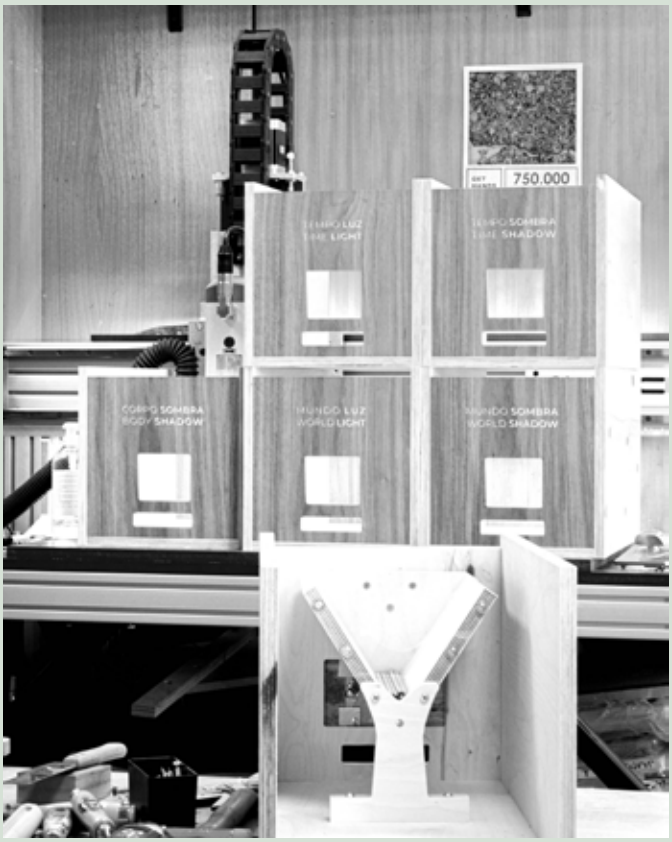
DISPENSADOR DE LÁPIS
Co-criação e conceção:
GETHANDSDIRTY | Cristiana Felgueiras

O Design foi inspirado nos contadores orientais e é composto por duas partes:
A) Duas colunas de 3 caixas (15cmx15cmx30cm) assentes umas nas outras verticalmente;
B) A base onde as caixas assentam

O dispensador de lápis é um objeto original da autoria da BURILAR, co-criado e produzido pela artista Cristiana Felgueiras. Foi unicamente concebido para o projeto RAIZ a implementar no Museu Nacional Soares dos Reis, com fim não lucrativo.


LUZ
LIGHT
SOMBRA
SHADOW
TEMPO LUZ
TIME LIGHT
TEMPO SOMBRA
TIME SHADOW
MUNDO LUZ
WORLD LIGHT
MUNDO SOMBRA
WORLD SHADOW


TEMPO SOMBRA
TIME SHADOW


750.000
TEMPO LUZ
TIME LIGHT
TEMPO SOMBRA
TIME SHADOW
CORPO SOMBRA
BODY SHADOW
MUNDO LUZ
WORLD LIGHT
MUNDO SOMBRA
WORLD SHADOW

VISITA DANÇADA

Criação Leonor Barata
Cocriação e Interpretação Vera Santos
Duração 60 a 75m
Destinatários maiores de 6 anos em família; escolas de 2º ciclo

A criação de uma visita de caráter performativo foi desde logo elencada como um dos objetivos deste projeto. A dimensão do corpo é muito presente e a construção de uma dramaturgia na relação dos públicos com as obras do museu permitem abrir novos campos de aproximação.
Convidámos a criadora Leonor Barata para desenvolver um guião de visita com a colaboração de uma bailarina do Porto para que posteriormente a proposta de visita dançada se pudesse integrar na oferta disponível de visitas guiadas para os públicos do museu.
Foi desenhado um guião prévio que carecia ser testado após a reabertura do museu e já com acesso aos conteúdos expositivos finais.

Hoje, anos após a entrega dos relatórios de projeto no MNSR, lamentamos que nada tenho sido feito com tudo o que foi produzido e pensado. Lamentamos que o desejo de futuro deste museu, espelhado nos vídeos e entrevistas de registo do processo e que consecutivamente regressava ao centro das discussões da equipa da BURILAR não tenha incluído o RAIZ.

> "A potência do Museu Nacional Soares dos Reis é como aquela Cancela Vermelha que Silva Porto pintou em 1878-79. O pequeno portão encarnado separa a luz e a sombra de um museu que tem vivido sob uma luminosidade muito restrita, mas que pouco revela sobre a densidade florestal que, do outro lado, encerra. Talvez "daqui a dez anos" o pequeno óleo do pintor seja menos premonitório, e mais uma recordação de um passado resolvido com a remodelação de 2020." (Almeida, 2020)

BURILAR Processos criativos na mediação de públicos

A Burilar – Processos Criativos na Mediação de Públicos CRL é uma cooperativa do ramo cultural fundada em 2018 por Lara Soares, Sandra Barros e Marta Padilha. Surge como resposta a um conjunto de desafios lançados por parceiros, institucionais e artísticos, e assenta no princípio de que os processos criativos potenciam a mediação de públicos nos mais diversos contextos. A Burilar atua em diferentes escalas, tempos e profundidades – desenvolve projetos de longo curso e projetos pontuais, dirigidos a um largo espectro de públicos ou públicos específicos, propõe experiências de fruição momentâneas ou de profunda reflexão.
A Burilar não tem fórmulas – os seus projetos resultam da escuta atenta dos parceiros que cruzam o seu caminho, das suas expectativas, recursos, vontades e objetivos; é nesse encontro, nesse diálogo, que os projetos se burilam.

 # OBJETO – CENA

MESA

A imagem mostra-nos o livro *Uma mesa é uma mesa*[20] da editora Planeta Tangerina onde a Mesa se torna protagonista numa investigação levada a cabo por uma Rosa curiosa.

[20] Martins, I. e. M., Madalena. (2006). *Uma mesa é uma mesa. Será?* (P. Tangerina, Ed.).

A palavra inglesa – table – consegue incorporar outros sentidos que a língua portuguesa não comporta, pelo menos de forma habitual.
Table of contents, que em português se traduz como lista de conteúdos ou índice, revela-se um dispositivo de ordenação. Relembro as palavras de Sara Ahmed "It is not accidental that the word table points to this function: to place things on a board is itself a way of ordering objects, gathering them around, or giving them a place, around which we can work." (Ahmed, 2006, p. 181)

Mas de que mesas falamos?

Conseguimos enumerar diferentes tipos de mesa e até elencar um conjunto de tarefas/funções que lhes estarão associadas. A mesa de refeições, a mesa de jogo, a mesa da escrita, a mesa de madeira, a mesa de operações…

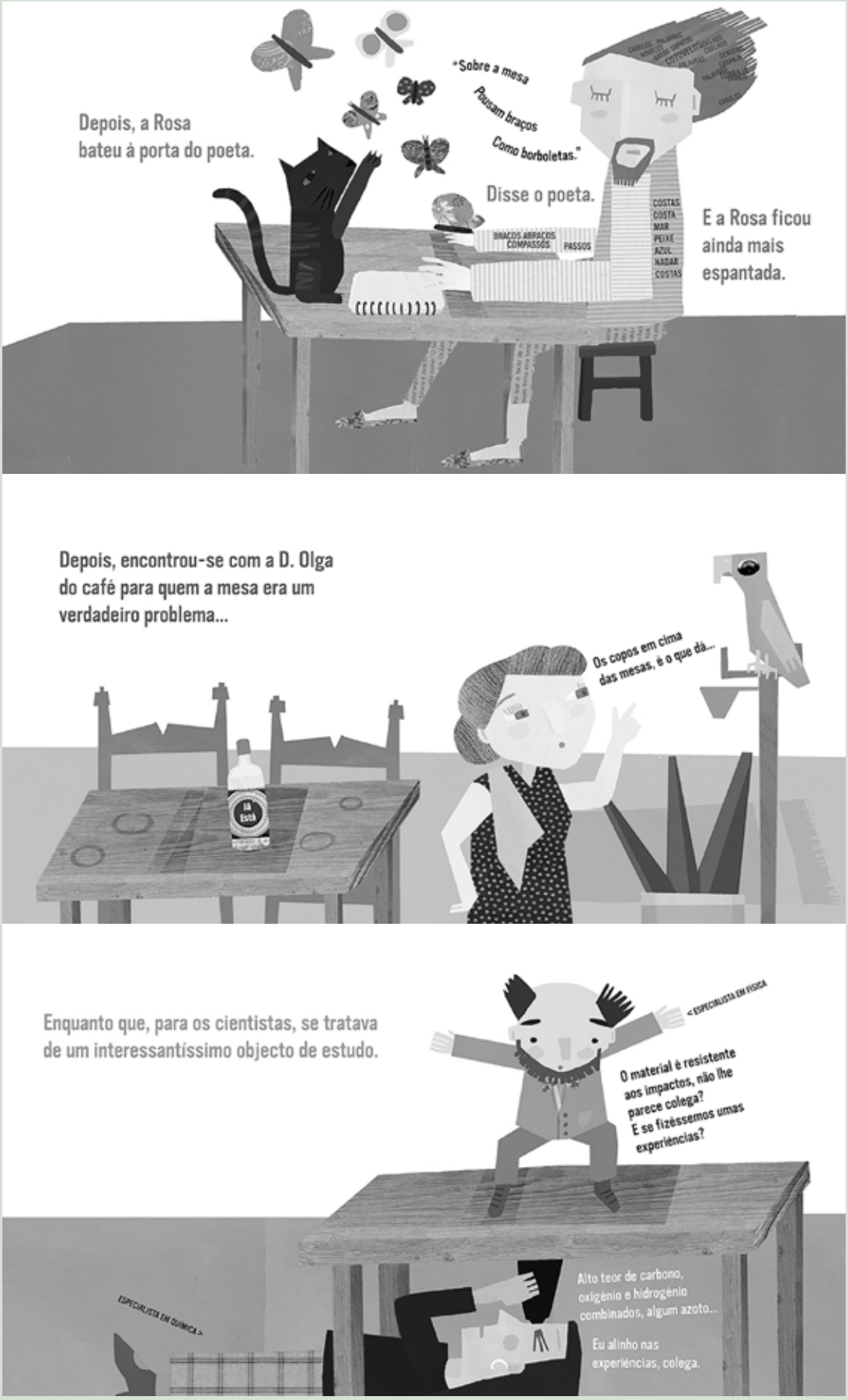


Figura 27. Excertos do livro Uma mesa é uma mesa. Será? da editora Planeta Tangerina.

As mesas são um espaço político onde partilhamos conversas, saberes, conhecimentos, memórias, e onde trocamos pontos de vista sobre projetos, ideias e desejos.
Estas partilhas, na MESA, podem contribuir para a construção de uma cidade, ajudar a repensar o espaço de uma sala de aula e o projeto de uma escola, ativar relações afetivas entre grupos de pessoas que se sentam em seu redor, ativar lógicas democráticas de participação num determinado território, ou ser lugar de experiências e brincadeiras entre amigos ou uma família.

Figura 28. Espaço da sessão de partilha com professores e mediadores culturais [De lápis na mão]; Ílhavo; 2019.

Na figura vemos uma enorme mesa preparada para receber os participantes que se irão sentar ordenadamente nas cadeiras correspondentes a cada lugar. Esta 'cena' montada para provocar os corpos e olhares de quem aqui está funciona como uma camada crítica sobre estes espaços da educação e mediação onde todos atuamos. Tento com as diferentes disposições destas 'cenas' começar a fazer perguntas assim que as pessoas entram na sala. Que cadeiras são estas aqui alinhadas? Para que servem? Devemos fazer alguma coisa com elas?

Ao longo dos últimos anos tenho vindo a desenvolver este objeto-cena – MESA – enquanto dispositivo de mediação e potenciador de transformações várias nos projetos que desenvolvo, em particular na procura de diferentes formas de participação.

Foi com a BURILAR que desenvolvi algumas das mesas que escolhi para partilhar no âmbito desta tese:

 # MESA – SOPA TRANSATLÂNTICA
São João da Madeira – 2018
Serviço Educativo do Centro de Arte Oliva - Mercado Municipal

 # MESA - programa integrado de mediação cultural
Braga - 2020 (prolongado para 2021 por força da pandemia COVID-19)
Projeto nunca concretizado

 # MESA encontro (às escuras)
 # MESA jogo (às claras)
Projeto ALDEAR – Marco de Canaveses (Maureles) – 2023

 # MESA laboratório
Projeto ALDEAR – Resende (Barrô) – 2023

 # MESA única (para uma pessoa)
Projeto ATOS – Reguengos de Monsaraz – 2023

 # MESA coletiva (para todas as pessoas)
Projeto ATOS – Lamego - 2024

 # MESA – ACONTECIMENTO

Local: Mercado municipal, São João da Madeira
Data: 2018
Contexto: Serviço Educativo do Centro de Arte Oliva

Esta MESA-ACONTECIMENTO chamou-se *Sopa Transatlântica*. Um projeto concebido pela artista Amanda Midori, elemento da equipa do projeto educativo do Centro de Arte Oliva para uma das minhas propostas de programação no ano de 2018.
Este projeto surge como proposta de ativação de um outro, de nome Obras para a cidade, coleção Norlinda e José Lima, que criou um circuito de obras de arte para a cidade de São João da Madeira, ocupando lugares como a biblioteca municipal, uma academia de música, ou o mercado municipal, onde estas sopas foram criadas e degustadas.

> "A sopa transatlântica tem uma receita simples: uma obra de arte, um Mercado Municipal, três cozinheiras[21] que já viveram aqui, ali ou acolá. Juntam-se ingredientes locais e outros vindos de longe. Mistura-se tudo num sábado, mexe-se com delicadeza, tempera-se com memórias, histórias de cada um e uma boa pitada de curiosidade. No fim, uma sopa diferente a cada encontro, oferecida a todos os curiosos que se queiram juntar e conversar."

[21] As sopas foram confecionadas por Lídia Mello, Rebecca Moradalizadeh e Tatiana Santos.

As sopas foram confecionadas no mercado, com produtos locais e serviam de trampolim para a criação de uma esfera pública onde a discussão, o questionamento e o estranhamento tiveram lugar.
A Amanda fazia a ponte entre a confeção das sopas e textos, conversas, comentários, gestos que se interpunham no acontecimento, criando relações entre todas as pessoas e o entorno.
Os discursos entre quem participava misturavam-se e o campo expandido da mediação sobrepunha-se ao discurso institucional, premeditado e estruturado que o Centro de Arte e as suas coleções costumam ocupar.
Para este evento foi-nos importante a aproximação à noção de "Pedagogy of the event" de Dennis Atkinson (2017) pois, convocou para toda uma equipa, o questionamento sobre propostas e lugares com os quais não sabemos lidar, que nos fogem da dimensão da prática e nos permitem invadir esta esfera pública a que muito frequentemente chamamos de 'comunidade do território onde atuamos'. Aqui os papeis não eram claros. O lugar do colecionador que se desloca para o pensamento arbitrário do público, do político que enuncia o evento à sua população e se apropria de palavras e imagens construídas, o lugar do artista/mediador que cozinha, recebe e devolve a quem se aproxima, de uma direção artística que extravasa paredes, de um museu que enuncia o popular junto do erudito, os lugares do centro e da periferia que ora se acentuam ora se sobrepõem.

A verdade é que esta MESA criou lugares concretos, de discussão e produção de conhecimento, que ativaram forças de poder entre o campo artístico e o educativo, entre o público e o privado, entre o político e o institucional e que permitiram repensar este campo intersticial da educação artística. Foi talvez uma das primeiras MESAS que criei, neste caso, cocriei.

Figura 29. Projeto Sopa Transatlântica

MESA - programa integrado de mediação cultural

Local: Braga
Data: 2020 (prolongado para 2021 por força da pandemia COVID-19)
Contexto: integrado no plano estratégico cultural para o município de Braga (2020-2030)

MESA

No âmbito de um plano estratégico cultural para a cidade de Braga a dez anos, e considerando a sua candidatura a Capital Europeia da Cultura 2027, entendeu o Município de Braga ser fundamental potenciar os seus equipamentos culturais numa lógica de funcionamento em rede, instigando a sua aproximação a diferentes públicos e expandindo a oferta cultural para fora do perímetro urbano.

Também desta forma se poderia preparar o terreno numa política cultural municipal capaz de desenvolver uma estratégia cultural com o qual as ações de uma candidatura a Capital Europeia da Cultura pudessem dialogar de forma mais produtiva.

Neste sentido, à BURILAR competia a elaboração de um diagnóstico, apontando também direções para o desenvolvimento de um projeto de Mediação Cultural a partir dos seguintes espaços, sob tutela da Câmara Municipal de Braga:
A. Casa dos Crivos.
B. Museu da Imagem.
C. Torre de Menagem.
D. Ludoteca da Estufa.
E. Centro de Experimentação e Criação Artística - Oliveira (S. Pedro).
F. Edifício da Estação.
G. Mercado Cultural do Carandá.
H. Hub Cultural Francisco Sanches.

A proposta não contemplava o Edifício do Castelo, no entanto, por nos parecer importante integrar algumas considerações sobre este equipamento, em particular na relação com os restantes que faziam parte da proposta inicial, ele também foi elencado no diagnóstico.

A equipa do projeto defendia o campo da Mediação Cultural não só como uma área de aproximação e formação de públicos, através de ações que veiculem um determinado conteúdo (como visitas orientadas a uma exposição, por exemplo), mas, sobretudo — e cada vez mais —, como uma área cuja missão é estabelecer um encontro consequente entre o objeto artístico ou educativo e o indivíduo, contribuindo assim para a formação de uma sociedade mais crítica, informada e criativa.

Propusemos então, um projeto de Mediação Cultural que desafiava os públicos a novas formas de ver e experimentar a produção cultural e artística, e, consequentemente, o mundo. Ele tinha de tentar estabelecer, por isso mesmo, ligações e cruzamentos entre diferentes linguagens artísticas e conhecimentos disciplinares como a História, a Antropologia, a Filosofia, a Matemática, a Biologia, a Informática, a Arquitetura, etc., oferecendo ao participante das suas propostas uma abordagem transversal do conhecimento acumulado pela humanidade.

Enquanto metodologia criativa partimos de três eixos orientadores

PEDRA	ÁGVA	AR
#...	#?	#!

- **a. Pedra**

Eixo das coisas imóveis; do que permanece no tempo, do que a História guardou e das histórias de monumentos, edifícios, ruas ou até cartografias.

#património #arquitetura #cidade #coletivo **#!**

- **b. Água**

Eixo das coisas líquidas; do que se transforma, do que extravasa as margens, do que cresce, do vegetal, do efémero: memórias, palavras, vozes, gestos, corpos.

- #públicos #indivíduo #escuta #botânica #discursos **#?**

- **c. Ar**

Eixo das coisas que ficam entre coisas; do não nomeado, do por descobrir, da oralidade, do transmitido, do intergeracional, do imaterial: vazios, silêncios, luz, sombras, imaginário.

#imaginário #interstícios #cruzamento #criação #imaterial **#...**

PERGUNTAS NORTEADORAS POR CADA EIXO DE PENSAMENTO

PEDRA

- O que é distintivo ou particular de cada espaço/equipamento?
- Quais as fragilidades e potencialidades de cada espaço?
- Onde ficam situados estes espaços e qual a sua relação com a cidade?
- Que caminhos os ligam? Haverá outros?
- Que manifestações coletivas lhes estão associadas? (passado/presente/futuro)
- Quais são as histórias dos espaços na História?
- Que experiências em rede propor para estes espaços, respeitando a singularidade de cada um?

ÁGUA

- Que ação desenvolver para melhor escutar as equipas envolvidas?
- Que práticas ou iniciativas de mediação já foram desenvolvidas?
- Que públicos já existem e quais aproximar?
- Que espaços vazios também definem a natureza das coisas?
- O que se transformou no tempo e que hoje antecipa o amanhã?

AR

- Que ligações descobrir entre diferentes dimensões?
- Que materiais podem ser criados para a mediação?
- Que ações podem ser desenvolvidas para uma primeira aproximação de públicos?
- O que trabalhar em micro e macro escalas?
- Como inscrever na memória coletiva o imaterial? Através de que ações?
- O que pensa a cidade sobre as dimensões do belo e do feio?
- Como (re)descobrir espaços de silêncio?

Entendíamos também que à Mediação Cultural dizia respeito o estabelecimento de uma estratégia que promovesse a democratização do acesso à cultura e à arte, através de um pensamento integrado, unindo todas as partes - conteúdos artísticos, território e comunidades.
Propusemos que as equipas envolvidas nas propostas não se definissem num único perfil, elas deveriam organizar-se de acordo com lógicas relacionais entre os objetos e os públicos, entre públicos e instituições, entre os conteúdos culturais e as linguagens da sua mediação. Só assim seria possível, que o visitante de primeira viagem e o diretor artístico pudessem criar diálogos inusitados sobre o que, para ambos, era a experiência destes lugares de fruição; ou que, ao invés, se ensaiassem projetos com todo o cuidado e pormenor pelas instituições culturais, mas que os mesmos falhassem em zonas de encontro inesperadas, que nos eram reveladas por públicos culturalmente distintos e que adicionavam camadas de linguagem e conhecimento ao que queríamos mediar.
Parece-me que é a partir desta diversidade, que a Mediação Cultural permite abrir canais de relação entre as partes envolvidas onde possa existir o acaso, onde o erro seja motor para repensar as 'verdades' inerentes às zonas de programação, aos objetivos políticos e às missões enunciadas por quem decide.
É precisamente por esta razão que a discussão e abertura públicas fazem parte do ADN que um projeto de mediação tem de ter, para que seja de efetiva 'mediação', onde todas as vozes se façam ouvir e possam ser integradas.
No caso concreto do Município de Braga, não menos importante era a capacidade de todos estes equipamentos que fazem parte desta MALHA cultural existirem para fora de si, num exercício dinâmico entre o fora e o dentro — das salas do museu para espaço público, dos palcos do teatro para as ruas e praças, dos textos de parede para as vozes da população, num movimento constante de procura e experimentação que valida no tempo e no espaço a existência destas propostas e acrescenta novos sentidos ao ser-se espectador ou participante.
Este projeto de colaboração institucional reforçou para a equipa de trabalho da BURILAR e em particular para a equipa municipal, que o trabalho de Mediação Cultural é mais complexo do que pode parecer numa primeira abordagem — ele não se resume à divulgação de propostas culturais e formação de públicos para a cultura; e é na consciência dessa complexidade que a Mediação Cultural tem vindo a assumir-se (também): como uma área programática, com a mesma relevância para um projeto cultural como, por exemplo, uma direção artística.

Na fase de diagnóstico, debruçámo-nos sobre os equipamentos e suas equipas e, de igual forma, sobre a equipa da Divisão da Cultura, cujo trabalho é transversal, abarcando muito mais do que as propostas desenvolvidas pelos diferentes equipamentos. Este diagnóstico levou-nos a apresentar uma proposta de gestão para o trabalho de Mediação Cultural do município com uma proposta concreta de organograma de equipas e seus perfis, bem como um conjunto de propostas de programação para curto, médio e longo prazo, considerando o horizonte temporal da Capital Europeia da Cultura.
Infelizmente, este, como outros tantos projetos, não teve consequência, não passando da sua fase de diagnóstico. Após o envio do documento de diagnóstico com todas as propostas descritas e fundamentadas, a equipa da BURILAR sugeriu uma reunião de retorno e balanço, com as responsáveis pela área da cultura, para que num primeiro momento nos pudéssemos debruçar sobre esse mesmo documento, analisando a sua possível adequação à estratégia de Braga Cultura. Esse encontro nunca aconteceu, ficando o projeto sem resposta formal.
As mudanças internas das equipas municipais e os inerentes processos administrativos e altamente burocratizados impedem uma fluidez justa e necessária para com os projetos e equipas externas, como a nossa à altura se posicionou, permitindo uma série de equívocos, desconfortos e procedimentos menos éticos. Para não falar do dinheiro público investido em tantos projetos, diagnósticos e equipas cujos trabalhos não tem qualquer consequência nos lugares para os quais são criados.
Ficou, no entanto, um relatório com propostas concretas para um programa que se desenvolveria em três fases, com a ressalva de que as mesmas seriam naturalmente ajustadas e adaptadas às circunstâncias. Estas três fases temporais abriam a possibilidade de atuar a curto prazo, ou seja, em 2021; a médio prazo, considerando o período de candidatura a Capital Europeia da Cultura, entre 2023 e 2024, e uma última fase, que considera o horizonte temporal de 2030.
Sabemos hoje que a candidatura de Braga a Capital Europeia da Cultura não foi a vencedora (sendo Évora a cidade escolhida), mas que implementará a Capital Portuguesa da Cultura em 2025, uma iniciativa criada pelo Ministro da Cultura, Pedro Adão e Silva que estabelece anualmente a uma cidade portuguesa esse título a partir de 2024.

MESA encontro (às escuras) + # MESA jogo (às claras)

Local: Município de Marco de Canaveses, aldeia de Maureles
Data: 2023
Contexto: Projeto ALDEAR
+
 # MESA laboratório
Local: Município de Resende, aldeia de Barrô
Data: 2023
Contexto: Projeto ALDEAR

> "Aldear é um projeto cultural que ativa as comunidades de 11 aldeias dos municípios da região do Douro, Tâmega e Sousa. Um encontro entre as identidades locais e os métodos de estruturas de criação artística contemporânea oriundas de várias partes do país.
>
> Aldear é um projeto artístico multidisciplinar, de escala humana, centrado nas pessoas e na procura de um tempo diferente. É um encontro de processos que dará origem a 11 partilhas públicas a partir de percursos artísticos, espetáculos comunitários, instalações e conversas.
>
> O Aldear assenta num desenvolvimento metodológico integrado e coerente a todos os municípios, regendo-se por uma metodologia comum, íntegra e concertada, aplicada individualmente em cada local de implementação do projeto, por cada uma das equipas artísticas e de mediação envolvidas." (Comunidade Intermunicipal do Douro, 2021)

A BURILAR foi uma das equipas artísticas convidadas para a edição de 2023 para desenvolver propostas em duas das aldeias integrantes:
– Maureles, no Município de Marco de Canaveses
– Barrô, no Município de Resende
Neste contexto, irei falar das propostas em volta do objeto MESA que foram desenvolvidas nos dois territórios, com características muito distintas, mas em ambos os casos enquanto dispositivos de mediação e sobretudo de possibilidades de participação.

Começo por Santa Maria de Maureles, no limite do Concelho do Marco de Canaveses com o de Penafiel, onde desenvolvemos um duo **# MESA encontro (às escuras)** + **# MESA jogo (às claras)**.
A primeira, foi concebida para a escuridão de uma cave de vinhos. Um espaço fresco e húmido, abaixo do nível da terra. Esta mesa chamou-se ***brin.dar***.
Junto a um lagar, à luz das velas, partilhamos pão, vinho e enchidos. E entremeando um poema de taberna a duas vozes, ora em latim, ora em português, erguemos os nossos copos! Brindamos a estarmos aqui, a estarmos juntos, ao que é já passado e ao que está por vir.

A MESA foi palco de uma sessão de brindes, orientados por Raul Pereira, responsável pela pesquisa da História e Património popular local e aconteceu na Casa da Cultura Popular de Maureles, um espaço museológico inspirado nas origens e tradições marcuenses que integra duas áreas: uma dedicada à cultura do vinho e outra ao linho.
Esta MESA serviu de espaço relacional entre uma equipa criativa, estrangeira ao lugar, que encontrou aqui um conjunto de quotidianos resistentes, onde o popular era afetuoso, acolhedor e generoso, mas também onde o preconceito, a discriminação e a desigualdade abundavam. Um quotidiano muito marcado pelas tradições fixadas no tempo e que resistem inabaláveis. Entre novos e velhos, entre os trabalhadores do campo e os mais citadinos, entre homens e mulheres…
Nesta MESA, convocamos uma brevíssima explicação da história conflituosa entre a bebida e a história da humanidade: o deus grego Baco (a origem do brinde: primeiro no chão aos deuses e aos mortos, depois nos copos em partilha); o vinho misturado com água dos romanos; os banhos vínicos de Cleópatra; a Última Ceia (onde o vinho se misturou depois na cerimónia eucarística com água, à romana); a Lenda de São Martinho; E uma vez em terras do Marco, recuamos até à Idade Média: terra do românico, do desenvolvimento da tecnologia que permitiu os moinhos da ribeira... através da leitura de um poema[22] que nos daria uma boa descrição do que era beber nessa altura.

[22] O poema, In Taberna quando sumus, escrito em latim medieval, integra uma coleção de canções descobertas na abadia beneditina de Beuren, no coração dos Alpes bávaros, no inicio do século XIX, das quais Carl Orff (1895-1982) retirou algumas e re-musicou de forma original, em 1953, criando uma das peças do repertório clássico mais conhecidas e populares: Carmina Burana. A coleção terá sido redigida no final do século XIII, dando forma escrita a um património que circulava de boca em boca desde o século XII.

A MESA estava na escuridão da adega, apenas iluminada por velas que refletiam o fogo nos mais de 100 copos distribuídos pelas pessoas presentes. O vinho era acompanhado por enchidos e broa, oferecidos pela população local. A sessão durava cerca de 20 minutos, numa leitura partilhada entre o Raúl, elemento da equipa da BURILAR (leitura em latim) e o Bruno, elemento da comunidade local (leitura em português).
Estiveram nesta adega, cerca de 100 pessoas, que na escuridão se tornaram uma comunidade, talvez por breves instantes, horizontal. Independentemente do género, da idade, da sua proveniência, aqui, escutaram, brindaram, riram e gritaram juntas. Esta MESA criou um espaço democrático de participação, onde para muitas destas pessoas, muitas pela primeira vez, participaram numa experiência que lhes foi familiar, mas ao mesmo tempo estranha.

Muitas das pessoas que participaram nos falaram do lado cerimonial da sessão, próximo de um espetáculo ou evento religioso, mas ao mesmo tempo, boémio e popular, o que lhes trouxe uma relação de proximidade e intimidade incomum.
Sabemos que a comida e a bebida aproximam as pessoas e que juntas em volta de uma mesa esse potencial é enorme, mas aqui era claro que o repertório referencial que trouxemos, o poema e o dispositivo montado tinha criado um lugar de cena que para muitos foi surpreendente.
As mulheres também bebiam e ripostavam os escárnios, os homens procuravam o seu lugar perante os pares e sob o olhar dos mais velhos, expectantes, escutavam e brindavam; em pé ou sentadas estas pessoas experimentaram um acontecimento coletivo que talvez, pela obscuridade do espaço, pelas sombras apenas visíveis, lhes trouxe um espaço de liberdade e questionamento das relações e possibilidades outras de estar e ser.

In Taberna Quando Sumus
[ALTERNO LECTIO]
In taberna quando sumus
Non curamus quit sit humus
Sed ad ludum properamus
Cui semper insudamus
Quid agatur in taberna
Ubi nummus est pincerna
Hoc est opus ut queratur
Si quid loquar, audiatur
[BIBERE]
Quidam ludunt, quidam bibunt
Quidam indiscrete vivunt
Sed in ludo qui morantur
Ex his quidam denudantur
Quidam ibi vestiuntur
Quidam saccis induuntur
Ibi nullus timet mortem
Sed pro baccho mittunt sortem
Primo pro nummata vini
Ex hac bibunt libertini
Semel bibunt pro captivis
Post hec bibunt pro vivis
Quater pro christianis cunctis
Quinquies pro fidelibus defunctis
Sexies pro sororibus vanis
Septies pro militibus silvanis
Octies pro fratribus perversis
Nonies pro monachis dispersis
Decies pro navigantibus

Quando estamos na taberna
[LEITURA ALTERNADA]
Quando estamos na taverna
Não nos preocupamos em ir para debaixo da terra
Mas corremos às mesas de jogo
Sobre as quais sempre suamos
O que acontece na taberna
Onde o dinheiro é o anfitrião
Se quiseres saber
Ouve o que eu te digo
[BRINDAR]
Alguns jogam, alguns bebem
Alguns comportam-se indiscretamente
Mas dos que ficam a jogar
Alguns perdem as roupas
Outros as ganham
Alguns vestem-se com sacos de serrapilheira
Aqui ninguém teme a morte
Mas jogam os dados em nome de Baco
Primeiro pelos mercadores de vinho
Que os libertinos bebem
Bebem uma vez pelos prisioneiros
Depois bebem três vezes pelos vivos
Quatro vezes por todos os cristãos
Cinco vezes pelos fiéis defuntos
Seis vezes pelas irmãs vaidosas
Sete vezes pelos soldados da floresta
Oito vezes pelos irmãos perversos
Nove vezes pelos monges dispersos
Dez vezes pelos navegantes

Undecies pro discordantibus
Duodecies pro penitentibus
Tredecies pro iter agentibus
Tam pro papa quam pro rege
Bibunt omnes sine lege
[BIBERE]
Bibit hera, bibit herus
Bibit miles, bibit clerus
Bibit ille, bibit illa
Bibit servus, cum ancilla
Bibit velox, bibit piger
Bibit albus, bibit niger
Bibit constants, bibit vagus
Bibit rudis, bibit magus
Bibit pauper et egrotus
Bibit exul et ignotus
Bibit puer, bibit canus
Bibit presul et decanus
Bibit soror, bibit frater
Bibit anus, bibit mater
Bibit ista, bibit ille
Bibunt centum, bibunt mille
Parum sexcente nummate
Durant, cum immoderate
Bibunt omnes sine meta
[BIBERE]
Quamvis bibant mente leta
Sic nos rodunt omnes gentes
Et sic erimus egentes
Qui nos rodunt confundantur
Et cum iustis non scribantur

Onze vezes pelos discordantes
Doze vezes pelos penitentes
Treze vezes pelos viajantes
Tanto pelo papa quanto pelo rei
Bebem todos sem medida
[BRINDAR]
Bebe a senhora, bebe o senhor
Bebe o soldado, bebe o clérigo
Bebe ele, bebe ela
Bebe o servo com a serva
Bebe o activo, bebe o preguiçoso
Bebe o branco, bebe o negro
Bebe o estabelecido, bebe o vagabundo
Bebe o ignorante, bebe o sábio
Bebe o pobre, bebe o doente
Bebe o exilado e o desconhecido
Bebe o menino, bebe o velho
Bebe o chefe e o diácono
Bebe a irmã, bebe o irmão
Bebe a anciã, bebe a mãe
Bebe a mulher, bebe o homem
Bebem cem, bebem mil
Pouco seiscentas moedas
Duram, se todos beberem
Imoderadamente e sem limites
[BRINDAR]
Embora bebam com a mente alegre
Mesmo assim toda a gente nos condena
E assim ficaremos pobres
Sejam amaldiçoados aqueles que nos caluniam
E que os seus nomes não sejam escritos no livro dos justos

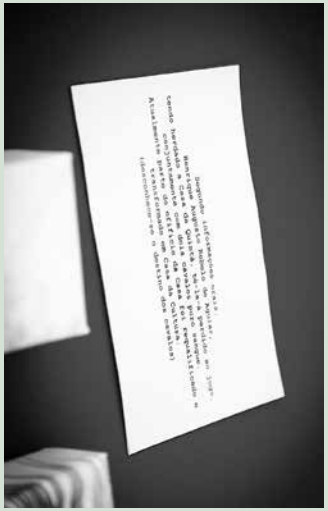
Figuras 30 e 31. MESA encontro (às escuras); Município de Marco de Canavezes, aldeia de Maureles; 2023; Projeto ALDEAR; @João Versos Roldão.

Esta seria a primeira de duas MESAS criadas para este evento. A segunda, foi pensada para a luz do dia, para o exterior verde[23]. A esta demos o nome de **A.do.çar** e foi concebida enquanto proposta de jogo de história e gastronomia.
Numa comprida mesa vermelha, estão 'sentadas' 12 afirmações relativas à história de Maureles. Em cada ronda, cada conviva escolhe se a afirmação que tem à sua frente é verdadeira, falsa ou se não sabe responder. À resposta dada corresponde, secretamente, uma doce iguaria para provar. Numa segunda mesa, um mapa de histórias revela as respostas verdadeiras e lança a conversa entre os convivas.

[23] Infelizmente, no dia 23 de abril de 2023, choveu quase todo o dia, não havendo muito sol e luz, mas a sessão no exterior foi realizada.

Figuras 32 a 35. MESA jogo (às claras); Município de Marco de Canavezes, aldeia de Maureles; 2023; Projeto ALDEAR; @João Versos Roldão

Esta proposta, cocriada com o chef Paulo Correia, também ele escultor, criou uma enorme expectativa na população local que visitava o evento neste dia.
A entrada fazia-se por um portão, de forma faseada, criando tempos de espera e possibilidade de observação do que estava a acontecer.
Este ritual, antecipava conversas e comentários que se prolongavam ao longo do dispositivo nas suas diferentes fases. Se a comida poderia ser um gatilho para voltar e experimentar mais uma vez, as histórias e curiosidades que o dispositivo enunciava também o seriam. Esta ambivalência entre o real e o ficcional (metodologia muito frequente nos projetos da BURILAR) criava um espaço de experiência que atraia o participante. Uns desconfiavam e resistiam ao ritual, mostrando as suas verdades e as suas vozes de poder; outros humildemente procuravam saber as respostas sobre os mitos e as verdades da sua terra e das suas tradições.
As recolhas que a nossa equipa fez, muitas a partir do livro Vida e *Obra do Rancho Folclórico de Santa Maria de Maureles*, publicado pelo próprio Rancho com o apoio da Junta de Freguesia, apesar de ser um documento muito importante para a população local, e motivo de orgulho, era também desconhecido, não suscitando muita curiosidade de leitura.
Com este dispositivo, usando estas informações, não trouxemos novos conteúdos, mas mostrávamos outros pontos de vista, que sendo disponibilizados de uma forma diferente ativava a curiosidade. Isto acontecia acima de tudo porque o cruzamento entre as práticas e metodologias artísticas e os conteúdos da cultura popular permitiam novas lentes.
Por comparação com a outra mesa, que funcionava às escuras, se essa parecia estar no sítio certo, dentro de portas, no interior, onde nos sentávamos em seu redor… esta, pela sua escala (11 metros de comprimento), pousada sobre a relva verde com uma toalha vermelho vivo, ali estava, uma longa mesa sem cadeiras. Estas características são o que permite ativar também a dimensão poética nos dispositivos que concebemos. Mesmo com chuva, as pessoas voltavam e permaneciam…curiosas e muitas vezes inquietas.



Figuras 36 a 43. MESA jogo (às claras); Município de Marco de Canavezes, aldeia de Maureles; 2023; Projeto ALDEAR; @João Versos Roldão

MESA laboratório

Local: Município de Resende, aldeia de Barrô
Data: 2023
Contexto: Projeto ALDEAR

corpo líquido foi o nome dado à MESA-laboratório que criamos para o evento do projeto Aldear que decorreu na aldeia de Barrô, Município de Resende. Esta MESA foi criada como um laboratório do sensível; um desafio à criação de uma poção individual única. Neste laboratório do sensível, cada pessoa escolhia os elementos que desejava incluir na sua poção – estavam disponíveis ervas aromáticas, flores, especiarias, frutos e águas diferentes para aromatizar. Havia ainda ingredientes mágicos, mas destes só se podia escolher um…Não havia uma poção igual. Tínhamos regras, um enunciado, mas cada pessoa escolhia os seus ingredientes para a construção da sua poção.

Figura 44. MESA laboratório; Município de Resende, aldeia de Barrô; 2023;Projeto ALDEAR; @João Versos Roldão.

Neste laboratório a ideia de construção de algo único que combinava o real e ficcional, através dos diferentes ingredientes, funcionou como outro tipo de processo de participação. Cada pessoa através das ferramentas artísticas criava a sua poção para a beber e permitir ao seu corpo absorver os poderes mágicos que o seu imaginário concebeu.

Figura 45. MESA laboratório; Município de Resende, aldeia de Barrô; 2023;Projeto ALDEAR; @João Versos Roldão.

"O Sr. António foi ter comigo para me dizer que o poder da invisibilidade tinha acabado, já que o frasco se encontrava vazio. Eu disse-lhe:
- Não acabou não… ele está lá… ora deixe ver…
E peguei no tubo de ensaio e na pipeta e fui com ele até ao frasco da invisibilidade.
Lentamente recolhi umas gotas de invisibilidade, coloquei no tubo de ensaio e disse-lhe… já está!
E foi quando ele deu uma gargalhada… e eu outra…"
Para estas pessoas, havia qualquer coisa de familiar neste dispositivo… lembrava as mesinhas da tradição oral, fazia-se uso de plantas e ervas locais que se sabiam ser próprias para tratar e cuidar, experimentam-se combinações inusitadas, que apesar de muitas vezes não se saber para que serviam, a crença permitia avançar e acreditar que a magia ia entranhar-se no corpo.

--- MORANGO ---
--- HORTELÃ ---
mentha spicata
--- LIMÃO (casca do fruto) ---
citrus limon

Figuras 46 a 51. MESA laboratório; Município de Resende, aldeia de Barrô; 2023;Projeto ALDEAR; @João Versos Roldão.

MESA única (para uma pessoa)

Local: Casa do Barro, São Pedro do Corval, Município de Reguengos de Monsaraz
Data: 2023
Contexto: Projeto ATOS – Odisseia Nacional Teatro Nacional D. Maria II em parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian e o Município de Reguengos de Monsaraz

Boca p'ra que te quero foi uma instalação resultante das possibilidades de encontro que estar à mesa potencia – as conversas divertidas, mas também reflexões profundas; a partilha de histórias e memórias; a descoberta de gestos e sabores, mais familiares ou mais estranhos. A instalação, em formato de mesas individuais (10 no total), partilhou a viagem que fizemos por entre diferentes casas, matérias e, sobretudo histórias que fomos escutando.
Desta vez, estivemos no Alentejo e em diferentes estadias, em regime de residência artística, convocámos diferentes formas de participação, ajustadas na medida da vontade de cada participante - sessões de escuta e pesquisa, gravação prévia e/ou participação ao vivo. Sessões de um dia com grupos organizados, mas acima de tudo conversas pontuais e trocas de mensagens por whatsapp, ora porque íamos ao encontro dos participantes, ou porque nos chegavam espontaneamente.

A instalação criada era ativada na Casa do Barro, onde existem dois grandes fornos de lenha antigos e onde se cozia no passado, a louça de barro em fornadas coletivas.
Apenas 10 pessoas de cada vez se sentavam à mesa. Durante 26 minutos a experiência era conduzida por um áudio, criado por Sandra Barros[24] a partir da recolha dos contributos dos participantes feita em residência.
Estas mesas, redondas, evocavam a roda de oleiro e eram constituídas por um conjunto de postais criados por Sofia Neto[25] e que resumem, tal como o áudio, a recolha que foi feita e guiam o participante na sessão.

[24] Sandra Barros faz comigo a direção artística da BURILAR.

[25] Sofia Neto é ilustradora e criadora de Banda Desenhada, investigadora e artista.

O Projeto ATOS publicou recentemente em versão digital: https://heyzine.com/flip-book/dbad537710.html

A coleção de postais continha um postal em hóstia, onde foi escrita a palavra TEMPO com corante produzido a partir do mirtilo e que convidava o participante a comer esse 'tempo'.

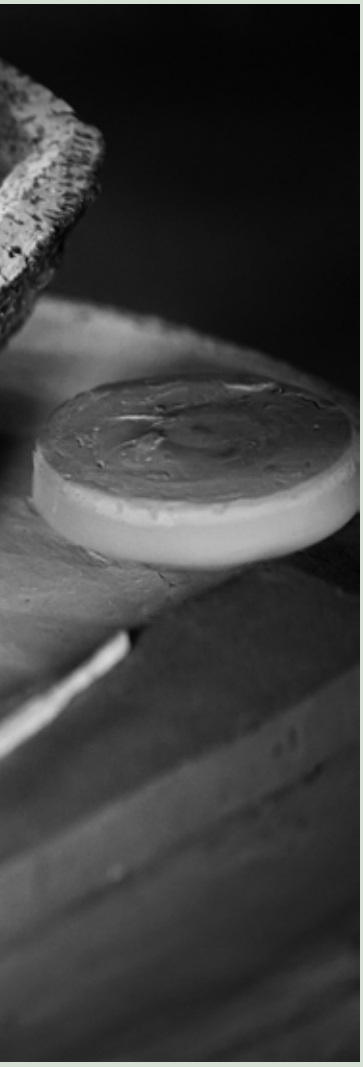


Figura 52. # MESA única (para uma pessoa); Casa do Barro, São Pedro do Corval, Município de Reguengos de Monsaraz; 2023; Projeto ATOS – Odisseia Nacional - Teatro Nacional D. Maria II em parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian e o Município de Reguengos de Monsaraz; @ João Versos Roldão.

E um conjunto de outros objetos: copo de barro[26] com infusão de hortelã para beber e aquecer; um gressino de poejo e cebola para provar[27]; um vaso com alecrim para cheirar; um cubo de gelo que derrete num cocho de cortiça[28] para observar (numa metáfora para a seca e transformações da paisagem do Guadiana).
Esta MESA, permitiu discutir junto das equipas municipais de Reguengos de Monsaraz (Presidência e cultura) e das equipas do Teatro D. Maria II (Produção, Mediação cultural, comunicação, coordenação de projeto e direção) alguns processos do fazer artístico na sua relação com os processos de mediação, desde logo estas diferentes possibilidades de participação para a construção de uma partilha pública, que muitas vezes está envolta em pressões por números de público ou centralidades nas políticas culturais das cidades.
Os processos de criação desta MESA, com a equipa da BURILAR seguiram algumas metodologias que são difíceis de gerir, porque são muito abertas e permeáveis a imprevistos e incertezas, não estando reféns de grelhas fixas nem administrativas nem burocráticas tão habituais nos municípios.
A dificuldade em vincular elementos para uma participação mais continuada e ver esse facto como algo negativo ou impeditivo, torna os processos difíceis e não respeita a natureza do território onde, neste caso, estávamos. A BURILAR ajustou os processos e as suas metodologias, respeitando os seus interesses investigativos e artísticos para um equilíbrio com o que o território e as pessoas com quem nos cruzávamos, criando para isso modos participativos vários, quer em duração, vínculo, ou mesmo intencional, permitindo com isso potenciar a diversidade de propostas e ativando modos democráticos de aproximação a estas propostas.
Percebemos que esta metodologia não permite antecipar muitos dos procedimentos e lida com muitos riscos, o que acarreta uma pressão e uma capacidade de mediação entre partes muito intensa e complexa, mas também traz consigo outras formas e outros pontos de vista que só se conhecem com essa abertura e porosidade, pois seriam desde muito cedo 'riscados' do processo metodológico.
Esta experiência, não encarou a participação de apenas 10 pessoas por sessão como algo menor, ou pouco conseguido, mas propôs e afirmou junto das pessoas que a experimentaram, que escalas micro e macro poderão ter o mesmo peso e permitem relações entre estas pessoas e o mundo de igual importância.
Afirmar estas práticas junto de equipas municipais e junto de equipas artísticas e de produção de estruturas públicas como o TNDMII ou a FCG foi muito importante para a construção de sentidos coletivos que se posicionam fora das massas e dos grandes projetos que terão o seu lugar mas muitas vezes não permitem as pequenas escalas terem a visibilidade justa e necessária.

[26] Produzido na olaria Patalim pelo oleiro Egídio Patalim.

[27] A infusão e o gressino foram confecionados pelo chef Paulo Correia.

[28] Os cochos foram criados pelo Paquito.

Figura 53 a 58. # MESA única (para uma pessoa); Casa do Barro, São Pedro do Corval, Município de Reguengos de Monsaraz; 2023; Projeto ATOS – Odisseia Nacional - Teatro Nacional D. Maria II em parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian e o Município de Reguengos de Monsaraz; @ João Versos Roldão.

MESA coletiva (para todas as pessoas)

Local: Mercado Municipal, Município de Lamego
Data: 2024
Contexto: Projeto ATOS – Odisseia Nacional Teatro Nacional D. Maria II em parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian e o Município de Reguengos de Monsaraz

A última MESA que decidi inscrever nesta tese foi criada para o Mercado Municipal de Lamego, no decurso de um projeto que vinha a ser implementado pela equipa da BURILAR em cocriação com a equipa da cultura do Município de Lamego. É importante[29] referir que esta equipa era constituída por Fernando Ribeiro, chefe de divisão da cultura, Filipe Marado, diretor e programador do Teatro Ribeiro Conceição e por Alita Carvalho, mediadora do município.
Esta era uma MESA coletiva, criada como lugar de democratização cultural, um espaço de horizontalidade, aberta à participação de quem quisesse e permeável ao encontro entre pessoas diversas.
Foi concebida como um dispositivo jogo, com diferentes linguagens artísticas para troca de opinião sobre o seu lugar, a sua comunidade. Era por isso mesmo, concebida no próprio espaço – Mercado Municipal. Uma mesa de 8 metros de comprimento, de cor preta, onde encontrávamos 10 canapés diferentes. Cada canapé foi confecionado no local, com ingredientes adquiridos nas bancas do mercado no próprio dia, envolvendo as pessoas vendedoras no processo.
A cada canapé correspondia uma afirmação[30], também visível na mesa, à qual o participante teria de indicar se concordava ou não com a mesma, inscrevendo a sua opinião no espeto correspondente.

[29] É importante referir, porque ao contrário do que na maioria das vezes nos acontece quando desenvolvemos projetos com equipas municipais, em Lamego encontramos uma equipa cúmplice, envolvida e que connosco, em todos os momentos, criaram conteúdos, pensaram e ativaram as propostas.

[30] As afirmações correspondiam a uma triagem das recolhas feitas numa fase prévia do projeto, onde se procedeu à escuta de uma série de pessoas da comunidade Lamecense e que aqui encontravam novo lugar para discussão.

Figura 59. MESA coletiva (para todas as pessoas); Mercado Municipal, Município de Lamego; 2024; Projeto ATOS – Odisseia Nacional Teatro Nacional D. Maria II em parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian e o Município de Reguengos de Monsaraz; @ João Versos Roldão.

”

as coisas que se passam no teatro não são para mim

”

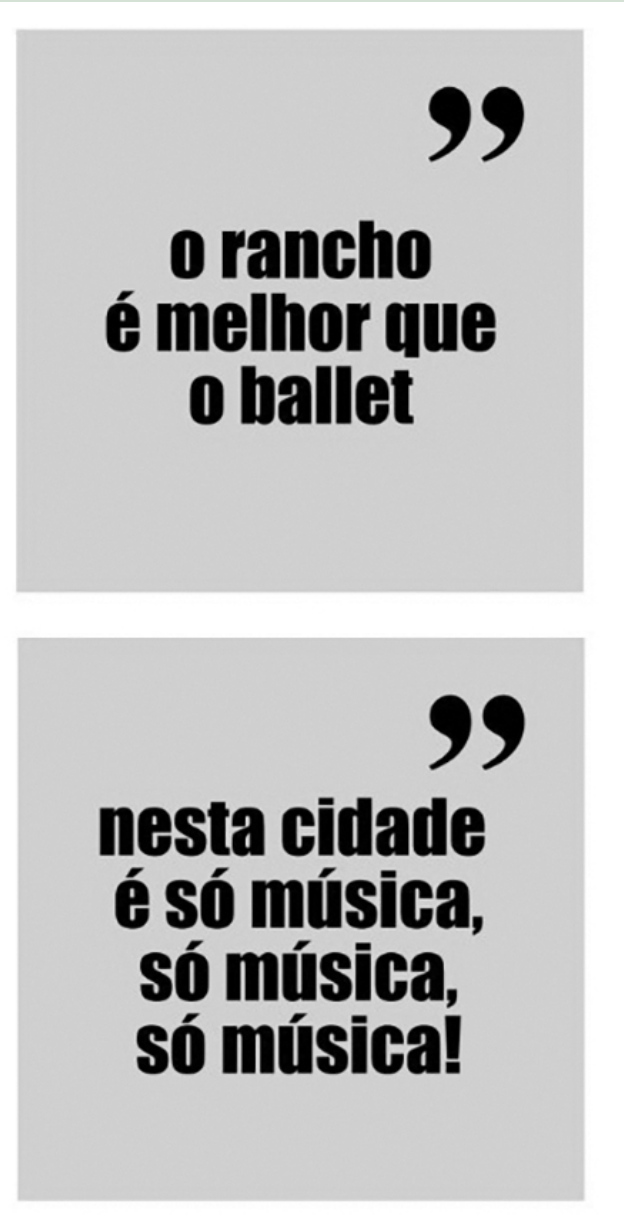
conviver faz-me feliz

”

Lamego acolhe toda a gente por igual

”

os pastéis de Chaves são melhores que as bôlas de Lamego



Por exemplo, a afirmação ‘Lamego acolhe toda a gente por igual’, gerou importantes inquietações entre os participantes, convocando a discussão pública de coisas importantes para a cidade e as pessoas que a habitam.
Esta MESA, também a mais recente, marcou um momento importante no meu percurso, pois nela congregam-se as várias dimensões que tenho vindo a trabalhar e que aqui encontraram materialidade.

Nela encontrei um espaço crítico, público, democrático e anti-discriminatório onde as práticas artísticas e as educativas se enfrentaram e construíram possibilidades simbólicas próprias, criadas pelas escolhas dos processos e metodologias de mediação e na sua combinação com as próprias escolhas de cada pessoa que se atravessou no nosso percurso.
Mais uma vez, aqui, foi através da colaboração com outros elementos na equipa, juntando disciplinas e práticas que se completou a proposta e se deixou desejos de futuro a concretizar em 2025.

pisseia
nacional

Figuras 60 a 65. MESA coletiva (para todas as pessoas); Mercado Municipal, Município de Lamego; 2024; Projeto ATOS – Odisseia NacionalTeatro Nacional D. Maria II em parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian e o Município de Reguengos de Monsaraz; @ João Versos Roldão.

 # CENA - ACONTECIMENTO

PERCURSOS ARTÍSTICOS

Local: Vila Nova da Barquinha, Vila de Rei e Ílhavo
Data: 2018 - 2019
Contexto: Vila Nova da Barquinha e Vila de Rei no âmbito do projeto Caminhos de Médio Tejo
Ílhavo no âmbito da programação cultural do 23 Milhas

> "Um dos aspetos mais marcantes de se ser espetador é justamente a experiência do retorno. O regresso a determinado museu ou teatro, o regresso aos clássicos, que nos situa enquanto comunidade, o regresso à visão daquele objeto ou daquele filme que nos marcou. O regresso impressivo do cheiro de uma sala, a concretização do ritual que inclui a consulta de um programa para escolher um evento, o rasgar do canhoto, o gongo, as luzes que se apagam."
> (Paiva, 2013, p. 1)

Nesta última secção do caderno, escolhi falar dos percursos artísticos. Por um lado, porque esta é uma tipologia de proposta que me dá muito prazer de conceber e porque nela encontro uma dimensão de relação entre as pessoas e a paisagem, entre as pessoas e aquilo que as rodeia, entre o que conhecem e o que estão a conhecer de novo, que me parece ser um aspeto marcante da prática em educação artística.

Estes percursos foram sempre concebidos no cruzamento com uma ideia de espaço público, experimentando diferentes formas para o percorrer, para o conhecermos, ou revermos.
Escolhi três exemplos:

1) Percurso artístico desenvolvido em Vila Nova da Barquinha. Um kit composto por diferentes materiais (mapa-percurso, flor, fio, autocolantes, riscador sanguínea, barca para montar, pampilho para comer)
2) Percurso artístico desenvolvido em Vila de Rei. Um mapa –casa que guia o participante.
3) Percurso artístico desenvolvido para Ílhavo. Um baralho de cartas para jogar e assim descobrir os becos de Ílhavo.

Todas estas propostas de percurso artístico assumem uma materialidade que se assemelha a uma ferramenta que cumpre diferentes funções no percurso (guiar no espaço, jogar para avançar de acordo com as escolhas, construir o próprio mapa para executar ações propostas no caminho…).
Todas elas, apresentam um cruzamento entre uma dimensão factual e uma dimensão do imaginário. O percurso a efetuar dependerá da escolha de cada participante. Os mapas, o jogo, o kit, oferecem pistas e apontam caminhos possíveis, mas não os definem. Todos os percursos podem ser feitos individualmente, em família, em pequenas turmas, ou grupos de amigos o que significa que esta tipologia tem a potencialidade de ser adaptada a muitos contextos, sejam escolares, instituições museológicas, centros de arte, ou programas culturais de cidade, como foram estes exemplos.

Figuras 66 a 68. De mapa na mão com cheiro a laranja. Vila Nova da Barquinha, abril 2018; @ Caminhos de Médio Tejo.

Figuras 69 a 71. De mapa na mão e água nos lábios, Vila de Rei; julho 2018; @Caminhos de Médio Tejo.

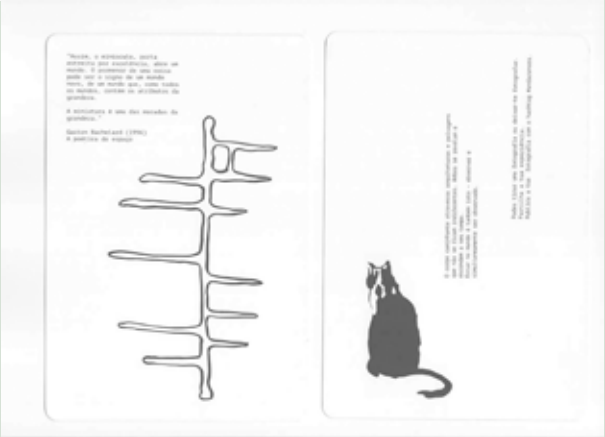
Para criar estes percursos foi importante pensar sobre a ideia de TERRITÓRIO como algo que se faz por camadas e que vive e se transforma pelos acontecimentos que o fazem ser como ele é, muitas vezes imprevistos e que só se materializam no momento do encontro entre ele e as pessoas que o atravessam. Estes percursos têm sido um importante ensaio para pensar como podemos relacionar os públicos com uma geografia específica e ultrapassar as conceções mais habituais de mapeamento ou cartografias que marcam e localizam pontos no espaço. Interessa-me desde há alguns anos uma ideia de mapa provisório, que se cria à medida que é utilizado e experienciado.

Há qualquer coisa de estranho no nome ***"mapa provisório"***. Essa estranheza revela as duas linhas de força que atravessam o conjunto heterogéneo das práticas artísticas que se reuniram sob este nome.

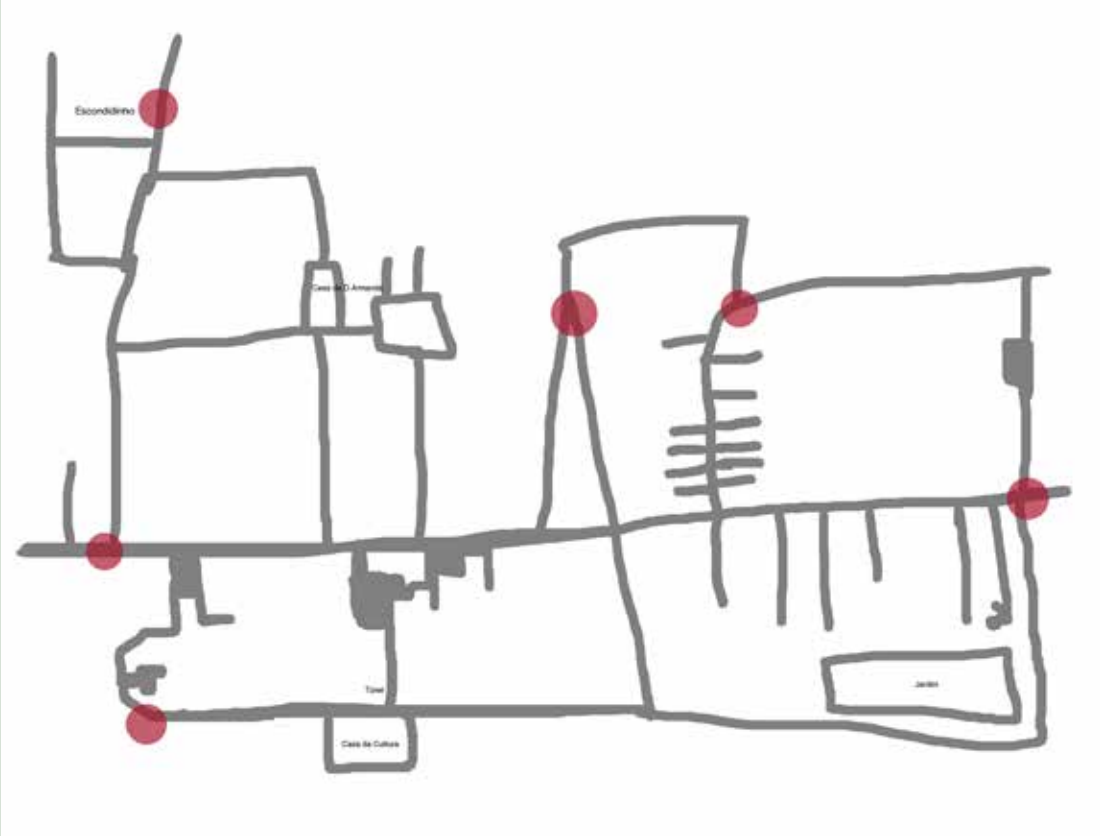
> O primeiro elemento estranho é este: os "mapas provisórios" são instrumentos usados para gerir e organizar recursos em contextos que estão em continua transformação. De certo modo, são mapas que, à partida, assumem a sua própria condição de **mutantes**. Esperamos que um mapa nos oriente, nos indique onde estamos e por onde podemos ir, ou nos mostre com a clareza possível as fronteiras do território que representa. Mas um "mapa provisório", ao contrário, lida com **acontecimentos**, com **processos de desaparição**. E mesmo quando se refere a um espaço concreto como é este o caso, entende **o espaço como evento**, que não pode ser separado do que nele acontece. (Paulo Luís Almeida, 2009)

Este pequeno excerto, da publicação resultante do projeto mapaprovisório, que desenvolvi em 2008/09 a par da investigação do mestrado, tem estado muito presente na relação que estes percursos estabelecem entre o triângulo PÚBLICO-EVENTO-ESPAÇO.
Nestas relações possíveis, a ideia de mediação ganha novos sentidos.
Para quem estamos a trabalhar?
Como estabelecer sentidos que se aproximem de públicos tão distintos?
Como lidar com esta condição de mutante que nos foge das mãos e que transforma de forma viva o acontecimento que nós próprios criamos?
O que acontece quando voltamos a um lugar e o percorremos a pé? Rever esse lugar é conhecê-lo com outros pontos de vista.

9
6
5
2



INSTRU
Andar à Nora
pelo territór
Ao aceitare
e o seu pri
É possivel
estando
o que fa
O jogo
dos te
PASSADO
DIA
NOITE
FUTURO



Figuras 82 a 86. Andar à Nora; Ílhavo; Festival Rádio Faneca; 2019.

Quando rapazes e raparigas circulavam pelo jardim dizia-se que tiravam água da nora.

Nos dias 7, 8 e 9 de junho vamos à deriva por lugares imaginários com o colectivo BURILAR por entre os becos de Ilhavo.

Um percurso artístico que convida à desorientação nos becos de Ilhavo, desenvolvido para o Festival Rádio Faneca. Aqui o mapa assume formato de jogo constituído por diferentes cartas que sugerem a realização de diversas propostas em espaço público em dialogo com elementos que encontram pelo caminho.

Ilhavo, Junho 2019
Criação Burilar com a colaboração de Daniel Costa, 200 exemplares
Festival Rádio Faneca 2019, programação 23 Milhas.

SOBRE O CAMPO INTERSTICIAL DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

No campo da educação, a discussão sobre as contaminações com o campo das práticas artísticas, que se formalizam naquilo a que se vem discutindo como a educação artística, é frequente observarmos que os métodos de investigação baseados em práticas artísticas são recorrentemente legitimados nos parâmetros e através das lentes das Ciências Sociais, limitando o seu campo de atuação e reflexão.
É predominante a perspetiva instrumentalista das artes na educação, prevalecendo como apoio à aprendizagem dos conteúdos curriculares e/ou como facilitadora das aprendizagens essenciais à constituição do ser humano; é frequente observarmos os planos culturais e educativos municipais (quando existem) assentes em expectativas positivistas da melhoria das condições de vida da população, como por exemplo a saúde mental, ou o envelhecimento ativo; e no campo dos museus, é ainda muito comum encontrarmos pontos de vista muito reprodutivos de discursos hegemónicos que deixam de fora uma série de potencialidades destes lugares.
A dimensão social e contextual inerentes à vida educativa e/ou cultural ficam sempre reféns da procura por melhores resultados e prossecução de objetivos eminentemente ligados a métodos e processos formais de ensino/aprendizagem, representação/reprodução, para uma melhor preparação e adaptabilidade ao mundo, que na maioria das vezes ignora as expectativas do que este mundo deve, pode ou se deseja que seja por parte de quem atua em contextos educativos como as escolas, ou mais artísticos como os museus, ou mesmo nas expectativas criadas em volta de programas culturais e educativos de uma cidade.
Ainda outra questão se levanta e que diz respeito à forma como o campo da educação artística é discutido no contexto académico, e em particular a investigação baseada na prática, onde me inscrevo. Falo da necessidade de distanciamento desse mesmo campo de inscrição, para aceitar a sua condição intersticial, numa reflexão que só se poderá fazer dentro da academia e no plano das práticas em simultâneo, onde as potências de sentidos poderão emergir e efetivamente criar um estado de dúvida e erro dinâmico e consequente.

SOBRE A PRÁTICA INVESTIGATIVA...

Recentremos agora para a questão da prática investigativa e do papel do investigador nos projetos de análise desta investigação.
Baldacchino (2013), propõe a discussão sobre a investigação artística como um método baseado na prática, acreditando que "uma abordagem baseada na prática é suficientemente aberta para adotar diferentes pontos de partida." (Baldacchino, 2013, p. 4) e acrescenta ainda a ideia de arte como forma de vida - "a prática artística como habitando os espaços encontrados entre o ato ou estado de "ser 'do' mundo" e "ser sobre o mundo". (Baldacchino, 2013, p. 4)
Já muitas vezes assistimos a docentes e discentes manifestarem o seu desajuste ao que lhes é solicitado, exigido ou muitas vezes instrumentalizado perante o real contexto onde se encontram, na vida quotidiana da sociedade onde se inscrevem onde cada um/a deverá formar-se e adaptar-se ao mundo que o rodeia. Por outro lado, já nos defrontamos com a ideia de que as artes e as suas práticas são elitistas e se lhes remetem rótulos e simbologias que criam afastamento e impercetibilidade sobre os seus discursos e formas.
A prática da educação artística deverá começar por se questionar a si mesma e saindo fora da bolha onde se encontra permitirá abrir possibilidades de transformação, que sendo baseadas, em simultâneo, nas práticas artísticas e pedagógicas possibilitam ampliar esta discussão e criar pontes entre novas formas de ensino aprendizagem.
Mas não estaremos igualmente a tentar encontrar um nome e uma definição para um campo que em si é inominável? E com isto, encontrar uma tal legitimação que cria contornos e fronteiras fechadas e não permeáveis?
A investigação em educação artística assume-se aqui numa abordagem sem fronteiras definidas, onde estas metodologias baseadas na prática acontecem de um modo performativo. A escola, o museu, a cidade, a casa, enfim, as vidas reais quotidianas são atravessadas por caminhos a percorrer, onde os desvios, as dúvidas, os enganos permitem uma dinâmica desejável e potenciadora de novas formas de 'ser' e 'estar' no mundo.
Será talvez na capacidade de nos articularmos com expectativas mais formais que estão enquadradas na legitimação das ciências sociais sobre o campo de atuação das artes na educação que conseguiremos efetivamente abrir campos de discussão e problematização deste mesmo problema. Será neste movimento de articulação e diálogo que construímos juntos o campo da educação artística, sem a aproximação à instrumentalização das artes nem a sua total alienação elitista e abstratizante.
O meu posicionamento não é neutro. Parto de um lugar de comprometimento com uma história académica, uma prática que tem vindo a ser desenvolvida a partir de escolhas próprias e que considera de forma consciente os meus interesses criativos, pessoais e viscerais perante os objetos/projetos de análise.
Esta Tese-Objeto, permitiu colocar questões fundamentais a este lugar de onde parto:
Quais são os meus interesses? Que relação estabeleço com as pessoas e os conteúdos destas práticas experimentais que através dos projetos me devolvem questões e me desafiam? Qual é a minha relação com a cultura? de intimidade ou distanciamento?
Não me interessa tanto perceber como relaciono os conteúdos, formas e/ou objetos de um projeto com os meus interesses, mas de estar consciente do que me afeta, situar-me perante a relação que se está a criar, perceber o que me faz interessar por certos tópicos e menos por outros e acreditando que assim, a relação estabelecida será mais comprometida e transparente. Podemos falar de um posicionamento subjetivo em vez de neutral.
A neutralidade não existe, uma vez que estou sempre refém da minha estrutura social, mas um posicionamento implicado, que não é alheio ao mundo que me rodeia, que apesar das escolhas que faça, cria possibilidades outras de inclusão ou pelo menos não exclusivas.
Acredito neste posicionamento baseado nas práticas metodológicas que advêm de uma experiência acumulada, vital para o interior dos projetos aqui convocados. Um posicionamento pessoal e subjetivo, que não tem de ser menos objetivo, ele deverá sim estar sempre em movimento de dentro para fora e vice-versa num processo de análise crítica da diversidade nas suas múltiplas dimensões.

SOBRE O ARQUIVO...

Ao criar este segundo caderno e definir as suas quatro secções, entendi que quem me lesse ia aqui encontrar uma boa parte do que me tem movido nos últimos 20 anos.
Para isso teria de o pensar estruturalmente como uma grelha, onde os diferentes exemplos se autonomizam, mas também se relacionam entre si, quer lado a lado (em exemplos com a mesma duração temporal mas que se desenvolveram em contextos institucionais diferentes – Projeto VALIDADE e projeto RAIZ); quer em profundidade, como se os víssemos em 3D (exercícios ou acontecimentos de micro escala como um dominó, ou um desenho de chão a fita cola quando em relação com projetos de cidade e participação comunitária como as MESAS); quer num processo espiralado que define a minha prática (como será o exemplo desta TESE-OBJETO).

Ainda foi para mim necessário criar categorias para as diferentes práticas que coexistem neste arquivo, num processo de questionamento interno sobre o que faço e as intenções que me levam a fazer o que faço.
Essas quatro categorias – exercícios, projetos, cenas e acontecimentos – funcionam como ferramentas nos processos criativos que desenvolvo e estão intimamente ligadas ao meu posicionamento perante o campo intersticial da educação artística quando o defino como um campo potencialmente performativo, disruptivo, desconhecido e transformador.
Revisitar o arquivo de práticas dos últimos 20 anos
- foi um processo de exposição e intimidade, enquanto investigadora, mediadora, artista, mulher e mãe.
- foi perceber que o meu trabalho e a minha vida se desenha num percurso de aprendizagem entre uma constante alternância entre práticas de permanência e práticas transitórias.
- foi pensar que estes lugares de aprendizagem, como a escola, mas também o jardim, o museu, mas também uma sessão de contos em volta da MESA, são lugares performáticos, onde a memória se constrói no coletivo e em profundidade, por camadas que vão dialogando ao longo dos tempos.
- foi aprender no centro, mas também nas periferias, aprender transformando o que aprendia, aprender, caminhando. Aprender arriscando e aprender a perder-me, a deixar-me ir sem saber o que me esperava e o que ia encontrar.

‘Perder-se significa que entre nós e o espaço não existe somente uma relação de domínio, de controlo por parte do sujeito, mas também a possibilidade de o espaço nos dominar. São momentos da vida em que aprendemos a aprender do espaço que nos circunda […] já não somos capazes de atribuir um valor, um significado à possibilidade de perder-nos. Modificar lugares, confrontar-se com mundos diversos, ser forçados a recriar continuamente os pontos de referência é regenerante a um nível psíquico, mas hoje ninguém aconselha uma tal experiência.’(La Cecla, 1988)

BIBLIOGRAFIA

Ahmed, S. (2006). *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others*: Duke University Press.

Alberto, C., Elvira, L., & Malpique, M. (1983). *O espaço pedagógico. Vol.1*. Lisboa.

Almeida, C. (2020). *RAIZ: A potência do Museu Nacional de Soares dos Reis ou O museu que prefere de não.*

Arendt, H. (2021). *Poemas* (S. T. Edições Ed.).

Atkinson, D. (2017). *Art, Disobedience, and Ethics: The Adventure of Pedagogy*: Springer International Publishing.

Baldacchino, J. (2013). A Questioned Practice: Twenty Reflections on Art, Doubt, and Error. *International Journal of Education & the Arts*, 14, 22.

Bayer, N., Kazeem-Kaminski, B., & Sternfeld, N. (2018). *Curating as Anti-racist Practice*: Aalto University, School of Arts, Design and Architecture.

Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 20-28. Retrieved from http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&nrm=iso

Clover, D., & Williamson, S. (2019). The Feminist Museum Hack as an aesthetic practice of possibility. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10, 1-17. doi:10.3384/rela.2000-7426.RELA9142

Comunidade Intermunicipal do Douro, T. e. S. (2021). Aldear. Retrieved from https://www.aldear.pt/

Costa, D. (2017). [Dominó Infinito].

Dias, M. A. P., Rosário, I. T. d., & Carvalho, B. P. (2014). *Lá Fora: um guia para descobrir a natureza*.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (E. Vozes Ed. 32 ed.).

Gulbenkian, F. C. (2017). *10 X 10: ensaios entre arte e educação*. Lisboa.

Hall, S. (1997). The Spectacle of the 'Other'. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 223-290). London: SAGE.

La Cecla, F. (1988). *Perdersi: L'uomo senza ambiente*. Roma-Bari: Laterza.

Martins, D. M. F. (2020). *O lugar do livro-brinquedo na infância e na literatura: arquitetura, (inter)texturas e outros desafios.* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Retrieved from http://hdl.handle.net/1822/72561

Martins, I. M., & Pedrosa, M. M. M., Madalena (2017). *Cá Dentro: Guia para descobrir o cérebro*.

Mendes Flores, T., de Almeida, F. D., & Tonda, J. (2022). Descolonizar a visualidade: Introdução. *Revista de Comunicação e Linguagens*(57), 9-43. Retrieved from https://rcl.fcsh.unl.pt/index.php/rcl/article/view/266

Midori, A. (2021). *Uma conversa com Samuel Guimarães a partir do jogo Mapa Mental de Elvira Leite*. Paper presented at the 8ºEPRAE, Porto.

Minhós, M. I. (2010). *Siga a seta!: uma aventura (só para corajosos) no espaço entre as setas*. Carcavelos: Planeta Tangerina.

Morris, R. (1965). Notes on Dance. *The Tulane Drama Review*, 10(2), 179-186. doi:10.2307/1125243

Oliveira, A. B. d. (2016). Descolonização em, de e através das imagens de arquivo "em movimento" da prática artística. *Comunicação e Sociedade, 29*(0), 107-129. doi:10.17231/comsoc.29(2016).2412

Paiva, E. (2013). Editorial. *LURA - jornal do serviço educativo*, 25. Retrieved from http://www.ciajg.pt/_lura_04&ctd=56&mop=21

Perec, G., & Sturrock, J. (2008). *Species of Spaces and Other Pieces*: Penguin Books.

Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, 33-40. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/25595469

Sécheresse, L. (2015). Charlie Hebdo. Retrieved from https://twitter.com/loicsecheresse

Spivak, G. C., Almeida, S. R. G., Feitosa, M. P., & Feitosa, A. P. (2010). *Pode o subalterno falar ?* : Editora UFMG.

Zambujal, I. (2008). *Histórias Escritas Na Cara* (O. D. LIVRO Ed.).