

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Mestrado

PROCESSOS AVALIATIVOS EM MEDIAÇÃO CULTURAL
A postura reflexiva das ações educativas

Julia Rocha Pinto

São Paulo
2012

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Mestrado

PROCESSOS AVALIATIVOS EM MEDIAÇÃO CULTURAL
A postura reflexiva das ações educativas

Julia Rocha Pinto

Dissertação submetida à UNESP como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração em Artes Visuais, linha de pesquisa Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural, sob a orientação da Prof.^a Dra. Rejane Galvão Coutinho, para a obtenção do título de Mestre em Artes.

São Paulo

2012

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de
Artes da UNESP

(Fabiana Colares CRB 8/7779)

P659p	<p>Pinto, Júlia Rocha, 1986-</p> <p>Processos avaliativos em mediação cultural: a postura reflexiva das ações educativas/ Júlia Rocha Pinto. - São Paulo, 2012. 125 f. ; il. + anexo</p> <p>Orientador: Profª Drª Rejane Galvão Coutinho Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2012.</p> <p>1. Arte - Educação. 2. Mediação cultural. I. Coutinho, Rejane Galvão. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título</p>
-------	---

CDD – 707

À minha mãe, por ter aceitado a distância como
uma nova forma de conviver.

Ao Juliano e à Gabi, por mudarem junto
comigo. Em todos os sentidos.

Agradecimentos

À professora Rejane Galvão Coutinho, pela orientação, pelos questionamentos, por ter acreditado em mim e me provocado a mudar tanto.

À professora Luiza Helena Christov, pelo olhar atento, pelas palavras doces e por fazer parte deste percurso como um todo.

À professora Miriam Celeste Martins, por ter sido meu primeiro contato com a mediação através dos seus textos e por ter aceitado o convite para participar deste momento.

À professora Rita Bredarolli, pela leitura criteriosa e pela orientação generosa do exame de qualificação.

À professora Christina Rizzi, por toda a formação oferecida e pelas oportunidades de ampliação dos meus horizontes.

À UNESP, por oferecer as oportunidades e encontros que tive nesse período.

À CAPES, por ter financiado a pesquisa.

À Maria Tereza, pela formação durante o tempo em que trabalhamos juntas e pela revisão deste trabalho.

Aos espaços culturais e museus que visitei para fundamentar minha pesquisa.

Aos educadores do Pavilhão, por terem feito parte do corpo da pesquisa e serem reflexivos junto comigo.

Ao Arteducação Produções, pela confiança no meu trabalho, pelas orientações do meio do percurso e pelas possibilidades de aprendizado.

À Tati e ao Kina, por terem me adotado, se tornarem parte da minha família e me apresentado novos mundos.

Às minhas amigas Francine, Carolina, Cláudia e Mônica por serem tão presentes mesmo com a distância.

À Luisa, pela companhia constante e pelas inúmeras vezes em que me ajudou com traduções.

Às colegas do mestrado Camila Lia, Paula Hilst, Paula Aversa, Luciana Calegari e Virgínia Marcondes, por terem sido grandes companheiras.

Aos meus amigos e à minha família, no sentido mais amplo destas palavras, que me ajudaram a realizar um sonho e conhecer outras margens do oceano: Antonio, Paula, Dé, Mari, Tio Paulinho, Didi, Tia Márcia, Tio Rolf, Babi, João, Fi, Flavinha, Léo, Prika, Marina, Tia Zilma, Tio Junior, Neto, Tia Stelinha, Tio Guilherme, Tia Vaine, Ondininha, Marla e Tia Maria Eugênia. Sem essa família, minha experiência não teria sido tão maravilhosa.

À Gabriela, por ter embarcado no sonho junto comigo e por ser infinitamente amiga.

Ao Juliano, por estar sempre do meu lado me apoiando, pela amizade e pelo amor.

À minha mãe, amiga e companheira, pelo amor sem limites e sem fronteiras.

Resumo

Esta pesquisa tem como foco as práticas avaliativas realizadas por setores educativos de museus de arte e instituições culturais. A fundamentação teórica parte da intersecção dos campos da educação e da arte-educação, sobretudo no que tange à educação não formal realizada em espaços expositivos. Foram realizadas visitas e entrevistas com coordenadores de setores educativos de quatro instituições da cidade de São Paulo: Paço das Artes, Museu de Arte de São Paulo, Museu Lasar Segall e Pinacoteca do Estado de São Paulo. Esta pesquisa exploratória possibilitou um entendimento de como os setores educativos estão realizando a reflexão de suas ações educativas e como estas práticas podem influenciar o processo de atendimento ao público. A experiência da avaliação como reflexão do processo educativo realizado em espaços culturais foi também vivenciada pela pesquisadora junto à equipe do Pavilhão das Culturas Brasileiras em São Paulo, onde foram pensadas estratégias articuladas através de relatos da mediação cultural por parte dos sujeitos envolvidos. Como resultados da pesquisa, aprendi que a avaliação das ações educativas deva ser reflexiva no seu processo, para que possa desempenhar uma função transformadora e construtiva da própria mediação cultural.

Palavras-chave: mediação cultural; avaliação; arte/educação.

Abstract

This research focuses on assessment practices carried out by educational sectors of art museums and cultural institutions. The theoretical part springs from the intersection of the fields of education and art education, especially regarding non-formal education held in the exhibition spaces. Visits and interviews were held with coordinators of educational sectors of four institutions in the city of Sao Paulo. This exploratory research enabled an understanding of how educational sectors are realizing the reflection of their educational practices and how these can influence the process of serving the public. The experience of evaluation as a reflection of the educational process carried out in cultural spaces was also experienced by the researcher with the Pavilhão das Culturas Brasileiras's team in Sao Paulo, where strategies articulated through cultural mediation reports from the subjects involved were conceived.

Key words: cultural mediation; evaluation; art education.

Lista de ilustrações

Figura 1 – Ficha do Relato de Visita	88
Figura 2 – Relato produzido pelo Marcelo (04/10)	107
Figura 3 – Relato produzido pela Gabriela (13/10)	108
Figura 4 - Relato produzido pela Gabriela (21/10)	109
Figura 5 - Relato produzido pela Gabriela (22/11)	109
Figura 6 - Relato produzido pelo Marcelo (13/11)	109
Figura 7 - Relato produzido pela Gabriela (20/09)	110
Figura 8 - Relato produzido pela Gabriela (26/08)	110
Figura 9 - Relato produzido pela Gabriela (29/11)	110
Figura 10 – Observadores da mediação cultural - montagem	114

Lista de abreviaturas e siglas

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus

ICOM – Comitê Internacional de Museus

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

MASP – Museu de Arte de São Paulo

MLS – Museu Lasar Segall

MVM – Museu Victor Meireles

SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

Um começo	12
Capítulo 1. Avaliação e o ensino de arte	19
1.1. As práticas avaliativas e o ensino escolar	19
1.2. Ensino de arte e seus processos avaliativos	27
1.3. A avaliação formativa como possibilidade para o ensino de arte	31
Capítulo 2. Mediação cultural e avaliação	36
2.1. Públicos em museus de arte	36
2.2. O mediador e a mediação cultural	43
2.3. Avaliação como reflexão sobre o processo de mediação	52
Capítulo 3. Os espaços expositivos e museus de São Paulo e suas práticas avaliativas	57
3.1. O diálogo com os setores educativos, reconhecendo os espaços	58
3.2. Os questionários como forma de avaliação	66
Capítulo 4. Experiências de avaliação no Pavilhão das Culturas Brasileiras	72
4.1. O espaço da pesquisa	74
4.2. A Ação Educativa	80
4.3. Avaliação na prática educativa	85
4.4. A voz e o olhar dos educadores, os relatos de visita	91
4.4.1. Olhar para o outro	91
4.4.2. Olhar para o espaço, o tempo e o silêncio	96
4.4.3. Olhar para si mesmo	99
4.4.4. Olhar para o processo	101
4.4.5. Olhar para os temas e as metodologias	103
4.4.6. Olhar para as imagens	106
4.5. Algumas reflexões	111
Considerações finais	114
Bibliografia	120

Não me deem fórmulas certas, porque eu não espero acertar sempre. Não me mostrem o que esperam de mim, porque vou seguir meu coração. Não me façam ser quem não sou. Não me convidem a ser igual, porque sinceramente sou diferente. Não sei amar pela metade. Não sei viver de mentira. Não sei voar de pés no chão. Sou sempre eu mesma, mas com certeza não serei a mesma para sempre.

Clarice Lispector

Um começo

Meu percurso desde que ingressei no mestrado começou no gerúndio do verbo mudar. Mudando de cidade, mudando de casa, mudando de vida, mudando inclusive a forma de pensar. Iniciando o mestrado eu descobri que o verbo mudar poderia ter mais usos do que eu imaginara. Cheguei a São Paulo uma guria cheia de certezas. Certezas que me deixavam segura, porém fechada.

O primeiro e maior aprendizado que tive no mestrado foi que é preciso ter dúvidas. Aprendi com a professora Luiza que a pesquisa é a entrega ao não saber. Sair da zona de conforto e se questionar, questionar os outros. E dessa forma eu mudei. Quer dizer, acho que mudei. Porque até isso já é hoje uma incerteza.

Ao contrário do que eu poderia pensar anteriormente, ter dúvidas me faz aprender mais do que tendo convicções ou ideias fechadas. Mas isto não foi tão tranquilo assim para compreender. Mudar é um exercício. E quanto mais eu mudo, mais me acredito flexível e passível de novas permutas.

Neste momento de finalização do mestrado eu já procuro não usar as fórmulas prontas e as certezas com que cheguei. Coloco-me em dúvida o quanto posso. E busco, assim como na epígrafe de Clarice Lispector, não ser a mesma para sempre. Eu estou na mudança, no percurso, no meio. E o meio me remete à mediação.

A mediação nesta dissertação se refere ao trabalho educativo realizado em museus. A ação do educador pautada na valorização do repertório do público em uma relação de diálogo ocorrida em espaços culturais que é entendida como mediação cultural. O educador que se situa na relação entre o público e a obra de arte se coloca como um meio, um entre.

A mediação cruzou o meu percurso profissional e acadêmico e me atravessou. Eu tomei conhecimento da prática educativa em museus durante a graduação, no curso de Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Foi quando

cursei a disciplina de Ensino das Artes Plásticas - Estágio 3, que tinha como foco a discussão em torno do ensino de arte em espaços não formais.

No decorrer daquele semestre tive os primeiros contatos com textos que me apresentavam uma nova faceta da arte/educação que até então eu desconhecia. Na disciplina nós discutimos a bibliografia em seminários, visitamos museus e espaços culturais de Florianópolis buscando conhecer as ações educativas desenvolvidas e, ao final, propusemos uma prática com o público no Museu de Arte de Santa Catarina – MASC.

A primeira vez que fiz uma visita com um grupo de alunos dentro do museu eu senti que poderia e queria fazer daquilo um exercício diário. Lembro da ansiedade na espera pelo grupo. Do medo do desconhecido que sentia sabendo que por mais que tivesse estudado e me preparado para aquele momento tudo poderia ser diferente a partir do primeiro contato com o grupo.

Depois dessa primeira experiência comecei a trabalhar voluntariamente nas exposições do MASC e em outras mostras temporárias que aconteciam na cidade de Florianópolis. E, depois de concluir a graduação, fui mediadora da Ação Educativa no Museu Victor Meirelles – MVM/IBRAM. Desde 2007, portanto, venho buscando o paralelismo entre a prática como educadora de museus e a reflexão teórica em torno do tema da mediação cultural.

Ao final da graduação em 2009, no meu trabalho de conclusão de curso, desenvolvi uma pesquisa sobre o tema, intitulada “A temporalidade da mediação – Reflexões acerca das ações educativas”. A pesquisa procurou saber como, onde e por quem se iniciava o trabalho educativo realizado nos museus. O tema foi investigado entrevistando coordenadores de setores educativos de três diferentes instituições e na discussão com os textos. O resultado apontou caminhos para a valorização da formação dos professores das escolas, bem como a formação dos mediadores culturais.

Parece interessante pensar hoje que o que mais me interessou na mediação cultural foi justamente a sua possibilidade de mudança. Ao trabalhar no museu

percebi que poderia lidar a cada dia com um perfil de público, um tipo diferente de espectador. O instigante desafio do improvisado que eu sinto na mediação cultural me aproximou desta prática. E hoje estar mais distante das certezas me torna ainda mais próxima de um diálogo aberto com o público.

Para a pesquisa de mestrado decidi pensar sobre as avaliações realizadas em processos de mediação cultural. Esta escolha levou em conta o fato de ser este um tema ainda pouco explorado no campo da mediação. A avaliação da ação educativa me parece a cada dia mais desafiante. Pensar formas mediadoras de avaliação pode ser um exercício inerente à educação em museus, pois a reflexão deve ser parte do processo: presente no início, no meio e no fim.

Talvez sejam estes desafios que façam da avaliação da mediação cultural ainda uma temática pouco sistematizada. Nesta pesquisa não encontrei trabalhos acadêmicos que discutissem diretamente o tema, e fora da academia existem poucos trabalhos que falam propriamente da questão.

Além da bibliografia escassa sobre o tema, existem outras justificativas que me impulsionaram nesta pesquisa. Durante as visitas aos museus, percebi que a avaliação das ações educativas é realizada em muitos setores educativos, porém ela é geralmente caracterizada como um exercício institucional e como tal permanece interna à equipe.

Algumas questões me moveram na elaboração e na investigação da pesquisa. A primeira delas centralizada no tema, visto que eu queria compreender: como avaliar uma ação educativa em exposições? Este eixo central trazia outras questões: qual a importância da avaliação no ensino de arte? Como os setores educativos de museus de arte e centros culturais avaliam sua prática com o público?

A questão que move esta pesquisa, portanto, é investigar a avaliação da mediação realizada em espaços culturais. Este problema se desdobra em ações de investigação no campo da educação em geral e do ensino de arte, sobretudo no que diz respeito à avaliação, e de mediação cultural.

Buscando responder a essas perguntas, inicialmente elaborei alguns movimentos como pesquisadora. Pretendia, ao início da pesquisa, dar conta dos aspectos teóricos e práticos que envolviam os temas trabalhados.

O primeiro movimento foi de exploração, visitar as instituições, conversar e observar as mediações e os processos de avaliação. Entrei em contato com alguns museus e centros culturais que tinham setor educativo fixo para conversar sobre seu programa e suas estratégias de avaliação. Ao final selecionei quatro espaços para analisar o processo: Paço das Artes, Museu de Arte de São Paulo, Pinacoteca do Estado de São Paulo e Museu Lasar Segall. Nessas visitas conversei com os coordenadores dos programas educativos, buscando fazer uma pesquisa exploratória. Em todos estes espaços coletei o material que os educadores utilizam para realizar a avaliação das visitas mediadas com o público.

Em paralelo a estas visitas, ao longo de todo o mestrado passei por um movimento de leituras e reflexões sobre bibliografias específicas e transversais. Estas leituras foram realizadas para cercar questões que envolvem a avaliação da mediação seguindo as veredas que se bifurcam a partir do tema.

Outro movimento foi propiciado pela imersão em um projeto, quando passei a atuar como supervisora e educadora na Ação Educativa do Pavilhão das Culturas Brasileiras, onde pude experimentar e analisar processos de avaliação junto com um grupo de mediadores.

Esta pesquisa pretende fazer uma análise qualitativa dos dados obtidos e da leitura das referências. A escolha pela metodologia qualitativa busca valorizar a subjetividade das leituras e das escolhas, sobretudo na pesquisa de campo realizada nos museus e espaços culturais que visitei e no estudo de caso no espaço em que trabalho.

O trabalho que seguiu a estes movimentos está dividido em quatro capítulos que convergem para discutir o tema. Estes quatro caminhos partem de diferentes focos e se cruzam no problema central: a avaliação da mediação cultural.

O primeiro capítulo apresenta reflexões acerca da questão da avaliação no contexto da educação em geral, refletindo sobre as formas como é compreendida pelos alunos e professores. Apresento um posicionamento construtivista para uma efetiva avaliação, pensando um exercício transformador para o próprio processo de ensino.

Também neste primeiro momento é apresentada a relação entre a arte/educação e os processos avaliativos. A avaliação formativa é colocada como um possível posicionamento para ponderar o alcance do ensino e da aprendizagem no ensino de arte.

No segundo capítulo situa-se o campo a ser pesquisado, os museus e centros culturais – pensando primeiramente os perfis de público que frequentam estes espaços. A mediação cultural é também refletida, ponderando sobre seu papel educativo dentro dos museus e as concepções de avaliação que se busca com esta pesquisa.

O terceiro capítulo aponta o posicionamento dos programas educativos de algumas instituições culturais de São Paulo. As ferramentas de avaliação – neste caso, os questionários – que os espaços cederam para a pesquisa são analisados paralelamente ao diálogo que tive com os coordenadores destes programas.

No quarto capítulo eu passo a inserir a avaliação no campo do qual faço parte. Movida pelos questionamentos da pesquisa e impulsionada pelo trabalho realizado nas instituições que visitei, passei a desenvolver, junto à equipe de educadores com quem trabalho, procedimentos avaliativos para serem utilizados nas visitas.

O desenvolvimento de estratégias avaliativas foi travado ao longo do ano de 2011, quando passei a trabalhar no museu. As propostas foram criadas coletivamente e este processo ainda está em curso, portanto aqui neste texto apresento um recorte do trabalho desta equipe.

Por fim, convido todos os leitores, pesquisadores, professores e interessados em questões da mediação cultural e da avaliação no ensino de artes para dividir parte da minha reflexão em torno destes temas.

Capítulo 1.

Avaliação e o ensino de arte

Este capítulo apresenta um dos temas centrais da pesquisa, a avaliação. Para compreender os processos de reflexão avaliativos utilizados nos museus de arte, senti a necessidade de refletir sobre as noções gerais da prática de avaliação no âmbito da educação, para depois entender a especificidade dentro do campo da mediação cultural.

Ainda que a avaliação da aprendizagem nas escolas seja diferente do processo de avaliação da mediação realizado nos museus, é importante compreender as práticas e os referenciais adotados no sistema educacional, visto que os sujeitos envolvidos nas duas práticas educativas são os mesmos e, portanto, a avaliação será interpretada por estes referenciais.

Primeiramente serão analisadas questões pertinentes à avaliação na educação de uma maneira geral, comentando formas de se avaliar, os objetivos e as consequências deste processo.

A avaliação será também problematizada dentro do ensino de arte. Serão discutidas formas de avaliação tomadas pela escola tradicional e também novas perspectivas de se avaliar a arte/educação. Serão apresentadas formas avaliativas já adotadas e também justificada a construção de um ideal de avaliação que se busca atualmente.

1.1 As práticas avaliativas e o ensino escolar

O processo de ensino-aprendizagem realizado nas escolas perpassa algumas etapas. O planejamento programa um caminho, ideias a serem executadas. Por meio do projeto definem-se objetivos a serem alcançados. A avaliação pode ser encarada também como um meio de construção do conhecimento. Ela atua como instrumento para averiguação do alcance dos objetivos.

A avaliação é uma prática que está estritamente ligada ao planejamento e ao desenrolar das ações educativas. Atua como auxiliar na investigação da execução dos objetivos traçados. Precisa ser um exercício constante e de diagnóstico, a serviço da construção dos melhores resultados possíveis, de maneira individual e coletiva.

A educação escolar tradicional está pautada na busca de resultados que na maior parte das vezes estão relacionados com práticas avaliativas. Esta conduta, aliás, está presente no cotidiano de maneira geral, extrapolando as paredes das escolas. No meio social todos se avaliam e são avaliados, e pelos mais diversos motivos. Avalia-se buscando classificar, hierarquizar, melhorar, adquirir, investir, premiar, mensurar; inúmeras são as sinônimas para a avaliação.

Dentro da rotina escolar, a avaliação ganha uma destaque em relação ao ambiente social devido aos resultados que implica. Avaliar é uma prática de julgamento de valor. Não é um processo neutro. Miriam Celeste Martins, Gisa Picosque e Terezinha M. Telles Guerra (1998, p. 142) anotam que “critérios de avaliação não surgem do nada. São frutos de uma sociedade, de uma ideologia, de determinada visão de mundo, de uma época ou país; cada um refletindo práticas, teorias e concepções pedagógicas diferentes”.

A construção de mecanismos que possibilitem o exercício reflexivo perpassa, portanto, por ideais dos indivíduos participantes na ação. As atuais perspectivas de educação pressupõem ainda que os mecanismos de avaliação sejam criados coletivamente pelos sujeitos envolvidos. Lucia Gouveia Pimentel (2009, p. 129) valoriza uma avaliação participativa “e que contribua na construção da autonomia do educando em seu processo de aprendizagem, dando importância a sua trajetória pessoal e ao resultado qualitativo”.

Atuar nessa perspectiva de avaliação pressupõe que o educador seja um propositor no seu planejamento, criando formas de ponderação que respeitem o aprendizado individual de cada aluno. Os professores podem atuar na construção e no desenvolvimento de materiais e recursos pedagógicos que respondam às demandas dos objetivos traçados inicialmente.

A avaliação pode desempenhar o papel de rememorar o que o indivíduo aprendeu durante as práticas educativas. Nesta função ela é entendida como um termômetro que revela o quanto têm sido efetivas as atividades. A ideia desta situação é a de que o conhecimento é realizado por meio de armazenamento de informações que a avaliação permitirá recapitular, como coloca Fernando Hernández (2000, p. 148).

Outro papel que a avaliação ocupa na rotina escolar é o de promoção dos estudantes. Os procedimentos avaliativos por vezes estão relacionados com a escalada em níveis de ensino, como séries e fases. A seleção social é determinada a partir do bom desempenho nas avaliações. Este entendimento acaba por conceder à avaliação uma visão negativa.

Um dos motivos para essa associação está no fato de as avaliações portarem-se como instrumentos de exclusão, separação. Irene Tourinho (2010, p. 2105) aponta:

Tradicionalmente, nossas experiências de avaliação foram marcadas por uma concepção que classificava as aprendizagens em certas ou erradas e, dessa forma, terminava por separar aqueles estudantes que aprendiam os conteúdos programados para a série que cursavam, daqueles que não aprendiam. Essa perspectiva de avaliação classificatória e seletiva, muitas vezes, tornou-se um fator de exclusão escolar.

A possibilidade de seleção que a avaliação tem fica estigmatizada pelos educandos, que passam a entender os exercícios avaliativos somente por esse lado excludente. Esta relação negativa impede que os estudantes vejam as avaliações como forma de enriquecimento do seu percurso de aprendizagem.

A relação com provas e exames acaba também por conceder à avaliação um peso negativo por parte dos alunos. Conforme Jussara Hoffmann (2009, p. 21), a identificação dos estudantes com os sistemas de avaliação é de medo e associada a elementos negativos: “quando representam a avaliação através de imagens, surgem carrascos, labirintos, relâmpagos e trovoadas”.

Além de reguladora e disciplinadora, a avaliação pode desempenhar o papel de cerceadora de conteúdos; “em muitas circunstâncias, a avaliação exerce o

controle do conhecimento na medida em que define *o que* o estudante deve saber e avalia se ele sabe *tudo o que deve saber e apenas o que deve saber*, e ainda se sabe *tal como deve saber*” (grifos das autoras), conforme esclarecem Denice Barbara Catani e Rita de Cassia Gallego (2009, p. 54). Desta maneira, claramente as avaliações acabam por determinar e legitimar uma dada forma de relação com a cultura escolar.

Por vezes, é o próprio professor que cria estas imagens, por utilizar as provas como exercício para a inscrição do seu poder. Cipriano Luckesi (2006, p. 18-9) afirma que os professores utilizam as provas como instrumentos de tortura prévia e ameaça para seus alunos. A avaliação passa a ser utilizada como forma reguladora através da qual o aluno sente-se obrigado a realizar atividades em prol de boas notas, bons conceitos.

Dentro da dinâmica escolar, os recursos reguladores são aceitos e até mesmo incentivados. Catani e Gallego reafirmam também a possibilidade controladora dos exames: “Sabe-se que a avaliação é um dos instrumentos de controle da oferta e do aproveitamento das oportunidades educacionais e sociais mais eficazes no sistema de educação” (2009, p. 45).

Os exames e as provas portam-se também como limitadores dos conteúdos, além de exercerem uma função hierarquizante. Sobre esta questão, Michel Foucault (1977, p. 164-5) acrescenta:

O exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível.

Sendo assim, a avaliação realizada por meio de provas tem se caracterizado como uma ação disciplinadora, punitiva e discriminatória; como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e os enunciados que emite a partir

dessa correção, de acordo com Hoffmann (2009, p. 89). Esta postura reduz a prática avaliativa à realização de provas obrigatórias e à atribuição de notas para fins burocráticos e - do ponto de vista de uma educação construtivista - pouco pedagógicos, deixando o professor de avaliar no sentido de observar e orientar.

Cabe ainda advertir que a obtenção de notas por este sistema de avaliação regulador nem sempre está vinculada a um efetivo aprendizado. A pressão gerada por estas formas avaliativas citadas pode até exercer o controle da ação educativa, mas não garantem que ao atingir os melhores conceitos e as notas mais altas o estudante terá tido uma experiência concreta de aprendizado.

O bom desempenho de um educando em determinados sistemas avaliativos não assegura que a aprendizagem tenha sido efetiva. Este estudante pode apenas familiarizar-se com as formas avaliativas, pulando etapas do seu percurso de ensino. Hernández (2000, p. 154) lembra que “nem sempre são os estudantes mais inteligentes os que tiram melhores notas, mas sim aqueles que se adaptam melhor ao sistema idealizado pelo professor”.

A noção de que boas notas configuram-se como um sucesso provoca uma pressão nos alunos, que se sentem obrigados a ter conceitos altos nas avaliações. Desta forma, os alunos buscam um ajuste às normas e aos procedimentos mais do que uma construção do seu conhecimento escolar.

Contudo, nestes processos avaliativos utilizados nas escolas tradicionais não são só os alunos que se sentem pressionados diante dos modelos adotados. Também os professores sentem-se angustiados por essa obrigação em gerar um planejamento voltado para práticas punitivas e numeradas de classificação, como assinala Hoffmann (2009, p. 22):

Para inúmeros professores, pela sua história de vida e por várias influências sofridas, a avaliação se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos. É uma penosa obrigação a cumprir na sua profissão, que deve ser exercida da forma mais séria (rígida?) possível e no menor tempo de que possam dispor!

Este sistema educacional está engessado pelas práticas avaliativas de provas, sobretudo por conta dos sistemas vestibulares, altamente concorridos.

Ocorre aí uma dissonância entre as pretensões educacionais das instituições escolares e o sistema classificatório que as universidades adotam. Diante dessas diferenciações, “é comum que, ao lado dos professores, haja um grande interesse em aprender ‘*como avaliar*’. Essa questão, por vezes, parece até mesmo mais importante do que saber *o que, por que e para que avaliar*”, como afirmam Catani; Gallego (2009, p. 13).

Estas reflexões seriam importantes para tornar o professor mais autônomo em relação ao seu percurso de ensino. Além de buscar o interesse dos próprios estudantes no seu processo de aprendizado. Para tanto, buscam-se contemporaneamente novas formas de avaliar, tentando superar a visão tradicional da avaliação, em que a classificação é decorrente da contagem de erros e acertos nos exercícios, mensurada por notas e médias que separam os estudantes em aprovados e reprovados.

Visando estas mudanças, uma postura construtivista de educação é sugerida por Hoffmann (2009, p. 28):

Numa perspectiva construtivista de avaliação, a questão da qualidade do ensino deve ser analisada em termos dos objetivos efetivamente perseguidos no sentido do desenvolvimento máximo possível dos alunos, à aprendizagem, no seu sentido amplo, alcançada pela criança a partir das oportunidades que o meio lhe oferece.

A homogeneidade não pode, portanto, ser adotada dentro desta perspectiva construtivista de educação e avaliação. Analisar os processos individuais é primordial para que a avaliação se concretize como um exercício reflexivo de construção de conhecimentos. As práticas avaliativas não devem ser reduzidas a notas e conceitos fechados; devem, sim, apontar para uma prática de ensino contínua e processual.

Para que esta mudança se configure como uma prática efetiva nas escolas, é preciso superar a visão da escola tradicional. Desta forma, não serão mais valorizadas a obediência, passividade, memorização e boas notas, mas a compreensão crítica, o questionamento, a participação. Esta outra concepção de

avaliação que traz os preceitos do construtivismo é chamada por Hoffmann (2009) de avaliação mediadora.

Uma visão construtivista de avaliação mediadora pressupõe, como bem afirma Hoffmann, que a qualidade está relacionada a “um permanente ‘vir a ser’, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa” (2009, p. 29). Os objetivos são delineados para o grupo, mas o processo de aprendizagem é individual, mediado pelo educador e por aqueles que estão juntos no percurso.

Assim, a avaliação pode ser a chave de acesso que nos permite perceber quais são os conteúdos no qual a aprendizagem não é efetivamente concretizada. Ela atua como reflexão que identifica dificuldades e brechas, possibilitando que durante o processo sejam encaminhadas novas formas de aprendizagem. A avaliação está no meio, no caminho, no crescimento, no acesso; e não no fim.

Catani e Gallego (2009, p. 36) também apontam a importância de o professor fazer uso de exercícios avaliativos que valorizem uma aprendizagem processual:

Ao se entender que a aprendizagem não ocorre num ritmo homogêneo e linear de domínio de conteúdos escolares, mas por ensaios, tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços, na organização em ciclos, torna-se essencial acompanhar o desenvolvimento dos alunos mediante contínuas avaliações parciais da aprendizagem e recuperações paralelas durante todos os períodos.

Avalia-se para transformar, para conscientizar os sujeitos envolvidos dos pormenores que estão presentes na troca que constitui a ação educativa. A perspectiva construtivista de educação pressupõe que a prática educativa não é algo fechado, estagnado. Ela se constitui a partir da interação do sujeito com o meio, com o convívio social, mediada através de objetos e indivíduos. E assim também se desenvolve a avaliação.

Traçar novas estratégias de avaliação seguindo os paradigmas supracitados é um desafio para a educação de maneira geral, visto que desta maneira todos estão incluídos nas atuações avaliativas. Conforme as concepções se modificam, a

realização também é diferente e possivelmente sejam formas mais efetivas, pontos de disparo para o processo de aprendizagem.

Pensando nessa perspectiva, pode-se avaliar usando jogos, leitura e produção de textos, autoavaliações, observações etc. De acordo com Hoffmann, desta forma “os estudantes refletem sobre os seus argumentos iniciais, enriquecem suas ideias, buscam contra-argumentos, têm a oportunidade de fazer descobertas próprias, formular conceitos, encaminhar-se efetivamente à aprendizagem” (2009, p. 61).

A avaliação passa a ser parte de um todo, onde o papel do professor é de provocador, que parte do repertório do grupo com o qual atua, inserindo suas expectativas de ensino e seu repertório teórico e prático numa relação dialógica, de troca. Por conseguinte, busca despertar a reflexão no educando, para que ele repense vivências e considere formulações acerca dessa experiência, formulando pensamentos diferentes, criando novas hipóteses, valorizando sua trajetória enquanto aluno.

Toda esta perspectiva de avaliação dialógica pressupõe que o professor avalie consecutivamente também a sua prática e repense continuamente o seu planejamento. Conforme Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 145):

Por meio da avaliação, também o professor saberá se posicionar frente às situações de aprendizagem que planeja, revendo caminhos de seus projetos, alterando métodos, buscando novas alternativas, reforçando conteúdos, seguindo em frente, retrocedendo ou mudando totalmente a direção.

Uma avaliação que adota uma postura mediadora não é permissiva a um planejamento estático e imutável; ela pressupõe que existam, sim, objetivos, mas que estes sejam pontos de partida para uma prática democrática, em que a voz de todos os sujeitos envolvidos tem o seu espaço de atuação e entrada.

De forma reflexiva e enriquecida pelo olhar e pela escuta do outro, a avaliação de todos os indivíduos atuantes na ação educativa enriquece o aprendizado do aluno, mas também o trabalho do professor, como afirmam Catani e Gallego (2009, p. 27):

A reflexão dos professores sobre o seu próprio estilo de ensinar, as suas relações com os saberes, o privilégio que confere as informações ou explicações e as maneiras como concebe o ensino constituem um significativo ponto de partida para a melhoria da sua atuação.

Um exercício prático que pode oferecer resultados para esta reflexão do professor é o registro. Escrever sobre nossas atuações nos faz repensar as atitudes, as escolhas, as falhas, os acertos, as brechas, as faltas, o meio. O registro transpassa para palavras a ação. Ele abre a possibilidade de o professor encontrar incertezas, o que pode ressignificar a sua produção.

O professor está habituado a produzir textos no que concerne aos planejamentos, pensando ações futuras e conteúdos programáticos. Porém existe pouca ênfase para o registro por parte do educador das ações realizadas pelos alunos. As duas produções textuais estão relacionadas, e uma produz conteúdo para a outra, assim como para o que está entre: o ato educativo. O exercício do registro gera o questionamento da prática, tal qual coloca Hoffmann (2009, p. 94):

Alterações nos registros de avaliação exigem do professor a reflexão sobre o significado da prática avaliativa. É preciso encontrar, através da reflexão sobre o significado dessa ação, fundamentos para torná-los representativos do que se persegue.

Os relatos podem ser o acesso para esta nova forma de avaliar que tem se buscado. O professor deve atuar como pesquisador, ponderando sobre suas ações e ressignificando suas práticas e suas formas de mensurar o processo individual dos seus alunos. A proposta por uma concepção contemporânea de avaliação educativa pressupõe o professor como um mediador, aquele que ouve e repensa.

Se a avaliação para a educação de uma maneira geral já se apresenta como um tema que abre espaço para discussão, o que dizer para o ensino de arte? A avaliação é um grande desafio para o arte/educador, que se vê trancado nas amarras do sistema classificatório e numeral de notas, que pouco abrem campo para a subjetividade da área.

1.2 Ensino de arte e seus processos avaliativos

A partir deste momento desenvolvo uma reflexão sobre as práticas avaliativas no ensino de arte. Recorro a alguns referenciais históricos para significar e situar a avaliação no ensino de arte contemporaneamente, seja dentro ou fora do espaço escolar.

Avaliar no campo do ensino de arte é assunto complexo. A concepção de exercícios avaliativos para a disciplina exige posicionamentos teóricos e metodológicos que desencadeiam parâmetros predefinidos. Maria Heloísa Ferraz e Maria de Rezende e Fusari já (1993, p. 121) alertavam que “a avaliação das atividades artísticas tem sido muito polemizada, pelas complexidades que envolve, principalmente quando se refere ao estabelecimento de critérios, à expressão de julgamentos sobre a produção estética e expressiva”.

No contexto da educação brasileira, foi somente em 1971 que o ensino de arte tornou-se obrigatório no currículo da educação básica através da sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases 5692. Esta inserção, todavia, colocou o ensino de arte numa posição peculiar: ele foi incluído como atividade, não como disciplina. Conforme Pimentel (2009, p. 129), “não se concebia a arte como uma área de conhecimento, se justificava a impossibilidade de ser avaliado, posto que a arte seria consequência da livre expressão e não de um processo cognitivo”.

A década de 1990 foi marcada pela influência que a Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, teve por todo o país. A Abordagem Triangular foi amplamente utilizada, incorporando ao ensino de arte diferentes perspectivas de leitura, contextualização e produção de arte.

No mesmo período, com a nova Lei de Diretrizes e Bases, a 9.394, de 1996, a arte passa finalmente a ser considerada disciplina obrigatória na educação básica. O objetivo para o ensino de Artes que a LDB colocava era o do desenvolvimento cultural dos alunos. Enquanto componente curricular a disciplina de Artes adquiria o mesmo *status* que as demais disciplinas e veio a ser passível de avaliação por parte dos educadores.

Os parâmetros avaliativos para a disciplina de artes devem acompanhar as especificidades da área. Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 142) defendiam naquele mesmo momento da inclusão da disciplina de Artes pela LDB de 1996 uma avaliação participativa; deveria haver um debate que determinasse os objetivos a serem ponderados: “Numa avaliação em arte, todos participam, discutindo regras e critérios, tendo clareza dos pontos de partida e dos pontos de chegada”.

Não se deveria mais tratar o processo educacional como homogêneo; fazia-se necessário haver um compromisso do professor com as diferenças individuais; e isso também valia para os métodos avaliativos utilizados. Enid Zimmerman (2008, p. 414) enfatiza que “ao avaliar a aprendizagem e as realizações dos alunos de artes é melhor empregar uma variedade de critérios e de medidas autênticas para diferenciar estilos de aprendizagem de estudantes de repertórios diversificados”.

Na procura por um princípio da prática avaliativa, Rosângela Lara em sua pesquisa de mestrado afirma que esse período se fortaleceu em resposta a uma “crise da educação”, entre a década de 1990 e 2000 (2009, p. 15). A pesquisadora identifica que em resposta a essa crise foram apresentadas duas novas perspectivas: avaliar a qualidade de ensino e promover reformas curriculares. Portanto, a década de 1990 pode ser chamada também de década da avaliação.

Essa característica foi amplamente incorporada no contexto educacional. As escolas passaram a entender a avaliação também como exercício inerente ao processo, uma força maior na construção de processos de efetiva aprendizagem. Nesta perspectiva, a avaliação pode ser compreendida como exercício que induz a repensar o trabalho realizado coletivamente entre educadores, estudantes e comunidade escolar.

Em consonância com o que disseram Ferraz e Fusari, citadas anteriormente, Rosângela Lara (2009, p. 22) apontou em sua pesquisa formas empobrecedoras e por vezes pejorativas de encarar a avaliação para a disciplina de arte: quando se utiliza de uma visão espontaneísta da arte e não se sente necessidade de avaliação; quando o tecnicismo prevalece dissociando os objetivos do ensino e da

aprendizagem das formas de avaliar; ou quando se avalia o produto e não o processo de construção do conhecimento em arte.

Doug Boughton faz outra análise a partir do contexto americano. O autor (2008, p. 376) pondera que ainda hoje a “avaliação desempenha muitos papéis importantes na educação, que incluem, entre outros, o de ‘medida de temperatura’, ‘catraca’, ‘diagnóstico’ e ainda papéis ‘formadores’”. Os sistemas vestibulares do Brasil, por exemplo, podem ser analisados pela perspectiva de catraca que o educador coloca.

Como perspectivas para uma avaliação que responda às demandas do construtivismo é preciso se situar diante de algumas premissas já apontadas. A primeira delas é a de que a avaliação deve ser um processo contínuo de reflexão e não algo imposto ao final de um percurso.

Em uma visão construtivista de análise de aprendizagem é possível haver no caminho outras formas de avaliação não identificadas. Mas é importante que os sujeitos participantes – que por conseguinte são os indivíduos avaliados – conheçam as premissas e os parâmetros que envolviam aquele processo. Este entendimento nos leva a outra concepção básica para uma análise produtiva: a avaliação responde aos objetivos de cada ação e estes precisam estar claros para todos os envolvidos no processo educacional.

Assim como outras disciplinas da área das humanidades presentes no currículo escolar, o ensino de arte se configura como um campo de ensino aberto, que analisa visões subjetivas. Deste modo, um exercício que o professor de arte propõe, habitualmente não é aquele que tem apenas uma resposta certa, assinalada através de um x ou prescrita em um gabarito; mas sim a reflexão do aluno, desenvolvida através de uma subjetividade pessoal. Sua avaliação, por conseguinte, segue este mesmo preceito, é subjetiva e pretende repensar também a prática do professor.

Como a avaliação em arte tende a um subjetivismo, é necessário definir os critérios que serão ponderados para uma clareza das considerações avaliativas,

ainda que estes critérios devam ser flexíveis, buscando respeitar a distinção dos alunos entre si. Quando se compreende que avaliar é perguntar, questionar, problematizar, interpretar, criticar, investigar e, sobretudo, considerar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, pode-se encontrar a condução para a realização da avaliação formativa.

1.3 A avaliação formativa como possibilidade para o ensino de arte

Tourinho (2010, p. 2099-2100) apresenta a avaliação formativa, dizendo que ela

tem sido recomendada nas novas propostas curriculares de arte, já que visa acompanhar o aluno no dia a dia da escola, busca conhecê-lo e reconhecer suas oscilações, ou seja, seus ganhos, perdas, dificuldades e facilidades. Assim, a avaliação formativa leva em conta resultados não esperados ou planejados, porém significativos e valiosos para ajudar alunos e professores na tarefa de aprender/ensinar.

A individualidade do processo de aprendizagem de cada educando é respeitada quando se toma como princípio a avaliação formativa. Não se pretende qualificar, classificar ou controlar os alunos. O foco deste procedimento é no processual, no dia a dia, como Tourinho expressou.

Outro aspecto benéfico da avaliação formativa é esta possibilidade de abrir brechas para resultados não planejados. É enriquecedor pensar que a avaliação aponta novas questões e também novas respostas para a educação. Neste aspecto entra a característica supracitada de pensar a avaliação como parte da construção do conhecimento.

Trabalhar desta forma pressupõe uma mudança na postura do educador frente ao grupo. “A avaliação formativa implica, para os professores, uma tarefa de ajuste constante entre o processo de ensino e o de aprendizagem, para ir-se adequando à evolução dos alunos e para estabelecer novas pautas de ação em relação às evidências sobre sua aprendizagem”, tal como afirma Hernández (2000, p. 150).

A noção de processo que a avaliação formativa traz não fica somente concentrada no desenvolvimento do aluno, mas faz diferença também no planejamento das ações que o educador se propõe a criar. Os objetivos não estão engessados no momento de planejar as atividades.

Conforme Pimentel (2009, p. 130), na avaliação formativa o objetivo é a ação que abarca a aprendizagem e outras dimensões da personalidade. Os objetos de avaliação são os conteúdos de conhecimento específicos, conteúdos procedimentais e atitudinais. O professor é também sujeito avaliado, assim como o aluno. Não há parâmetros finais para todos, mas possibilidades pessoais de cada um dos estudantes.

Um exercício avaliativo nesta perspectiva pretende a modificação e o desenvolvimento continuado do educando que é avaliado, compreendendo estes procedimentos de avaliação como um instrumento educativo que informa e valoriza a aprendizagem, com o objetivo de oferecer aos sujeitos envolvidos na ação as proposições educativas para cada momento.

A avaliação formativa tem seus princípios calcados no construtivismo e nas teorias socioculturais. Ela procura entender os meandros da construção do conhecimento; e qualifica os processos cognitivos e as representações mentais criadas pelo educando como parte da aprendizagem. A avaliação formativa pressupõe o diálogo como prática inerente à educação, tal qual o construtivismo.

Para Lara (2009, p. 27) a avaliação

pode ser potencializada se tomada como ferramenta para investigar como os alunos se apropriam das linguagens artísticas, privilegiando o processo e produto da aprendizagem, como fonte importante para reflexão do professor sobre sua prática no ensino de arte.

A investigação dos processos será bem desempenhada se partir das premissas antes colocadas. É importante salientar a relevância de dar ao estudante autonomia no seu percurso educativo. Precisamos, pois, compreender que a avaliação busca ser processo dialógico, de mediação, de trocas, conforme expõe Boughton (2009, p. 384):

Nos diálogos entre professor e aluno, os professores tendem a não ouvir os alunos com cuidado; a ser diretivos por meio de aulas expositivas; os estudantes entendem mais de seu próprio sentimento e sensibilidade do que os adultos imaginam. O diálogo, apropriadamente conduzido, pode revelar valiosas percepções para o processo de fazer arte.

Esta fala de Boughton traz de volta a discussão de a avaliação ser um processo contínuo de reflexão – ela ressignifica o processo. E é desta forma que se age quando se adota a avaliação formativa. A avaliação formativa, portanto, não deve ser isolada, mas fazer parte de um processo; ela segue como um acompanhamento do percurso de aprendizagem.

Avaliação formativa, desta maneira, é uma “avaliação comprometida com a aprendizagem dos alunos, que visa à formação e não à classificação, amplamente defendida por especialistas da área”, tal qual colocam Catani; Gallego (2009, p. 10). Ela provém de um movimento mediado pelo conteúdo em que há a valorização da aprendizagem individual do sujeito que aprende no coletivo. É importante frisar que neste processo sujeito e conteúdo não se dissociam, eles se inter-relacionam; há uma relação de diálogo.

Esta dialógica traz à avaliação formativa a propriedade de ser mediação, conceito de Lev S. Vygotsky, quando pautada nas questões da teoria construtivista. Para Vygotsky (1998, p. 24), “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”, tal qual este tipo de avaliação se propõe. Este conceito será abordado mais longamente no próximo capítulo.

No entendimento cognitivo, a avaliação formativa se concentra na compreensão da construção do conhecimento. Ela fundamenta-se nas teorias do construtivismo, do cognitivismo, do materialismo dialético e do socioculturalismo. Sua apropriação acontece como instrumento de trabalho do professor e o acompanha em sua prática escolar cotidiana, não sendo apenas mera finalidade.

Boughton (2009, p. 377) entende que esta avaliação “tem como intenção fornecer aos alunos um *feedback* de seus próprios progressos e está, em certa medida, relacionada ao processo avaliatório ‘diagnóstico’”. Como a experiência do aluno não é descontínua e fragmentada, também sua avaliação não o deve ser.

Refletir sobre a prática do ensino de arte – e da educação em geral – deve ser algo total, que tenha uma fluidez contínua.

Assim sendo, os alunos tornam-se figuras centrais na sua autoavaliação e compreendem os princípios que nortearão a avaliação que o educador fará junto com eles. E as duas perspectivas se relacionarão, não estarão desconectadas. Quando os estudantes assumem um posicionamento ativo, eles conseguem compreender suas competências e fragilidades; e o professor age como um mediador entre estas descobertas e a experiência. A reflexão dos alunos sobre a sua aprendizagem é parte importante para que se realize a avaliação formativa.

Para Catani e Gallego (2009, p. 70), “pode-se dizer que a avaliação formativa tem uma função diagnóstica por identificar onde o aluno está, se diferenciando, assim, da avaliação denominada somativa, que tem o objetivo de certificar e atribuir um valor numérico”. De acordo com os preceitos da avaliação formativa, os resultados vão sendo apresentados durante o processo para os sujeitos envolvidos, alunos, professores, pais, instituição.

Enfim, a avaliação formativa permite reconhecer o percurso e a maneira de percorrer o ensino individualmente, sem, sobretudo, negligenciar os produtos e fins da aprendizagem, os quais precisam ser objetivos da prática educacional. Sabe-se que caminhar nesta jornada requer um grande número de mudanças estruturais no ensino de arte e na educação em geral. Mas certamente a problemática da avaliação tem surgido em pesquisas acadêmicas porque se configura como parte central para estas modificações.

Metodologias de avaliação que possibilitem maior diálogo e sejam mais democráticas devem ser objetivos dos educadores e também do meio acadêmico. Atingindo mais pontualmente os estudantes e tornando-os atuantes em seu processo de avaliação, a educação contemporânea aproxima mais aqueles que a interessam e valoriza a reflexão na aprendizagem.

Avaliar na disciplina de artes requer esta abertura que a avaliação formativa propõe, visto que as propostas de trabalho são múltiplas. Pimentel (2009, p. 133) diz

que “a tarefa de avaliar em arte se faz todavia mais complexa ao necessitar várias formas diferentes de análise e relato, com o fim de satisfazer distintos propósitos educativo. Cada tipo de atividade requer uma estratégia de avaliação específica”.

Nas aulas de arte as atividades propostas como trabalho podem ser avaliadas de diversas formas. Tourinho (2010, p. 2100) e Pimentel (2009, p. 134) propõem como possíveis ferramentas: portfólios, diários, entrevistas, seminários, narrativas, relatos, questionários, exames, diários de bordo e autoavaliações. Estas diversas possibilidades denotam que a multiplicidade de atividades pode ser atendida por meio de instrumentos de avaliação.

Toda esta reflexão acerca das práticas avaliativas e o ensino de arte na educação formal oferece subsídios para enfrentar o tema central da pesquisa, a avaliação inserida no contexto da mediação cultural realizada em museus e espaços expositivos.

Capítulo 2.

Mediação cultural e avaliação

O presente capítulo apresenta uma análise sobre o campo do ensino de artes não formal. São introduzidas especialmente as reflexões que envolvem o exercício educativo realizado em museus e centros culturais, apresentado como uma prática dialogada e construída coletivamente pelo educador e o público.

No primeiro momento busco reconhecer quem é o visitante frequentador dos espaços promotores da arte. São investigados os perfis de público que frequentam estas instituições e suas motivações no acesso aos centros culturais. Algumas pesquisas que traçam indícios deste visitante são adotadas como referencial. A comunicação e a recepção deste público são trazidas para o texto, justificando a importância do papel do educador de museus como mediador.

Na sequência, o exercício educativo realizado em espaços da arte é problematizado. Nesta pesquisa, esta prática é compreendida como mediação cultural e pressupõe que o educador de museus, como mediador, dialogue com o visitante, buscando aproximações entre os repertórios envolvidos na ação educativa.

Ao final, busco realizar a intersecção entre os dois principais campos teóricos abordados na pesquisa: a mediação cultural e a avaliação. Uma vez que a mediação cultural é aqui pensada como um exercício reflexivo e processual, a avaliação é também compreendida como uma prática contínua durante todo o processo educativo.

Nesta pesquisa busco valorizar uma avaliação que além de ser reflexiva seja multilógica, que envolva todos os sujeitos participantes da ação educativa realizada no espaço cultural e que seja nela mesma transformadora, processando novas estratégias e possibilitando a reconstrução da visita.

2.1 Públicos em museus de arte

Contemporaneamente, o público de ofertas culturais vem sendo alvo de algumas pesquisas e estudos no âmbito da sociologia da arte, da cultura e de outros campos das ciências humanas. Conhecer o público que frequenta os espaços culturais pode ajudar a formar o perfil destas instituições e suas ofertas culturais, assim como pode ajudar a revelar as concepções políticas que norteiam suas ações. O reconhecimento do visitante que acessa os espaços culturais pode também auxiliar na elaboração de meios de divulgação que efetivamente tragam resultados e possibilidades de formação e ampliação deste público. Barbosa (2008, p. 100) diz que a “educação é o instrumento mais eficaz para formação de público”.

A investigação em torno deste tema, portanto, tem adquirido importância nos estudos de consumo de cultura e tem resultado em processos para formação de público em inúmeras instituições difusoras de arte. As formações buscam aproximar o público do espaço em si e também das visões adotadas por ele enquanto instituição promotora de cultura.

Procurando entender a origem da terminologia “público”, é possível perceber que se apresentam divergências entre fontes. Erich Auerbach (2007, p. 212) afirma que o termo foi utilizado pela primeira vez em 1629 no teatro francês. Ana Rosas Mantecón (2009, p. 174), por sua vez, remonta o termo ao teatro renascentista inglês desenvolvido durante o reinado de Isabel I no final do século XVI. Independente da divergência de local e data, compreende-se que o termo público deve suas origens não aos museus ou às artes plásticas, mas sim ao teatro.

Auerbach (2007, p. 227) faz a diferenciação dos termos público (*le public*) e plateia (*la parterre*), afirmando que o público era formado por pessoas tanto da nobreza – *la cour* – quanto do povo – *la ville*. Já o *parterre* era o local do teatro, a plateia. De acordo com o autor, este espaço era ocupado por gente ordinária, sem educação, era barulhento, o setor mais barato do teatro, onde as pessoas ficavam de pé.

A concepção de *parterre* colocada por Auerbach traz a noção de formação de público como um ato de disciplina para com os espectadores. Pode-se traçar um paralelo entre as apresentações de obras visuais e cênicas: assim como nos

museus a formação do público partiu da preocupação com a conservação e preservação das obras artísticas, no teatro a formação do público partiu da tentativa de evitar a balbúrdia e o alarme durante as peças.

Desde que esta preocupação com os espectadores surgiu no teatro, a terminologia 'público' vem sendo utilizada para demandas culturais múltiplas, como por exemplo, espetáculos, bibliotecas e museus.

Ao falarmos especificamente em público de museus, precisamos entender que existem diferentes tipos de público. Teixeira Coelho (2004) menciona que não existe público de arte, mas sim públicos; que se compõem de uma variedade de grupos que têm motivações e objetivos próprios, além de comportamentos específicos. Simon Sheikh (2009, p. 74) insiste “na ideia de público no seu sentido plural, ou seja, enquanto públicos múltiplos e coexistentes”.

Tem ainda a ideia plural de público que Canclini (2011, p. 150) comenta:

A noção de público é perigosa se a tomarmos como um conjunto homogêneo e de comportamentos constantes. O que se denomina público, a rigor, é uma soma de setores que pertencem a estratos econômicos e educativos diversos, com hábitos de consumo cultural e disponibilidade diferentes para relacionar-se com os bens oferecidos no mercado. Sobretudo nas sociedades complexas, em que a oferta cultural é muito heterogênea, coexistem vários estilos de recepção e compreensão, formados em relações díspares com bens procedentes de tradições cultas, populares e massivas.

Por meio de pesquisas de frequência, algumas instituições tentam compreender o perfil de público que visita ou não os museus. E é necessário compreender, como afirma Mantecón (2009, p. 180), que a configuração do público acontece somente no encontro com as ofertas culturais, não preexiste a elas. A identificação do público acontece nos próprios espaços e não pode ser mensurada fora deles. Sheikh (2009, p. 74) indica que “público é algo produzido, uma construção, e não uma entidade fixa ou dada na qual podemos sair ou entrar conforme a nossa vontade”.

Buscando perceber a motivação que leva as pessoas a frequentar museus de arte, Pierre Bourdieu e Alain Darbel realizaram uma pesquisa em meados dos anos

1960, publicada no livro “O amor pela arte” (2007). Os dois autores fizeram um trabalho de pesquisa comparativa em museus de cinco países da Europa: Espanha, França, Grécia, Holanda e Polônia, procurando os fatores que pudessem favorecer ou dificultar a prática da visita a museus.

Além de definir um perfil do público que frequenta os museus de arte, Bourdieu (2007) afirmou que os museus abrigam preciosos objetos artísticos que se encontram, paradoxalmente, acessíveis a todos, porém interditados à maioria das pessoas. Concepção compartilhada por Mantecón (2009, p. 190), que assinala: “A não participação pode ser produto não só da distância geográfica e da falta de capital cultural ou econômico. Podemos identificar também barreiras simbólicas que impedem o acesso”. Estas barreiras simbólicas são chamadas por Natalie Heinich de “obstáculos invisíveis” (2008, p. 75).

As políticas de acessibilidade e de recepção dos museus estão muitas vezes ligadas à possibilidade que o grande número de visitantes pode oferecer em termos de retorno econômico e simbólico para estas instituições. Por esta via Fernanda Mélo e Maria Juliana Sá (2010, p. 83) questionam: “Será que o desejo de ampliação do acesso está ligado ao aspecto quantitativo do público, tão necessário para a subsistência das instituições culturais? Ou se encontra na maneira como a Arte pode provocar a fruição estética e o pensamento reflexivo?”

Barbosa (2011, p. 72) aponta que “as escolas são o público mais numeroso das exposições e que, portanto, inflam as estatísticas e ajudam a mostrar grande número de visitantes aos patrocinadores”. O empenho em dar acesso ao público está, neste caso, subordinado a vantagens que as instituições passam a ter a partir disso. Mas acredito que este fato não precisa ser encarado negativamente. Se há políticas de acesso para ampliação de público, vamos buscar fazer um bom trabalho educativo e inseri-lo de maneira efetiva nos equipamentos culturais.

O interesse dos museus e dos espaços culturais em abrir as portas ao público instigou pesquisadores a conhecer ainda mais quem é o visitante destes espaços. Conhecendo-o, talvez seja possível à instituição criar novas estratégias para uma maior abertura e um mais amplo acesso do público a suas atividades.

A primeira constatação apresentada na pesquisa de Bourdieu – a partir dos dados obtidos por Darbel – e colocada por meio da análise de questionários realizados com os visitantes dos museus selecionados para a pesquisa “revela que o acesso às obras culturais é privilégio da classe culta; no entanto, tal privilégio exhibe a aparência da legitimidade” (2007, p. 69). A classe culta é, portanto, mais inserida dentro do campo e articula com mais competência os conhecimentos produzidos naquele contexto.

Uma questão que sobrepuja a formação culta é a demanda econômica que detém este público em potencial. Bourdieu afirma (2010, p. 43) que a proporção das diferentes categorias sociais dentro deste espaço é inversa à sua existência na sociedade; as classes mais favorecidas são mais fortemente representadas. Fica claro nos resultados da pesquisa realizada pelo sociólogo que se considera mais inserido naquele espaço o visitante que tem maior poder econômico, ainda que a instituição seja de caráter público.

Bourdieu depreende que, mais do que disfunção econômica, o visitante percebe a dissonância na precisão cultural: “Considerando que nada é mais acessível do que os museus e que os obstáculos econômicos – cuja ação é evidente em outras áreas – têm pouca importância, parece que há motivos para invocar a desigualdade natural das ‘necessidades culturais’” (2007, p. 69)

Entende-se que essa lacuna muitas vezes provocada pela falta de instrução e colocada como necessidade cultural é a evidência da falta do *habitus culto* que não permite ao leigo reconhecer o valor daquele objeto colocado no contexto específico. De acordo com Bourdieu (2011, p. 61), “o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital”.

Conforme o autor da pesquisa (2007, p. 71), “a obra de arte considerada enquanto bem simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela, ou seja, de decifrá-la”. Os meios para se apropriar de determinada obra são este *habitus* que diferencia aqueles que estão inseridos no campo específico ou não.

Assim, o valor simbólico agregado ao objeto artístico é mais bem compreendido por quem se sente familiarizado com aquele bem cultural. Cotidianamente, o ser humano mostra-se avesso, resistente a se colocar diante daquilo que desconhece, e por este fator frequenta museus e espaços culturais e expositivos somente aquele que já domina os códigos e discursos veiculados nas instituições, o detentor do *habitus culto*. Conforme Bourdieu (2011, p. 283):

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

Além do capital econômico e do capital cultural, Bourdieu (2007, p. 71) mostra que o tempo disponível para a visita aos espaços culturais também é fator que determina o perfil padrão de público dos museus:

O tempo dedicado pelo visitante à contemplação das obras apresentadas, ou seja, o tempo de que tem necessidade para 'esgotar' as significações que lhe são propostas, constitui, sem dúvida, um bom indicador de sua aptidão em decifrar e saborear tais significações: a inexauribilidade da 'mensagem' faz com que a riqueza da 'recepção' (avaliada, grosseiramente, por sua duração) dependa, antes de tudo, da competência do 'receptor', ou seja, do grau de seu controle relativamente ao código da 'mensagem'.

Desta forma, o tempo de interlocução entre público e obra depende da capacidade receptora que esse espectador terá para com a obra de arte. O tempo é dimensionado pela amplitude do repertório e pelo domínio dos códigos de interpretação que ele pode ter para com aquele tipo de objeto. O perfil traçado por Bourdieu como sendo do público habitualmente frequentador de museus é, portanto, da classe culta, com alto poder econômico e que é detentora de tempo e necessidade voltados para a cultura.

A pesquisa realizada por Bourdieu e Darbel evidencia as condições necessárias para que se possa realizar a apreensão da obra de arte, sendo que essa depende em sua intensidade, modalidade e própria existência do controle que o espectador detém do código genérico e específico da obra. Depende, para isso, da

comunicação pedagógica, da cultura recebida no meio familiar e da aprendizagem recebida na escola.

No Brasil foi realizada também uma pesquisa buscando reconhecer o público dos museus e outros espaços culturais. Sabe-se, segundo a pesquisa (2007) “Economia e Política cultural: acesso, emprego e financiamento”, encomendada pelo Ministério da Cultura ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, que 92% dos brasileiros nunca foram a um museu e 93,4% dos brasileiros jamais frequentaram uma exposição de arte.

Entender esta relação entre os museus e seu público faz pensar sobre o compromisso educativo que têm os museus e as instituições culturais. O caráter educativo dos museus está não somente nas visitas desenvolvidas pelos educadores, mas se faz presente na expografia, na curadoria, no design, como diz Barbosa (2008, p. 106).

Ainda falando a respeito das pesquisas de acesso da população brasileira aos museus, sabe-se também que a maior parte das (poucas) pessoas que têm acesso aos museus visitam estes espaços por intermédio da escola, tal como afirma Barbosa (2011, p. 72). A escola e os professores de sala de aula em parceria com os setores educativos e os educadores mediadores podem, deste modo, atuar na política de formação de público.

Sobre a importância da participação da escola na construção de consumidores culturais, Bourdieu (2010, p. 43) assim expõe: “A existência de uma relação tão brutal entre a instrução e a frequência dos museus basta para demonstrar que somente a escola pode criar o desenvolvimento (segundo o caso), a aspiração para a cultura, inclusive a menos escolar”¹. Brian O’Doherty (2002, p. 57) também se posiciona positivamente em relação à educação nos museus dizendo que “a maior parte da nossa vivência só se torna perfeitamente clara pela mediação”.

O exercício educativo realizado nos museus e centros culturais é uma das possibilidades de comunicação que estas instituições adotam. A ação educativa do

¹ Tradução da autora.

espaço cultural atua na recepção do visitante, criando estratégias de trabalho para a aproximação do conteúdo presente neste ambiente com a vivência do público.

Enfatiza-se a importância de ter a presença de alguém qualificado para promover a reflexão pensada para o museu, para a exposição. O papel do educador é importante para introduzir o observador nas questões abordadas pela obra, indicando brechas de acesso no universo tratado pelo artista. Gabriel Pérez-Barreiro (2009, p. 106) reforça esta ideia ao dizer que “uma exposição é uma oportunidade para comunicação”.

Para David Thistlewood (1999, p. 147), “existem essencialmente dois caminhos para encorajar a frequência aos museus de arte, mas qualquer que seja a escolha é inevitável a responsabilidade educacional”. Estes dois caminhos são: popularizar sua oferta, atraindo as pessoas, e colocar suas exposições em lugares públicos.

Sendo assim, os agentes mediadores, os educadores podem exercer o papel de se colocar entre essas referências/expectativas, o público e a obra, relacionando e propondo um contato diferenciado com a arte. De acordo com Santiago Eraso (2009, p. 89) desta forma o visitante participa de um diálogo:

O espectador, o público, passa a ser parte ativa do relato, da maquinaria de efeitos que se tenta construir e desvanece em uma pluralidade de públicos – sujeitos ativos – que permitem reinterpretar os resultados da experiência em um processo contínuo de crítica que, por sua vez, em uma progressão dialética, é incluída no devir do projeto. Ou seja, ator, não apenas espectador.

2.2 O mediador e a mediação cultural

Acompanhando tendências pós-modernas do ensino de arte, a vivência educativa em exposições tem sido hoje muito mais pautada em uma postura reflexiva e construtivista. Segundo Fernando Cocchiarale (2006, p. 14), “a explicação assassina a fruição estética, já que ao reduzir a obra a uma explicação mata sua riqueza polissêmica e ambígua, direcionando-a num sentido unívoco”.

Por isso, no campo não formal da educação que desempenham os museus e centros culturais hoje, o educador não é aquele que nos oferece dados e respostas, ou aquele que acredita na acumulação de conhecimentos e no automatismo das suas ações, como prescreve a 'educação bancária' que Paulo Freire (2011) condena. O educador deve ser a figura que pretende nos instigar a pensar sobre as possíveis aproximações de nosso repertório em relação ao universo das imagens.

Este papel educativo dos museus está presente no conceito instaurado no ano de 2001 pelo Comitê Internacional de Museus, o ICOM². Conforme o Comitê, museu é "uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade" (ICOM, 2011).

Acho importante rever a definição de museu neste momento, ainda que a pesquisa trate não somente destas instituições, mas de espaços promotores da arte em geral. Compreender o que é um museu permite traçar aproximações que definem este campo, e que paralelamente também estão presentes em centros culturais. Estes espaços de difusão da arte abrem também a possibilidade para práticas da arte/educação no campo não formal.

Referindo-se a este ensino não formal, o termo ação educativa foi adotado pelos espaços culturais para designar as práticas educacionais realizadas com seu público. Júnia Sales Pereira (2007, p. 14) traz a definição na Revista Museu, uma revista eletrônica que diz que a ação educativa compreende os

procedimentos que promovem a educação no museu, tendo o acervo como centro de suas atividades. Pode estar voltada para a transmissão de conhecimento dogmático, resultando em doutrinação e domesticação, ou para a participação, reflexão crítica e transformação da realidade social. Neste caso, deve ser entendida como ação cultural, que consiste no processo de mediação, permitindo ao homem apreender, em um sentido amplo, o bem cultural, com vistas ao desenvolvimento de uma consciência crítica e abrangente da realidade que o cerca. Seus resultados devem assegurar a ampliação das possibilidades de expressão dos indivíduos e grupos nas diferentes esferas da vida social. Concebida dessa maneira, a

² O Conselho Internacional de Museus (ICOM) é uma organização internacional de museus, a quem está confiada a conservação, a preservação e a difusão do patrimônio mundial – cultural e natural, presente e futuro, material e imaterial – para a sociedade.

ação educativa nos museus promove sempre benefício para a sociedade, em última instância, o papel social dos museus.

Concebe-se, portanto, a ação educativa e cultural como uma política social e de caráter público. Afinal, o objetivo de atuação dos museus hoje em dia é muito mais a postura de agenciador cultural e histórico. De acordo com Pereira (2007, p. 36), “como instituição formadora, o museu também se institui no lugar de promoção do trabalho compartilhado e do diálogo”. A relação dialogal, processual, coletiva e construtiva estabelecida entre educador e público de museu é conceituada como mediação cultural.

Conforme Martins (2005, p. 44), “a mediação, mais do que estar entre uma pessoa e um objeto talvez seja estar entre possibilidades de encontros, com qualidade e intensidade, para ampliar conexões possíveis e uma interação especial”. O encontro entre educador e público torna a mediação cultural uma prática de troca, em que todos participam, interagem e acrescentam ao repertório do outro, ouvindo também sobre a experiência individual.

A noção de mediação pode levar a ideia de que o trabalho do educador é ficar como ponte entre visitante/espectador e a obra de arte. Mas o posicionamento que defendo é o de que o educador está junto nesta atuação, é participante, coautor do diálogo realizado diante da obra. Martins (2010, p. 119-20) também questiona a mediação como ponte, afirmando que o exercício educativo no museu é um estar entre:

Cada vez mais penso a mediação como um “estar entre muitos”, superando a situação dual da mediação compreendida como ponte. “Estar entre muitos” implica perceber cada um que trazemos ao museu, seja nossos alunos, amigos ou familiares. Ouvir os desejos por melhor apreciar determinados objetos, obras ou conceitos, abrir um espaço de silêncio para que as sensações pessoais possam ser percebidas, provocar a rica troca entre os olhares e saberes de cada um, pode ampliar o contato com a arte.

[...]

“Estar entre muitos” é gerar conversas que ampliem as significações, os pontos de vista que provocam as diferenças, seja do mediador, do professor e do público, como também do curador, do desenho museográfico, dos textos nas paredes, da recepção silenciosa dos que estão “guardando” a instituição cultural. “Estar entre muitos” é recheiar a conversa também com os pontos de vista dos teóricos que escreveram sobre o que ali vemos ou pensamos sobre arte e que nos alimentaram e fundamentaram nossos próprios saberes, com os textos escritos na mídia sobre a exposição, cientes da condição babélica, da impossibilidade de traduzir, do cuidado

para não achatar diferenças, para não abolir as distâncias de tempo e espaço.

O espectador das instituições culturais precisa ter autonomia de escolha e sentir-se apto para escolher o enfoque que será dado na visita. Barbosa (2009, p. 17-8) afirma que “o educador de museu precisa dialogar com os interesses de cada grupo e, se possível, de cada sujeito observante. É o observador que deve escolher o que analisar com a ajuda do mediador”.

A noção de mediação cultural pressupõe, portanto, que no ato da experiência, o momento da visita a uma exposição de arte, haja uma relação dialógica entre sujeito e objeto de conhecimento, e entre estes dois vértices, um educador. O mediador posiciona-se como um contextualizador, apontando referências que a obra possa trazer de outros tempos, lugares, artistas, buscando o encontro entre o repertório que o próprio público possui com as referências imagéticas e teóricas que ele tem acerca dos temas envolvidos. Martins (2005, p. 44) prossegue: “A mediação pode ser compreendida como um encontro, mas não como qualquer encontro. Um encontro sensível, atento ao outro”.

Estas premissas da escuta são recorrentes quando nos referimos ao educador de museus como um mediador cultural. Porém, quando os museus e espaços culturais se viram diante da necessidade de ter um membro de sua equipe responsável por receber o público, este profissional inicialmente era conhecido como guia. Ser um guia incumbia saber e decorar o maior número de informações acerca de determinada obra ou tema; e diante do público colocar-se como o detentor daquele conhecimento, oferecendo informações.

Este profissional era aquele que guiava; ele passava dados e detalhes. Conforme Barbosa (2008, p. 31), o termo “visita guiada pressupõe a cegueira do público e a ignorância total”. Parte-se do pressuposto que o público não tem nada a oferecer para um diálogo. A leitura da obra de arte e do espaço expositivo que poderia ser proveniente do espectador é ignorada e excluída deste tipo de visita.

A diminuição da figura do educador de museus restringe seu papel ao de oferecer respostas para questões presentes nas obras, como se isso fosse passível de tal reducionismo.

Com o passar do tempo percebe-se uma mudança, ou seja, este profissional que conduzia a visita não determinava mais tantos limites para o espectador, mas ainda o comandava dentro do espaço. Nesse momento, a nomenclatura utilizada para designá-lo passou a ser monitor. O monitor é aquele que concede explicações, o que muitas vezes aniquila as múltiplas possibilidades de interpretação dos objetos artísticos.

Sendo assim, o monitor ainda é o profissional que determina o percurso da visita, os olhares e as percepções. Este, porém, também é um termo carregado de sentidos preconcebidos: “Monitor é quem ajuda um professor na sala de aula ou é o que veicula a imagem gerada no HD, no caso de computadores. Atrelada à palavra, vai a significação de veículo e de falta de autonomia e de poder próprio” (Barbosa, 2008, p. 30).

Essas relações feitas por Barbosa apontam para a posição subalterna deste sujeito na hierarquia das instituições culturais, assim como leva a pensar que o monitor não tem domínio sobre o discurso, ou explicação que transmite, mas é dependente dos discursos de outros, como o discurso do curador, do historiador e da própria instituição.

As políticas de qualificação profissional deste trabalho nas instituições culturais assim como o reconhecimento de sua importância para a formação de públicos impulsionam novas reflexões em torno do papel deste agente cultural. Em decorrência de uma ressignificação do campo, este educador de museus precisa desdobrar e alterar sua posição diante do público.

A figura que adota novas metodologias diante do público, posicionando-se como alguém que fala, mas que também ouve, é conhecida atualmente como mediador cultural. De acordo com Lídice Romano de Moura (2007, p. 76), “mediador cultural é aquele que recebe o público nas instituições de arte, tornando a visita

significativa com seu acolhimento e todo o procedimento pelo qual passa a recepção".

Esta mudança atual corresponde a concepções de Lev S. Vygotsky, autor referência da psicologia sócio-histórica. Esta linha da psicologia do desenvolvimento estuda os processos de aprendizagem, valorizando a influência da interação social na construção da formação dos indivíduos. A abordagem, também intitulada de sociointeracionismo, defende que o desenvolvimento da aprendizagem acontece na relação social e na troca com o outro, por meio de mediação e interação social. O indivíduo aprende na relação com o meio e com os demais sujeitos, processo conhecido como mediação.

Segundo a teoria vygotskiana, as relações sociais são determinantes na formação dos sujeitos, que se desenvolvem transformando igualmente o seu entorno, num processo de influência mútua, de forma interpessoal. Conforme Vygotsky (1998, p. 96-7):

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Os processos de aprendizagem são identificados individualmente, com foco na análise de cada sujeito. Mas como o desenvolvimento é decorrente das relações sociais, a leitura é extremamente influenciada pelas interfaces que atravessam este processo individual. Vygotsky (1998, p. 63) afirma que, além de a aprendizagem decorrer das relações entre os sujeitos e com o meio, ela é realizada através de instrumentos e signos.

Os instrumentos são ferramentas que servem para transformar os objetos e o meio. Eles são responsáveis por mediar a relação do sujeito com o estrato social. O signo age como um instrumento na construção da aprendizagem. É por meio dos instrumentos e dos signos que acontece a criação e a assimilação da cultura.

Vygotsky (2005, p. 156) também associa a linguagem ao desenvolvimento de construção da aprendizagem. A formação de um conceito inicialmente provém da relação entre o som e o significado de uma palavra. Percebe-se, então, que a linguagem é mediadora do sujeito com o meio e que cumpre função essencial no processo de educação.

O termo mediação, que é adotado para designar o trabalho educativo realizado em museus e centros culturais, espaços não formais da arte/educação, é uma apropriação desta teoria. Para Vygotsky (2009, p. 485) “o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana”. A linguagem é uma das formas de mediação.

Assim, quando surge o mediador supracitado, aquele que relaciona, dialoga e convoca o espectador com sua própria experiência para a contextualização da obra de arte, estamos nos apropriando do conceito da teoria socioconstrutivista de Vygotsky para melhor designar este profissional com postura modificada. Sobre a postura construtivista e questionadora do mediador cultural, Rejane Galvão Coutinho (2010, p. 115) sugere:

Ao invés de mediações diretivas e unidirecionais, proponho mediações dialógicas e multidirecionadas. Não um falando por todos e para todos, mas a instauração de diálogos, a circulação da palavra, em processos de interpretações que levam em conta os diferentes lugares de fala dos indivíduos, as diferentes comunidades interpretativas. Uma prática aberta a múltiplas narrativas.

Ao invés de confirmações e afirmações sobre um campo e seus valores, a instauração de dúvidas, a prática do descentramento de pontos de vista.

Cocchiarale (2007, p. 15) pondera que o mediador “deve ser menos a pessoa que transmita conteúdos e mais alguém que estimule o público a estabelecer algumas relações de seu próprio modo”. Compreende-se que, enquanto mediador, o educador é muito mais um propositor do que um depósito de informações e dados a ser despejado sobre o público.

A consideração sobre os termos é necessária, pois na educação as terminologias denotam a postura pedagógica adotada. As palavras não devem ser empregadas inocentemente, pois elas podem remeter ao preconceito enraizado de maneira subjetiva e subliminar. O uso dos termos mediador e mediação cultural

traduzem abordagens e posicionam o papel deste profissional. Conforme Martins (2005, p. 17):

O papel de um mediador é importante para a criação de situações onde o encontro com a arte, como objeto de conhecimento, possa ampliar a leitura e a compreensão do mundo e da cultura. Capaz também de abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais e culturais de cada produtor/fruidor/aprendiz. Pois o objetivo maior não é propiciar contato para que todos os aprendizes conheçam este ou aquele artista, mas sim que eles possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes, puderam falar de seus sonhos e seus desejos, de sua cultura, de sua realidade, da natureza à sua volta e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade através da linguagem da arte.

O mediador cultural exerce sua prática a serviço do público; e busca adaptar-se à diversidade que podem apresentar os espectadores. Segundo Julien-Casanova (2009, p. 110), “o exercício do ofício do mediador cultural demanda que ele seja um tipo de ‘inquiridor’ que trabalha sobre objetos a ele destinados para se converter em ‘discursos para outros’, à destinação do público”.

Thistlewood (1999, p. 153) defende a presença de um educador dentro dos espaços culturais e reforça o papel social do museu dizendo que

é importante compreender o enorme potencial dos museus de arte como condensadores culturais. Várias influências de todo o mundo têm sido sintetizadas neles, a ponto de os museus de arte de hoje (...) serem uma mistura de palácio, monumento popular, academia, laboratório, propriedade pública e casa da moeda. Nesse sentido não é uma instituição a que os estudantes (ou qualquer outro cidadão) sejam displicentemente introduzidos, porque será impossível ignorar seu conteúdo cultural. A introdução ao museu de arte e o seu acervo deve ser orientada, isto é, acompanhada de instrução.

Assim sendo, o educador de museus pode ser uma figura encorajadora de acesso aos bens culturais expostos. Terezinha Franz (2001, p. 53) afirma que “diante de obras de arte, mais do que dar respostas, ele [o mediador] deve ensinar a fazer boas perguntas, a problematizar, ele deve levar o aluno a mobilizar seu próprio potencial em torno da obra apresentada”.

Ainda a respeito da ação do mediador cultural, Susana Gomes da Silva (2009, p. 135) assim se expressa:

O trabalho do educador é o de introduzir e gerir o debate, promover a reflexão, lançar questões, mediar, redistribuir as questões surgidas no seio do grupo, ajudar a construir momentos de síntese e consolidação, deixando claro que o papel ativo pertence a cada um dos sujeitos envolvidos no processo (ele incluído), e o processo de construção efetiva só existe enquanto esse papel for desempenhado por todos.

Mediar é, além de promover o encontro, dialogar entre experiências. A experiência estética colocada por John Dewey traduz muito do que se pretende com o exercício educativo dentro dos museus. A questão da autonomia é bem presente neste contexto, visto que Dewey (2010) fala que para se ter *uma* experiência nós devemos ter a consciência daquela vivência; ela é efetiva no seu acordo.

Jorge Larrosa (2002, p. 24) poetiza a questão da experiência, apresentando-a como um exercício de suspensão e de parada:

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

A significação da palavra vem carregada de sentidos. Larrosa (2002, p. 25) informa que “a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Larrosa (2002, p. 21) segue dizendo que ela “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passar, não o que acontece, ou o que toca”. O autor é bastante incisivo ao afirmar que experiência não é informação – ideia errônea associada a este tema – mas aquilo que nos causa uma mudança, um estranhamento.

As ideias de padecimento colocadas por Dewey e de passividade trazida de Larrosa dialogam muito com a noção de mediação cultural que adoto neste texto. A visita não pretende ser informação, mas procura atravessar, provocar, sensibilizar. A busca do mediador cultural caminha na possibilidade de provocar para que o público viva suas experiências dentro do espaço expositivo, em contato com a obra de arte.

Outro fator preponderante para a experiência é a aproximação. Aproximar-se do outro, aproximar-se do objeto artístico nos coloca como sujeito atuante na ação educativa, sendo educador ou educando. Na mediação cultural esta aproximação ocorre entre diversas esferas: sujeito/educador, sujeito/processo, sujeito/objeto e professor/processo são alguns exemplos.

Ao compreender a postura crítica que alunos e educadores assumem ao travar um processo dialógico de mediação, compreende-se que as práticas avaliativas devem estar presentes no meio do ato educativo. O objetivo do educador de museus ao propor uma avaliação deve fugir da intencionalidade de se medir saberes ou mensurar aprendizados. Para encontrar no estudante o reconhecimento e o desejo pelo conhecer, o educador deve ser um desencadeador de experiências. Assim, a avaliação da mediação passa a ser sinônimo de reflexão do processo.

2.3 Avaliação como reflexão sobre o processo de mediação

Na medida em que a terminologia mediação trouxe para o ensino de arte novas perspectivas de atuação, percebe-se que a reflexão sobre o processo é intrínseca a este contexto e por consequência que a avaliação deve ocorrer de forma sistemática. O exercício educativo realizado em exposições se enriquece ao passar por um processo crítico de análise do trabalho desempenhado para estar em constante modificação das ações e adaptação destas aos públicos.

Para tanto, podem ser adotadas diversas formas de avaliação da prática do setor destinado ao ensino de arte. Compreendendo sempre, conforme citado anteriormente, que a avaliação é um meio, e não um fim; e, portanto, é preciso que esteja preocupada com uma transformação do ensino, e não com um julgamento de valor deste ou daquele aprendizado. Estas formas de avaliação, portanto, precisam ser embasadas dentro de uma perspectiva educacional e ser analisadas constantemente buscando o retorno necessário.

Sobre as possibilidades de avaliação que podem ser realizadas, Phil Bull (2004, p. 295-6) diz que a avaliação das exposições geralmente recai sobre uma das

seguintes categorias: avaliação antecipada³, avaliação formativa e avaliação somativa. A avaliação antecipada, como o próprio nome diz, é realizada previamente à exposição, ela tenta identificar os problemas que podem vir a acontecer. O autor afirma que estritamente ela nem pode ser reconhecida como avaliação, visto que ainda não há nada que possa ser avaliado. A avaliação formativa tem lugar durante a implementação do planejamento e se desenvolve com o trabalho em processo. Já a avaliação somativa acontece depois de a exposição ter sido aberta ao público.

George Hein (2004, p. 305) afirma que a avaliação deve ser parte do trabalho em curso, contínuo, do setor educativo do museu, e um plano de avaliação deve fazer parte da política de educação do museu. O autor assegura (2004, p. 308) que uma avaliação processual tem benefícios em relação a uma avaliação posterior ao trabalho porque obriga os participantes a olhar de forma reflexiva para o que estão fazendo e permite uma modificação em curso com base no aprendizado das experiências anteriores.

A temática da avaliação, porém, é ainda pouco trabalhada no campo da arte/educação realizada em espaços não formais de ensino. Conforme Barbosa (2009, p. 22):

Precisamos de pesquisas que avaliem os melhores procedimentos para atingir os objetivos educacionais de hoje, que se concentram principalmente na flexibilidade de pensar e agir, na capacidade de elaborar em direção à melhor qualidade de vida no planeta e no aprender a aprender. Há uma rejeição a avaliação no Brasil, em especial no terceiro setor, em que os belos discursos muitas vezes escondem o autoritarismo castrador do pensamento.

Compreender as formas avaliativas utilizadas pelos setores educativos nos leva a medidas de trabalho que valorizam a atuação do educador de museus. Uma primeira questão de análise da avaliação das ações educativas é denotar que ela comporta-se diferente da avaliação escolar pois não está direcionada a um sujeito específico. Dentro do sistema das escolas, é comum que somente o educando seja avaliado, buscando conceitos e notas, conforme discutido anteriormente.

³ Phil Bull (2004, p. 195) utiliza o termo "*front-end analysis*". A tradução para avaliação antecipada foi adotada para se referir a uma avaliação diagnóstica do projeto educativo.

Na ação educativa realizada nos museus, todos os sujeitos envolvidos são avaliados. O processo de todos os indivíduos – mediador cultural, professor e estudante – são ponderados porque a questão não é atribuir notas, mas refletir a prática. Conforme a prática é dialógica e sem hierarquias separadoras, o processo é que passa por avaliação, e por conseguinte, os sujeitos que o realizam.

Todo este processo dialógico e mediador que se procede entre o educador de museu, o professor de sala de aula e o estudante precisa ser considerado e refletido continuamente. Como a ação educativa em museus não é uma prática processada de um componente para outro, mas sim de maneira multilógica e de cooperação entre os participantes da prática, o processo de mediação acontece dessemelhante ao ambiente escolar. De acordo com Cury (2009, p. 154), a avaliação museológica “é um campo que abarca esse desenvolvimento não linear”.

Diferentemente da avaliação no ensino de arte desempenhada na escola, a avaliação das ações educativas realizadas em campos expositivos da arte não possui uma caracterização de mensuração, descrição, julgamento e negociação. Muitas dessas etapas inclusive nem poderiam ser cumpridas, visto que na mediação cultural é habitual que o educador não conheça o grupo previamente ao contato na exposição e nem prossiga o processo educacional após o retorno do grupo à escola, e por isso não possa basear a avaliação em julgamento ou negociação, por exemplo.

Isso não aconteceria também porque a avaliação de um processo dialógico não é unidirecional, diretiva, nem destinada a uma medida de aprendizado dos alunos. A referida avaliação é para a mediação enquanto processo, e portanto não mensura conhecimento adquirido ou qualidade na transmissão de informações e dados. Cury (2005, p. 125) coloca que

A avaliação deve ser entendida como um mecanismo que possibilite uma (re)orientação permanente dos nossos procedimentos ao implementar processos de comunicação museal – elaboração, execução e recepção pelo público. A avaliação, então, está vinculada ao desenvolvimento profissional, organizacional e ao desenvolvimento do pensamento museológico – revendo, corrigindo, aprofundando e ampliando a prática e o pensar.

A relevância de se avaliar as práticas realizadas dentro de um museu são, portanto, reflexo desta postura contemporânea em que se coloca o educador como um mediador. A postura não é de conceituar ou dar valor, mas de refletir sobre a própria prática. Se a questão da propriedade do trabalho desempenhado fosse critério central para uma avaliação da ação educativa, isto poderia reforçar a questão classificatória da avaliação do ensino formal, visto que neste sentido a qualidade baseia-se na comparação e confunde-se com a quantidade através de sistemas de médias, índices e estatísticas.

A avaliação mediadora valoriza muito mais o processo da ação e os objetivos metodológicos do que um resultado pragmático e elaborado por meio de gabaritos e resultados únicos e fechados. A avaliação para uma ação educativa em ensino não formal valoriza este processo criado nas relações estabelecidas e no diálogo.

Se voltarmos a pensar na postura reflexiva que trouxe a terminologia mediação, ao substituir monitoria e visita guiada, podemos ter como pressuposto que a avaliação já é parte componente do processo e que não deva ser pensada individualmente. A reflexão da visita mediada aparece no desenvolvimento do processo, como sugere Cabral (2010, p. 5):

Os museus devem considerar a avaliação como processo, pois não se trata de um produto pronto, e sim uma forma de buscar escutar e desarmar-se diante do outro. Pensar avaliação é pensar finalidade, missão, objetivos e não há nada de natural, parcial ou neutro neste processo. A avaliação desenvolvida desse modo aumenta o valor dos espaços públicos voltados a promover a construção da discussão e opinião – espaços que representam legitimamente os visitantes – e ajuda aos profissionais de museus e pesquisadores a efetivamente estabelecer estudos de avaliação em museus como práticas dialógicas.

Hein (2004, p. 308) reforça a ideia de que os procedimentos de avaliação adotam um posicionamento e denotam objetivos e planejamentos, dizendo que a avaliação é política, por isso nunca é 'pura'. Ela é sempre contextual, acontece em um determinado sistema.

A prática dialógica da mediação precisa ficar clara nos métodos avaliativos que serão utilizados para as ações educativas. Os objetivos educativos devem ser respondidos através dos parâmetros que serão observados nas avaliações, afinal a

mensuração de algo pressupõe um planejamento das metas a serem alcançadas no processo.

O exercício avaliativo pode oferecer um retorno das impressões que o visitante deixa da visita. De acordo com Mortara (2005, s/p) “as avaliações mostram que cada visitante constrói sua própria exposição ao selecionar seu percurso de acordo com seu desejo, suas motivações, suas necessidades e seus companheiros, entre outras variáveis”.

Enfim, é importante que haja uma avaliação das visitas e também dos outros projetos concebidos e realizados pelos setores educativos de museus e instituições culturais visando qualificar o trabalho e promover a reflexão das práticas executadas. Mortara (2004, p, 24) nos traz esta relevância em se saber dos limites e dos caminhos que a ação educativa pode traçar:

A avaliação fornece um retorno aos profissionais envolvidos no processo de planejamento e realização das atividades museológicas, assim como suporte ao planejamento de ações futuras. A avaliação é fundamental para o questionamento das práticas educativas, do fazer dos educadores e dos profissionais envolvidos.

Muito mais que oferecer respostas, a avaliação das ações educativas acaba por conceber questões que instigam uma qualificação do trabalho realizado junto ao público nas exposições de arte. Pensando no processo educativo travado entre mediador, professor e estudante dentro de uma instituição cultural, planejam-se as ações e os objetivos futuros, ressignificando o trabalho da mediação cultural a partir da sua própria vivência e também da experiência do outro.

Capítulo 3.

Os espaços expositivos e museus de São Paulo e suas práticas avaliativas

Este capítulo apresenta resultados da pesquisa de campo que traz dados qualitativos a partir da observação de algumas instituições culturais e museus da cidade de São Paulo. No período de junho a setembro de 2010 realizei visitas e entrevistas com coordenadores e responsáveis por programas educativos de alguns espaços, procurando reconhecer as práticas avaliativas utilizadas, o posicionamento diante da questão e as estratégias empregadas neste sentido.

Inicialmente, fiz contato com diversos espaços, priorizando museus de arte e centros culturais com serviço educativo fixo, visto que o posicionamento adotado nesta pesquisa pressupõe a avaliação como um exercício continuado no trabalho. Entrei em contato com oito educativos, destes visitei sete espaços, conversando com o coordenador do serviço educativo. Selecionei para análise quatro instituições onde consegui reunir os mesmos objetos de estudo: o relato da entrevista que fiz com os coordenadores dos programas educativos e o questionário de avaliação aplicado com os diferentes sujeitos envolvidos na mediação cultural que me foram fornecidos nos encontros.

Estes questionários – chamados por algumas instituições de formulários – são fichas estruturadas com questões a serem respondidas sobre a visita realizada nos museus. São preenchidos individualmente, por vezes pelos mediadores, professores e/ou estudantes.

Os quatro espaços que visitei utilizam os questionários como meio de avaliação. Este foi um dos fatores determinantes para trazê-los para esta pesquisa. Desta forma, farei a análise dos procedimentos de avaliação do Paço das Artes, Museu de Arte de São Paulo, Museu Lasar Segall e Pinacoteca do Estado de São Paulo.

As entrevistas realizadas com os responsáveis pelos programas educativos destas instituições configuraram-se mais como momentos de diálogo, já que não foram estruturadas nem se encerraram em conceitos e perguntas fechadas, mas tiveram alguns pontos a serem considerados. Como ponto disparador das conversas pedi que os coordenadores falassem do trabalho realizado pelo educativo, seu histórico e os projetos desenvolvidos. A estratégia foi utilizada para que os coordenadores tivessem a oportunidade de revelar seus posicionamentos em relação às ações educativas e aos projetos desenvolvidos nas instituições, quando poderiam também surgir questões em torno do tema da avaliação.

As demais questões eram também pontos pertinentes para a prática avaliativa pesquisada. A principal delas era referente às reuniões que cada grupo de educadores realizava; interessava saber a sua regularidade e frequência, a forma como era conduzida e os sujeitos envolvidos. Esta é uma questão de grande relevância, pois parto do pressuposto de que as reuniões são também um espaço para trocas, diálogos, questionamentos, formação e ressignificação da mediação cultural.

A leitura dos dados obtidos será feita separadamente para cada espaço, com a apresentação do trabalho realizado na instituição, para depois realizar um exame comparativo dos questionários utilizados pelos setores educativos.

3.1 O diálogo com os setores educativos, reconhecendo os espaços

Este momento da pesquisa foi extremamente relevante para compreender o contexto em que ela se insere. Os quatro educadores que gentilmente me ofereceram suas experiências materializaram aspectos teóricos e me deram subsídios para reflexões.

Comecei com o **Paço das Artes**, que se constitui como um espaço diferenciado dos demais na medida em que não possui um acervo permanente, trabalhando somente com exposições temporárias de arte contemporânea. Desta forma, os educadores vêm-se desafiados a dialogar entre as tensões e provocações da poética artística contemporânea, propondo ações de curta duração, que

acompanham o calendário da instituição. No momento da pesquisa a equipe contava com três educadores, um estagiário e a coordenação.

Como um exercício diferenciado de proposta poética durante as visitas, o Paço das Artes possui três espaços-oficina. São salas que estão dispostas no ambiente expositivo para momentos de pausa, respiro e reflexão durante a visita. O primeiro deles chama-se “Um quadrado negro fora do lugar” e dispõe de paredes forradas como quadro-negro. As pessoas podem interferir, deixar mensagens, escrever; o educador pode propor jogos, ações e dinâmicas. No espaço está presente uma série de fichas com informações sobre artistas que fizeram trabalhos utilizando lousa, paredes pretas, ou a questão da escrita.

O segundo ambiente é intitulado “Um cubo negro dentro do lugar” e se constitui como uma sala de vídeo para experiências e experimentações com a captação e projeção de imagens. Assim, podem ser vivenciadas as relações com as mídias digitais que a arte contemporânea utiliza. O terceiro é chamado de “Um cubo dentro do lugar” e se configura como um espaço pensante, para palestras, cursos e conversas. Tem mobilidade e permite ao educador criar um momento de diálogo e trocas.

Acredito que estes três espaços podem ser identificados como ambientes para a avaliação das visitas com e pelos educadores, por serem locais de problematização, reflexão e ressignificação das ações. Além das propostas poéticas, outra ação realizada pela equipe do Paço Educativo que atribui resultados avaliativos são as reuniões semanais, nas quais a equipe unifica e multiplica o trabalho.

De maneira sistemática, o Paço Educativo também realiza uma avaliação através de questionários, destinados aos educadores do Paço das Artes e aos professores responsáveis pelos grupos. Estes questionários são chamados de formulários e serão neste capítulo posteriormente analisados, juntamente com os demais.

O segundo espaço que visitei e tive oportunidade de conversar com a coordenação do Serviço Educativo foi o **Museu de Arte de São Paulo**. No MASP sempre houve preocupação com a educação, e o espaço contou desde o início com educadores – sempre profissionais formados, nunca estudantes. Desde 2007 a equipe tem treze educadores.

A rotina de trabalho dos educadores do MASP inclui dois momentos de reflexão ao longo da semana para ações de formação que vão além das visitas com o público. Um deles é para que o educador possa estudar sobre as exposições e o acervo da instituição. O outro momento é para reuniões semanais do educador com o coordenador, individualmente. Existe a vontade de retomar a prática já utilizada de ter as reuniões em grupos, o que acredito ser mais produtivo, diante das possíveis trocas que podem acontecer entre os profissionais.

Dentro da prática destes educadores a ação avaliativa é recorrente, e na conversa foi ressaltada a relevância que existe para a questão do registro. Os relatórios de visita são entendidos como uma forma de o educador refletir sobre a sua prática. Esta concepção dialoga com os aspectos anteriormente fundamentados como imprescindíveis para a mediação cultural.

Porém, quando perguntei sobre o uso que os educadores fazem destes relatórios, fui informada de que não existe um trabalho sistemático de observação das reflexões redigidas. Não há um trabalho sobre estes dados, nem uma análise do coordenador ou do grupo sobre eles. Este fato demonstra aqui uma brecha entre um exercício educativo reflexivo e o não aproveitamento do potencial deste exercício.

O terceiro espaço visitado foi o **Museu Lasar Segall**. No MLS a Área Educativa é composta por uma equipe de quatro educadores e dois estagiários. No momento do encontro foi relatado que esta equipe estava reunida há bastante tempo, o que é muito favorável para a construção de um exercício coletivo de reflexão sobre as ações.

Dentro da perspectiva adotada no Museu Lasar Segall, os profissionais responsáveis pelo trabalho com os grupos são chamados de educadores de museu.

Eles têm uma reunião semanal de quatro horas. Dentre estas horas, duas são com toda a equipe, e as outras duas são para conversas em grupos menores, responsáveis pelos projetos desenvolvidos.

Um destes projetos que é desenvolvido pela Área Educativa do museu é a MEDteca. Este projeto desenvolve uma catalogação sistematizada de um grande número de materiais educativos confeccionados por setores educativos de museus e exposições de diversos lugares do Brasil. Todo o material está disponibilizado no Museu Lasar Segall e pode ser emprestado para professores utilizarem em sala de aula ou em pesquisas.

Durante o encontro foi-me informado que a avaliação é muito importante à equipe da Área Educativa do museu. A avaliação desde sempre foi questão elaborada de fato, e está passando sempre por mudanças. É feita avaliação de cada visita, de cada atividade – visando mudanças no dia a dia, visando um retorno mais imediato.

Atualmente a avaliação é manual, preenchida em formulários impressos, mas está em processo fazê-la eletrônica – junto com o agendamento. Acredita-se que os meios eletrônicos facilitarão a produção de relatórios, e também a tabulação dos dados obtidos. Além de que estará mais acessível para leitura posterior, podendo ser encontrados dados de forma mais sistematizada.

No Museu Lasar Segall cada visita com as escolas produz três instrumentos de avaliação, que são: uma entrevista com o professor antes da visita – isso a equipe já considera como avaliação prévia –, a avaliação que o próprio professor faz logo após a visita e a avaliação que o educador faz ao final da visita.

Em breve pretende-se também contar com a avaliação dos alunos. Juntamente com a proposta de digitalizar as demais avaliações, os educadores estão formulando um exercício de avaliação que deve ser preenchido pelos alunos ao final da visita em um espaço do museu que contará com diversos computadores, um portal que será criado no galpão do museu. Por enquanto os alunos ainda não

participam do processo avaliativo, ao menos não como os demais sujeitos envolvidos na mediação cultural.

A avaliação com os alunos acontece de maneira assistemática, informal. Por exemplo, ao final da visita, depois da prática de ateliê – exercício recorrente do trabalho do Museu Lasar Segall – enquanto esperam os trabalhos secar os alunos dialogam e refletem coletivamente sobre como foi a visita.

Posteriormente, no decorrer do ano, todo este material é tabulado para análise. São produzidos gráficos que possibilitam a leitura visual dos dados. Além de possibilitar perceber como o trabalho está sendo realizado, os instrumentos de avaliação são sempre repensados, visando o que efetivamente contesta os questionamentos que a Área Educativa quer que sejam respondidos. Avaliam-se por exemplo quais perguntas funcionam, quais são as necessidades dos educadores e do público.

Durante um ano a equipe do Museu Lasar Segall contou com uma voluntária que organizou, tabulou e analisou todo o material recolhido. A partir deste trabalho foi possível discutir o conteúdo dos dados obtidos.

Na tentativa de ter todas as suas ações – entre visitas, encontros e cursos – avaliadas, atrelou-se a entrega de certificados ao retorno dos questionários preenchidos. Desta forma, a equipe passou a deixar um tempo da visita ou do curso para que os visitantes possam preencher os questionários avaliativos. Neste momento todos refletem em silêncio e registram como foi a experiência para si. Somente depois disso é que o certificado é entregue.

Para algumas atividades realizadas na Área Educativa do Museu Lasar Segall, como por exemplo para a visão dos alunos, não há uma avaliação metódica através de formulários prescritos. Por exemplo, em projetos que são realizados com as famílias nos finais de semana há um relato do educador, sem contar com perguntas fechadas.

Por ter a avaliação como prática diária de trabalho e conceber a relevância de ter um processo de mediação reflexiva, a avaliação passou a ser inserida nas

atribuições para a contratação dentro da equipe do Museu Lasar Segall. E com esta premissa os educadores passaram a se envolver muito mais neste processo.

Demonstrando ainda a importância que o espaço dá para os processos avaliativos, no Museu Lasar Segall contou-se, em alguns momentos, inclusive com uma consultoria externa para realizar avaliações dos exercícios educativos. Adriana Mortara foi citada como referência do trabalho efetivado no museu. Mortara realizou uma consultoria em um projeto de uma exposição de longa duração.

A **Pinacoteca do Estado de São Paulo**, o quarto espaço cultural que visitei, possui igualmente um Programa Educativo que busca um processo reflexivo e avaliativo de mediação cultural. O trabalho educativo na instituição se iniciou entre as décadas de 1970 e 1980, mas teve pausas e trocas de equipe, reiniciando o trabalho que hoje efetivamente acontece.

Na visita, fui informada que a equipe da ação educativa que trabalha na Pinacoteca é a maior dentre as que pude conhecer. O tamanho se justifica pela quantidade e variedade de projetos e programas. Desta forma, alguns programas contidos na Ação Educativa da Pinacoteca possuem coordenação e equipe própria.

Assim como no capítulo anterior, quando busquei conhecer quem é o visitante que frequenta os museus, esta gestão da Ação Educativa iniciou seu trabalho procurando identificar e conhecer o público que visita a Pinacoteca. Constatou-se que ele é constituído em sua maior parte de pessoas da classe média, com maior incidência de mulheres, não da faixa atuante do mercado de trabalho, portanto o público se caracteriza por jovens e aposentados, e não residentes do entorno imediato⁴.

Os Programas criados a partir da investigação do perfil dos visitantes da Pinacoteca atuam de forma autônoma e articulada e buscam atrair novos públicos, como públicos especiais ou em situação de vulnerabilidade social. Esta atuação acontece paralela à visitação escolar, e reitera um princípio fundamental na postura

⁴ Os dados da pesquisa sobre o perfil de público foram fornecidos na entrevista pela coordenadora da Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo.

da Ação Educativa da Pinacoteca: a acessibilidade. Este acesso é trabalhado de forma mais ampliada; é um acesso para além do acesso físico, que passa por processos atitudinais, cognitivos. A palavra acesso é utilizada para pensar em todos aqueles que não estão no museu mas que poderiam estar.

Ainda referindo-se ao público, perguntou-se, no início do trabalho desta gestão da Ação Educativa, o que o espectador pretende encontrar no museu. A maior parte das respostas indica que o público busca por cursos de formação. Estes foram criados e até hoje desempenham um papel importante na atuação do educativo do museu na perspectiva de atrair novos públicos.

A Ação Educativa da Pinacoteca tem também uma grande produção de materiais educativos destinados aos diferentes públicos com que o museu trabalha. São desenvolvidos materiais para os professores, para os alunos e para o público espontâneo de cada exposição, além de materiais destinados aos programas para públicos especiais e de vulnerabilidade social, os quais buscam, na maior parte das vezes, ressignificar o acervo e torná-lo mais acessível em sala de aula para que o professor o utilize com seus alunos.

Por contar com uma equipe muito grande, as reuniões semanais na Pinacoteca são feitas dentro de cada programa. Assim, a atuação da Ação Educativa é segmentada e as supervisões de cada programa é que se tornam responsáveis pelo diálogo com a coordenação geral. Quinzenalmente a equipe inteira se reúne para informes e trocas de dimensão organizacional.

Com referência à avaliação, a Ação Educativa afirma ter uma preocupação muito grande em criar estratégias que possam rever suas práticas e, assim como a Área Educativa do Museu Lasar Segall, avalia todas as práticas realizadas e também conta com a consultoria de Adriana Mortara para a formulação de suas práticas.

Alguns dos Programas e Projetos, como os de acessibilidade, surgiram inclusive em resposta às avaliações feitas. Deste modo, parece que a avaliação sistemática consegue efetivar uma reflexão do processo. Cada ação desenvolvida é

avaliada, todos os cursos, todas as visitas. Existe ainda uma avaliação do impacto que os projetos desenvolvidos tiveram com o público – quando a prática reverbera para fora do museu, como em projetos de formação de professores, por exemplo.

Sistematizada como prática diária, a avaliação é feita por meio de questionários e é sempre preenchida pelo mediador da Pinacoteca e pelo professor responsável pelo grupo. Por vezes são feitas avaliações tripartidas - em que são avaliados os educadores do museu, os professores e os alunos - por amostragem, quando alguns grupos são sorteados aleatoriamente para que a avaliação envolva além dos sujeitos anteriormente citados também os estudantes.

Toda esta produção de questionários é analisada e tabulada ao longo do ano para que haja uma reflexão sobre os dados recolhidos. A coordenação da Ação Educativa da Pinacoteca afirma que o trabalho da equipe é “*freak control*”⁵ de avaliação, querendo dominar todas as possíveis leituras que o exercício educativo realizado com o público pode abranger. Portanto, esta já se configura como prática componente das visitas com o público.

Durante a conversa foi colocado que o ideal seria que cada avaliação deveria ser única, criada para cada público. Desta maneira, o interesse do público seria base para a construção de um sistema avaliativo coerente com seu objetivo em visitar o museu. No entanto, foi-me dito que esta prática seria incompatível com o ritmo de trabalho da Ação Educativa.

Nesta perspectiva, penso que o exercício avaliativo que os setores educativos observados desenvolvem se situa entre dois vértices: de um lado está a dificuldade em promover uma prática reflexiva e construtiva, de outro lado existe o tempo que demanda a avaliação da visita e demais ações com o público. Há o interesse das equipes em avaliar sempre as suas atividades, mas a prática reflexiva demanda dos educadores um tempo que às vezes não é compatível com a rotina de trabalho.

A questão do tempo interfere em algumas formatações e escolhas das ferramentas de avaliação. Uma prática que consegue dar conta de aproximar os

⁵ O termo *freak control* pode ser traduzido como ‘louco por controle’. Foi utilizado pela coordenadora na entrevista realizada na Pinacoteca do Estado de São Paulo.

vértices acima mencionados é a utilização de questionários ou fichas de avaliação aplicadas após as visitas. Por lidarem com perguntas fechadas e na maior parte das vezes de múltipla escolha, as fichas e questionários são uma solução para lidar com a problemática do tempo.

3.2 Os questionários como forma de avaliação

Os questionários são as ferramentas mais comumente encontradas como possibilidade do setor educativo para refletir sobre suas ações. É importante salientar que estas formas de avaliação são utilizadas para as visitas escolares ou de grupos agendados. Nenhuma das instituições informou sobre práticas avaliativas realizadas no atendimento ao público espontâneo.

A análise destes formulários de avaliação será feita de maneira comparativa, adotando como perspectiva o indivíduo que está respondendo à avaliação. Assim sendo, serão considerados três diferentes sujeitos que atuam na visita ao museu: o mediador cultural/educador de museu, o professor que é responsável pelo grupo e o aluno.

Dentre os quatro espaços que selecionei para avaliar, o Setor Educativo do MASP tem apenas uma perspectiva de reflexão do processo, destinando seu questionário para os educadores da instituição. O educador responde ao questionário logo após a visita, e este questionário está dividido em três tópicos diferentes.

O primeiro tópico preocupa-se em registrar como foi o contato com o grupo. Comporta questões de múltipla escolha onde o mediador deve assinalar alternativas que se referem à apresentação do educador para o grupo, apresentação da exposição, expectativas do grupo para com a visita ao MASP e comportamentos a serem evitados no espaço expositivo.

A segunda etapa da avaliação é relativa a comentários breves sobre a visita propriamente dita. Existem campos a serem preenchidos sobre a duração da visita, os objetivos alcançados, o trajeto realizado, a utilização de materiais de apoio, o comportamento dos visitantes e, por último, as dificuldades, frustrações e surpresas.

O terceiro tópico é uma finalização, onde o educador responde se reservou tempo para avaliar a visita com o grupo, se recolheu impressões do público, podendo escrever algumas observações finais. Este espaço aberto para considerações está também presente nos questionários utilizados pelo Paço das Artes e pelo Museu Lasar Segall.

Porém em todos os questionários que me foram fornecidos notei que o espaço aberto para o relato do mediador cultural – isto quando há este espaço – é bastante reduzido, cabendo apenas algumas linhas redigidas à mão. Acredito que um espaço maior de registro daria ao educador a possibilidade de explorar diferentes aspectos em cada visita.

Dos questionários propostos para os educadores das instituições visitadas, o do Paço das Artes é um dos mais sucintos. Apresenta uma série de campos a serem preenchidos para indicar o perfil do grupo, se ele sabia que visitaria o espaço e se os alunos foram preparados pelo professor. Ao final desta etapa de identificação do grupo, há uma pergunta de múltipla escolha em que o mediador deve indicar se a visita foi “ruim”, “regular”, “boa” ou “excelente”.

Ainda que haja posteriormente um espaço para um relato, considero que esta proposta é problemática pois classifica a visita em um conceito único. Questiono a forma de avaliar apontando estes conceitos, pois acredito que a escolha em marcar o x na resposta acaba encerrando um diálogo que poderia ser desenvolvido nesta perspectiva. Nominar a visita com um conceito qualitativo pode encerrar o processo de reflexão do mediador em relação à visita.

Ainda na perspectiva da avaliação desenvolvida pelo próprio mediador cultural da instituição, no questionário que a Pinacoteca do Estado de São Paulo me forneceu há dois tópicos de registro. Um deles é classificatório, como o anteriormente citado do Paço das Artes. Nesta etapa do questionário, o educador avalia o interesse demonstrado pelos alunos, o processo de leitura de imagem e a contextualização das obras realizada com o grupo. Além destas questões, o educador coloca se foi possível realizar atividade prática com o grupo.

O fato de incluir e discriminar no instrumento de avaliação se foi possível realizar com o grupo exercícios de leitura de obras, contextualização e prática permite perceber que a Abordagem Triangular tem sido parâmetro de trabalho para a Ação Educativa da Pinacoteca.

Outro tópico busca reconhecer o posicionamento do professor na visita, se ele foi participativo, colaborador, competitivo ou desinteressado. Acredito que o professor deva atuar na visita também como um mediador, pois é ele quem conhece o grupo, seus repertórios e sua trajetória. Mas além das alternativas descritas, acredito que deveria haver um espaço para que o educador processe informações sobre esta atuação do professor com o grupo.

Falando em espaço aberto para escrever sobre sua prática, o mediador cultural da Pinacoteca relata sua visita em duas questões: a primeira delas é sobre o foco adotado na visita e a segunda pede que o educador ressalte um comentário significativo por parte do grupo. Desta forma o mediador avalia sua escolha, seu recorte de obras e conversas para a visita e o diálogo que teve com o público.

O questionário do Museu Lasar Segall para os seus educadores é o mais extenso, demandando grande tempo para ser preenchido, imagino. Assim como nos demais, há um cabeçalho onde o grupo é identificado. Nele, além das informações do grupo, estão também o tempo de duração da visita e uma pergunta se a visita foi fotografada por alguém do museu ou da escola.

A segunda parte versa sobre informações da visita. Há uma tabela onde o educador pode inserir uma atividade, discriminando maiores informações sobre ela, como local, material, duração e comentários. Na terceira parte o educador pontua o foco da visita, colocando os assuntos abordados (de acordo com roteiros de visita utilizados pela Área Educativa do Museu Lasar Segall) e as linguagens relacionadas.

Por último, o educador preenche informações sobre a participação do grupo, falando sobre a questão das regras do museu, se elas foram reforçadas e como foi o envolvimento do grupo. Como no questionário da Pinacoteca, há uma questão sobre

a participação do professor no processo. Ao final há um espaço para observações gerais.

O segundo sujeito participante da prática educativa dentro dos museus que participa do processo de avaliação é o professor responsável pelo grupo. Três instituições visitadas apostam nesta perspectiva para avaliar seu exercício dialógico de trabalho. No formulário do Paço das Artes o professor discrimina sua área de atuação no cabeçalho, juntamente com outras informações sobre o grupo. Acredito que esta informação seja importante para que se compreenda que foco de trabalho foi adotado na visita.

Na sequência, o professor preenche uma série de três questões de múltipla escolha, optando por “péssimo”, “ruim”, “bom” e “excelente”. A primeira pergunta é referente ao acolhimento e acompanhamento do grupo pelo mediador. A segunda é sobre as abordagens pedagógicas desenvolvidas. A terceira é sobre a participação e interação dos seus alunos durante a visita. Ao final destas três perguntas, o professor tem um pequeno espaço para escrever recomendando ações, sugerindo, comentando.

No questionário que a Pinacoteca direciona aos professores responsáveis pelos grupos escolares agendados existe um diferencial, pois apesar de as questões serem também de múltipla escolha, os professores podem escolher mais de uma alternativa, adicionando pontos de vista. Desta forma, questiona-se se os alunos foram preparados para a visita, quais foram os maiores benefícios da visita para o grupo, como o professor avalia a atuação do mediador cultural, como qualifica a visita e se pretende elaborar uma proposta de trabalho junto aos seus alunos a partir da visita. Todas as questões são preenchidas por meio de alternativas com respostas prontas. Abaixo de cada uma existe um espaço para comentários a partir da pergunta.

O questionário do Museu Lasar Segall é semelhante, na medida em que também utiliza perguntas com alternativas. Os parâmetros avaliados são: a dinâmica da visita, a atuação dos educadores, a articulação dos conteúdos, o envolvimento do

grupo, as atividades práticas no espaço expositivo e no ateliê. O campo aberto para que o professor escreva está ao final do questionário.

Acredito que este modelo comum, aplicado pelos três museus, que pedem que o professor avalie a visita a partir de alternativas de múltipla escolha, seja utilizado porque a avaliação é realizada no contexto da visita e conta-se com pouco tempo para que o professor preencha os campos. O exercício reflexivo do professor ao ler e responder estes questionários pode ser também uma forma de fazê-lo perceber questões que podem enriquecer sua prática com os alunos. As perguntas podem servir para impulsionar o professor a pensar em preparar seus alunos para a visita ou desdobrar os aspectos trabalhados na visita em sala de aula. Desta forma, além de servirem como ferramentas construtivas da visita para os mediadores do museu, os questionários atuam de maneira positiva no processo educativo do professor em sala de aula.

Muitas vezes, porém, os questionários são adotados e desenvolvidos pelos setores educativos por trabalharem com questões de múltipla escolha, que facilitam na tabulação quantitativa dos dados obtidos. Se as alternativas são fechadas, facilita-se a leitura das informações posteriormente.

Entretanto, mais uma vez me coloco a favor de uma avaliação pensada como parte do processo, que está no início, no meio e no fim da visita, articulando o trabalho do mediador cultural com o público, tornando-o reflexivo e construído coletivamente. Possivelmente esta prática reflexiva coletiva não gere dados tabuláveis e numeráveis para análise futura, mas desempenhe um papel mais construtivo para o processo educativo.

A Pinacoteca é a única dentre as instituições visitadas que pede aos alunos para responder a uma avaliação sistematizada em forma de questionário. Quatro questionamentos são destinados aos estudantes. Assim como no questionário dos professores, o aluno pode escolher mais de uma alternativa, complementando sua resposta. Começa-se perguntando ao aluno o que ele mais gostou no espaço; e dentre as alternativas estão conhecer a Pinacoteca, aprender e conversar sobre

arte, ver obras originais e passear. Também como na ficha dos professores, ao final de cada pergunta há um espaço, neste caso para inserir outras respostas.

Na segunda pergunta, o estudante avalia a atuação do mediador cultural. O aluno pode responder que ele foi envolvente, deixando o grupo interessado; deu informações, foi convidativo, ou ainda, superficial. Na sequência o estudante avalia a sua participação na visita, incluindo pela primeira vez entre os questionários avaliados uma pergunta direta de autoavaliação. O aluno assinala se sua participação foi “excelente”, “boa”, “regular” ou “ruim” e depois discrimina por quê. Por último, o aluno avalia a participação dos colegas, segundo os mesmos critérios e também justificando sua escolha.

Incluir a visão dos educandos é muito importante por trazer outra dimensão dos sujeitos da visita. Como afirmado anteriormente, a Pinacoteca é o único dos museus que visitei que já utilizava recursos para conhecer o perfil do público. Nas entrevistas com as instituições, percebi que estes são os sujeitos mais difíceis de trabalhar com estratégias de avaliação. A primeira dificuldade é a quantidade de dados que resultam, gerando um grande volume de informações para serem lidas. Outra dificuldade é de ordem mais subjetiva, diz respeito ao preenchimento das informações pelos alunos, que escrevem respostas sem que haja uma efetiva reflexão em torno das questões.

Ao final deste percurso de visita aos espaços museológicos, das conversas com os coordenadores e da análise do material recolhido, consegui perceber como o trabalho avaliativo pode ser aplicado, a partir do exemplo destes quatro espaços, e pude também significar na prática o referencial teórico que antes serviu como base do processo de reflexão. Este processo de análise também serve de base para a criação de formas de avaliação para o trabalho que estou realizando com a equipe da Ação Educativa do Pavilhão das Culturas Brasileiras, que veremos a seguir.

Capítulo 4.

Experiências de avaliação no Pavilhão das Culturas Brasileiras

Depois de uma reflexão teórica sobre as múltiplas veredas que convergem para o tema da pesquisa – dialogando entre o ensino de arte realizado no museu, as avaliações utilizadas em sala de aula e a contribuição de autores para estes assuntos – e de reconhecer as práticas que são utilizadas por responsáveis por setores educativos, passo a olhar para um processo do qual faço parte e do qual a avaliação é também objeto de estudo.

Neste capítulo o foco de reflexão recai sobre a minha atual experiência de educação em um museu, observando o ambiente em que trabalho e o processo do qual participo junto a uma equipe de educadores. Esta experiência acontece no Pavilhão das Culturas Brasileiras, um museu recentemente inaugurado que traz como mote questões do imaginário, da arte e da cultura popular para suas exposições.

Passei a trabalhar no Pavilhão das Culturas Brasileiras em 2011, quando o mestrado já estava em andamento e a previsão de pesquisa de campo era a análise de trabalhos educativos realizados por algumas instituições da cidade de São Paulo. No entanto, a inserção no campo de trabalho me possibilitou experienciar e refletir sobre a questão da avaliação. Acredito que com a observação desta experiência muitos caminhos de ponderação podem ser abertos neste momento de pausa e reflexão que se torna a escrita de um texto; mas pelo fato de o campo ser muito amplo, algumas questões ficarão em aberto, para além deste trabalho.

Mais do que oferecer um campo para coleta de dados e análise, o meu trabalho junto à equipe da Ação Educativa do Pavilhão me colocou o desafio de repensar os rumos da pesquisa. A atuação como supervisora e educadora me pôs em outro lugar e trouxe novas questões para conjecturar e mais desafios na leitura da atuação do outro. Neste outro eu incluo os setores educativos que visitei e também os educadores parceiros com quem trabalho diariamente.

A avaliação se tornou uma das frentes de pensamento da equipe da Ação Educativa do Pavilhão muito por conta das provocações que eu trouxe com a pesquisa. Ela passou a ser foco justamente pelas questões que foram anteriormente citadas, de encarar a mediação cultural como uma prática dialogada, provocadora e reflexiva. Diante das provocações trazidas, evidenciou-se a necessidade de criar estratégias que pudessem dar conta da avaliação do trabalho realizado com o público.

Portanto, a partir da observação das visitas às instituições anteriormente citadas, propus uma estratégia de avaliação para realizarmos no trabalho da Ação Educativa do Pavilhão das Culturas Brasileiras. Procuramos pensar em formas de refletir sobre o processo que pudessem ser mais mediadoras para a prática educativa nas mostras.

À posição que ocupo como pesquisadora se agrega a de supervisora e educadora. Passo de apenas observadora – como estava sendo nas instituições que visitei – para também autora da ação – onde volto meu olhar para uma vivência da qual faço parte. Esta ampliação gerou uma profunda diferença na pesquisa. Quando passo a avaliar meu próprio processo, a reflexão crítica provoca mudanças na minha própria atuação.

Aqui neste texto, assumo as posições de supervisora da equipe e também de pesquisadora. E atuando junto aos educadores e lendo os resultados das tentativas e experiências de avaliação, passo a ser uma pesquisadora participante. Desta maneira, a atuação junto à equipe pesquisada traz aspectos positivos, pois passo a trabalhar com os educadores, junto às suas práticas. E desta participação como educadora, avaliadora e pesquisadora já também uma noção de transformação do processo.

Contudo, antes de adentrar na reflexão acerca do instrumento de avaliação e do processo que tem desempenhado para a equipe do museu, é preciso conhecer mais sobre o espaço do Pavilhão das Culturas Brasileiras, suas concepções de trabalho e também sobre o Programa Educativo da instituição.

4.1. O espaço da pesquisa

O Pavilhão das Culturas Brasileiras é um museu ligado ao Departamento do Patrimônio Histórico da Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura de São Paulo. O museu está instalado no Pavilhão Engenheiro Armando de Arruda Pereira, no Parque Ibirapuera.

A instituição foi aberta em abril de 2010, com a exposição “Puras misturas”, que pretendia tornar público o acervo deste novo museu. O objetivo inicial era apresentar o espaço com esta mostra, e posteriormente fechá-lo para reforma, visto que o prédio foi utilizado pela Companhia de Processamento de Dados do Município (PRODAM) de 1976 a 2006 e o uso do prédio para funções administrativas distanciou a infraestrutura de um espaço adequado para a prática expositiva.

A reforma, porém, está acontecendo com o Pavilhão em funcionamento, no decorrer das exposições. Neste momento em que escrevo, o prédio passa pela primeira etapa das obras, com a restauração das fachadas, a readequação das esquadrias e uma reforma geral no telhado.

O prédio que agora abriga o museu foi projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer e é tombado pelos órgãos de patrimônio histórico municipal, estadual e federal. Sua estrutura é bastante adequada para a prática de exposições, visto que sua ampla extensão, em torno de 11 mil m², é convidativa como um espaço expositivo, retomando a primeira função do prédio, quando foi erguido no início dos anos 1950.

Concebido junto à criação do Parque do Ibirapuera – que foi impulsionada pela comemoração do 4º Centenário da cidade de São Paulo –, o edifício foi construído para abrigar exposições artístico-culturais e assim funcionou inicialmente, abrigando, por exemplo, a 2ª Bienal de São Paulo. Posteriormente, até a apropriação da PRODAM em 1976, aconteceram outras exposições esporádicas no prédio.

A ideia de intitular este novo espaço como Pavilhão – e não utilizar a nomenclatura Museu – faz parte do projeto de Adélia Borges e Cristiana Barreto

(2010), que pretendem seja esta uma instituição que não apenas preserve um acervo e produza exposições, mas que também promova uma série de ações como oficinas, apresentações, cursos e atividades que valorizem o patrimônio cultural do nosso país.

Vale a pena pensar sobre esta resistência em utilizar a nomenclatura museu para designar este espaço, pois um museu deveria poder, sim, atuar como ambiente de encontro, de apresentações, de educação, de pesquisa, de estudo, de oficinas, além da função expositiva. Há muitos museus hoje que atuam em amplas e abrangentes frentes de trabalho e isto não impede a utilização desta terminologia. Na prática, o que percebo é que o público não compreende o que é um pavilhão, e a referência ao projeto de Niemeyer não fica clara para os visitantes.

Borges e Barreto propõem no projeto de criação do Pavilhão que a instituição tenha como missão “pesquisar, registrar, salvaguardar e difundir a diversidade cultural brasileira, contribuindo para o diálogo entre as diferentes culturas e para o reconhecimento do valor do patrimônio material e imaterial das culturas do povo” (2010, p. 127).

Este projeto de constituição do Pavilhão compreende como patrimônio a preservação dos bens culturais, artísticos e históricos, tornando perene sua memória, sua trajetória no tempo. Borges e Barreto retomam a definição inicial adotada para patrimônio no Brasil quando, em 1936, Mário de Andrade escreve, junto com Paulo Duarte, o texto do anteprojeto que gera o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN, atual IPHAN). Neste texto Borges e Barreto (2010, p. 29) definem como patrimônio

o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico e etnográfico, bibliográfico ou artístico.

A concepção de Mário de Andrade e Paulo Duarte já previa a inclusão da noção de patrimônio imaterial em sua definição, contudo a postura do SPHAN foi divergente desta ao longo de sua implantação. A ideia de patrimônio vigorou, por mais de sessenta anos, restrita à conservação de bens materiais e construções

simbólicas que perpetuavam o domínio de uma elite, criando uma historicidade hegemônica e excludente.

Quando pensamos na expressão patrimônio histórico e artístico, o que vem primeiramente à mente são os monumentos antigos que devemos preservar por serem marcantes para a história do país ou porque se constituem como obras de arte. Porém, conforme aponta Maria Cecília Londres Fonseca (2003, p. 56), “é forçoso reconhecer que essa imagem construída pela política de patrimônio conduzida pelo Estado está longe de refletir a diversidade, assim como as tensões e os conflitos que caracterizam a produção cultural do Brasil, sobretudo a atual, mas também a do passado”.

A postura passou a se modificar quando houve a “introdução, na Constituição Federal, de um conceito mais largo de patrimônio que inclui os bens de natureza material e imaterial ‘portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira’”, como afirma Márcia Sant’Anna (2003, p. 52). Esta conquista pode ser considerada um legado ainda das pesquisas empreendidas por Mário de Andrade na década de 1930, e posteriormente a influência de Aloísio Magalhães, com as experiências que realizou no Centro Nacional de Referência Cultural.

O patrimônio intangível ou imaterial engloba diversas manifestações populares, tais como festas, música, dança, expressões, lugares, religiões, formas de medicina popular, técnicas de trabalho e produção, culinária, etc. E sobre a documentação destas manifestações como populares, Gonçalves (2003, p. 24) informa que “diferentemente das concepções tradicionais, não se propõe o tombamento dos bens listados nesse patrimônio. A proposta é no sentido de ‘registrar’ essas práticas e representações e de fazer um acompanhamento para verificar sua permanência e suas transformações”.

A noção de patrimônio imaterial adotada pelo IPHAN e proposta pela UNESCO coloca que estes saberes intangíveis são transmitidos de geração em geração, sofrendo ainda recriações e mudanças de acordo com o local e a interação

entre os sujeitos em função dos grupos, gerando um movimento identitário que propõe o respeito à diversidade cultural.

As manifestações populares que são consideradas e registradas como patrimônio imaterial fazem também parte, portanto, do conteúdo a ser exposto dentro do Pavilhão. Além desta noção de valorização dos saberes populares está o interesse em expor objetos que registrem a produção destes saberes, entendidos como patrimônio material. E para este trabalho, o museu conta com o seu acervo.

O museu foi criado a partir de duas coleções de objetos que já pertenciam à Prefeitura de São Paulo e que hoje formam o seu acervo. A primeira delas é a Coleção Rossini Tavares de Lima, que pertenceu ao antigo Museu do Folclore, o qual funcionava no Pavilhão Lucas Nogueira Garcez, conhecido como o prédio da Oca.

De acordo com Borges e Barreto (2010, p. 51), este acervo passou a ser constituído no Centro de Pesquisas Folclóricas do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, na cadeira Folclore Nacional lecionada por Rossini Tavares de Lima em 1947. Em 1954 Rossini coordenou a seleção dos objetos que fizeram parte da exposição Interamericana de Artes e Técnicas Populares nas marquises do Parque Ibirapuera, que havia sido recentemente inaugurado.

Essa coleção compõe a maior parte do acervo do museu. São objetos de uso doméstico, indumentárias, acessórios, brinquedos, peças em cerâmica, gravuras, fotografias, registros sonoros, documentos, entre outros que totalizam mais de 13.000 objetos na coleção.

O outro acervo do Pavilhão das Culturas Brasileiras – que ainda está sob a guarda do Centro Cultural São Paulo, também um espaço gerido pela Prefeitura – é a coleção da Missão das Pesquisas Folclóricas, pesquisa empreendida por Mário de Andrade em 1938, quando era diretor do Departamento de Cultura⁶. Nela, quatro

⁶ O Departamento de Cultura seria àquela época o equivalente ao que a Secretaria Municipal de Cultura é hoje. Foi criado em 1935, pelo então prefeito da cidade de São Paulo Fábio Prado. Segundo Borges e Barreto (2010, p. 25), esta foi a primeira medida de um governante brasileiro a criar um órgão estatal exclusivo para gerenciar a cultura.

integrantes da Missão - Luiz Saia, Martim Braunwischer, Benedicto Pacheco e Antonio Ladeira - fizeram uma viagem por alguns estados das regiões Nordeste e Norte do país, buscando o registro de manifestações culturais, sobretudo músicas e bailados populares.

O intuito era formar um inventário de valorização e difusão das culturas do povo brasileiro. Em uma correspondência (também documento da Missão) Luis Saia disse: “Queremos mostrar o Brasil aos brasileiros”. Do mapeamento, os quatro pesquisadores trouxeram outros objetos além dos registros sonoros e audiovisuais; dentre eles, fotografias, documentos, instrumentos musicais e anotações em fichas e cadernetas de campo.

Além dessas duas coleções que inauguraram o acervo do museu, existe uma preocupação com a aquisição de novas obras que configurem o Pavilhão como um espaço incentivador da produção popular contemporânea. O uso do termo cultura popular, neste caso, é utilizado buscando apontar a superação do termo folclore, empregado na coleção de Rossini Tavares de Lima e também emprestado para designar a coleção da Missão de Pesquisas Folclóricas.

O projeto do Pavilhão das Culturas Brasileiras adota o posicionamento de compreender a produção popular como viva, em transformação. Ao enfatizar com o seu nome uma concepção de ‘culturas brasileiras’, usando as palavras no plural, já evidencia uma atuação aberta, em mudança, múltipla, no ciclo composto por diversas culturas, diferentes povos – o hibridismo cultural do nosso país.

Esta preocupação em atualizar o acervo do Pavilhão e permitir que sua coleção valorize também a produção popular contemporânea ficou bastante evidente nas exposições que aconteceram em 2011, quando a pesquisa foi realizada. Ao longo do ano foram realizadas quatro exposições.

A primeira delas foi, na verdade, um dos módulos da exposição inaugural do Pavilhão - a “Puras Misturas” – que permaneceu exposta. O módulo chamava-se “Da Missão a missão” e se tratava de uma linha do tempo que começava seu percurso nas iniciativas que já aconteceram no país com o intuito de reconhecer a diversidade

cultural, fazendo referência a Missão proposta por Mário de Andrade, e encerrava seu percurso temporal na concepção deste novo espaço, pensando na missão da instituição.

A segunda exposição chamava-se “Mônica Nador: Autoria compartilhada”. Foi realizada pelo grupo Jardim Miriam Arte Clube – JAMAC, uma organização não governamental localizada em um bairro da periferia de São Paulo onde a artista Mônica Nador foi residir e passou a trabalhar junto aos jovens da comunidade ensinando a técnica do estêncil. Este grupo montou um ateliê no espaço expositivo e seu processo de trabalho era protagonista da exposição. A equipe do JAMAC criava estênceis a partir dos objetos do acervo do Pavilhão e trabalhava com a repetição destas formas, criando estampas em grandes faixas de tecido que estavam dispostas na mostra. E além da participação dos jovens moradores do Jardim Miriam, o público visitante podia participar de oficinas em que se ensinava a técnica, oferecidas diariamente.

A terceira exposição tinha como foco as novas obras adquiridas desde a abertura do museu. Chamada “Pavilhão das Culturas Brasileiras: Novas aquisições”, a mostra teve curadoria de José Alberto Nemer. Como o museu pretende ser um espaço de pesquisa e referência, a exposição apresentou mais de 20 artistas e a aquisição das obras preocupou-se em contemplar mais de uma obra de cada artista, para que o espaço não seja um catálogo com uma infinidade deles, mas que possibilite a pesquisa da poética de cada um.

A quarta exposição abriu em setembro de 2011 e também mostrou obras adquiridas recentemente pela Secretaria de Cultura, desta vez de produção indígena. A mostra “Artefatos Indígenas”, com curadoria de Cristiana Barreto e Luiz Donisete Benzi Grupioni, trouxe cerca de 270 objetos com produção de diferentes povos indígenas do Mato Grosso, Pará e Amapá.

Com essas quatro exposições, o Pavilhão das Culturas Brasileiras mostrou em 2011 um panorama do que pretende ser enquanto nova instituição, mostrando parte de seu acervo ressignificado pela curadoria, além de obras produzidas e adquiridas recentemente. A valorização da cultura do povo passa pela

desconstrução de dicotomias excludentes e cerceadoras, tais como erudito x popular e arte x artesanato.

A discussão em torno desses temas é apresentada nas exposições pois faz parte da concepção inicial do Pavilhão, porém para fazê-las chegar junto ao público é necessária a ação de um programa educativo. O diálogo entre os educadores e os visitantes possibilita discutir o imaginário que posiciona ser de menor valor aquilo que é do povo e construir uma política de respeito à pluralidade cultural do nosso país.

4.2. A Ação Educativa

A Ação Educativa desenvolvida no Pavilhão das Culturas Brasileiras busca valorizar e ressignificar a produção artística do país mediando a relação do público visitante com as exposições. Ao trabalhar em um museu voltado para a preservação do patrimônio material e imaterial, buscamos desconstruir as hierarquias culturais.

As propostas educativas que desenvolvemos têm como anseio problematizar as dicotomias entre a cultura que é tida como de elite e a cultura popular. Buscamos construir formas de contato e diálogo que aproximem esses dois pólos que a princípio parecem antagônicos. No conjunto de nossas ações, pretendemos dar valor para a produção artística e cultural que denote a pluralidade cultural do Brasil, revelando identidades do imaginário da nossa população.

Nós educadores temos como premissa do nosso trabalho ampliar o olhar do público na sua relação com os conteúdos presentes nas exposições e as demais atividades do museu – como seminários e oficinas –, integrando o visitante com as premissas do Pavilhão. Desta forma, exercemos também o papel de formadores de público, aproximando-o dos repertórios postos no museu.

O desafio do trabalho da Ação Educativa encontra-se na conexão entre a latência da memória e sua comunicação; o diálogo entre os saberes; o reconhecimento das produções culturais e sociais; e o entendimento dos processos históricos e sociais que acompanham os conteúdos expostos. E esta conexão é mediada pela experiência de cada educador, cada visitante.

As manifestações culturais brasileiras são adotadas como objeto de pesquisa e também do ponto de vista pedagógico. Assim, a forma como os saberes são transmitidos de geração em geração pode ser adotada como metodologia nas visitas com o público. Buscamos conferir sentido aos processos, e não apenas ilustrar ou falsear produções culturais; mas por vezes vivenciar o conteúdo também como prática.

Para realizar esta missão o grupo de educadores é contratado de forma terceirizada, licitando um serviço para cumprir a função de receber o público neste espaço cultural. Nós fazemos parte do Arteducação Produções, uma empresa criada por um coletivo de educadores que desenvolve projetos de mediação cultural, adotando um caráter reflexivo de formação e autoformação. No caso específico do Pavilhão, temos o Moacir Simplício que atua como coordenador da equipe de educadores.

O quadro da Ação Educativa do Pavilhão é constituído por cinco educadores, entre os quais um estagiário e uma supervisora. A formação superior da equipe é variada. Eu atuo como supervisora e também como educadora, sou formada em Licenciatura em Artes Plásticas. A formação dos demais educadores da equipe se estende para as áreas de História, Filosofia, Letras e Artes Visuais.

A nossa atuação como educadores perpassa o diálogo entre as diferentes áreas nas quais somos formados, o que está em consonância com a proposta de um museu que se propõe plural como o Pavilhão. Os projetos educativos que desenvolvemos contam com esta interdisciplinaridade da nossa formação e atuam de acordo com os objetivos anteriormente citados.

O público frequentador do Pavilhão é bastante diverso. Durante a semana a maior parte dos visitantes é oriunda de escolas que agendam visita com a Ação Educativa; esta é também a maior parte do nosso público. Além das escolas contamos com grupos de pesquisadores e universitários que buscam no museu o apoio para suas pesquisas.

Nos finais de semana existe a maior circulação do que se entende por público espontâneo, aquele que vem ao museu sem agendamento prévio. Pelo fato de o museu estar situado dentro do Parque Ibirapuera, contamos com um público ocasional, que na maior parte das vezes está visitando o espaço pela primeira vez. Muitos visitantes são usuários das áreas verdes do parque, esportistas e famílias.

Na busca por atender as diversas demandas de visitantes e correspondendo à proposta de pensar o museu como um espaço vivo e de atuação constante, nós desenvolvemos alguns projetos para trabalhar com a recepção do público no Pavilhão. Como atividade para o visitante que frequenta o parque e o museu nos finais de semana criamos o “Sábado no Pavilhão”, um evento que é realizado no último sábado de cada mês em que propomos oficinas, encontros, visitas temáticas e contação de histórias. A faixa etária da atividade é variável de acordo com a proposta do mês; mas a prioridade é possibilitar que o visitante do parque sinta-se convidado a inserir a visita ao museu nos seus planos de final de semana.

Para abrir um espaço de diálogo com os professores que agendam a visita com sua turma e também para a divulgação de nossas práticas, criamos também um blog⁷. A página virtual conta com uma série de colunas que são postadas semanal ou quinzenalmente e é mais uma ferramenta de mediação com o público, onde podemos oferecer conteúdos pertinentes às exposições e apresentar pesquisas que temos desenvolvido.

As visitas realizadas com as escolas são nosso principal foco de trabalho. Para a mediação cultural nós desenvolvemos uma série de materiais a serem utilizados com o público, os quais pretendem ampliar a gama de ações e focar em questões que surgem na troca com o visitante. Entre eles estão imagens de contraponto, contextualização e apresentação de questões, que são imagens de referência para iniciarmos conversas. As imagens são impressões em tamanho A4, selecionadas pelos educadores, e apontam para assuntos que são comumente dialogados nas visitas. E novas imagens estão sendo sempre inseridas conforme realizamos nossas pesquisas e formações.

⁷ Endereço do blog: <http://educativopavilhao.blogspot.com>.

Temos também cartões de palavras com conceitos-chave para os conteúdos presentes nas mostras, como por exemplo: patrimônio material, patrimônio imaterial, artesanato, memória, viagem, folclore, cultura, acervo, museu, coleção, entre outros. Estes cartões são utilizados como disparadores para as nossas ações.

Fizemos também uma mala de viagem com objetos lúdicos de exploração, como máquina fotográfica, binóculo, mapas e bloco de notas. Este material é usado principalmente com grupos de educação infantil quando abordamos aspectos da Missão das Pesquisas Folclóricas durante a visita. A mala faz dos alunos viajantes, que encaram a visita ao museu como uma exploração.

Além destes materiais usados com o público agendado, também desenvolvemos jogos inspirados em jogos tradicionais como dominó e jogo da memória para trabalhar com o público espontâneo. Nos finais de semana é comum termos a visita de famílias, e a procura por atividades para as crianças é frequente.

Conforme supracitado, as visitas são o foco principal de atuação da equipe da Ação Educativa. Elas são realizadas com uma hora e meia de duração e geralmente perpassam três momentos. O primeiro é de recepção, apresentação do espaço e da proposta da visita, quando os educadores se preocupam em convidar o visitante a participar da visita, atraindo-o para uma relação de troca.

O momento seguinte é o de desenvolvimento da ação. Os visitantes participam da visita, que é focada na leitura das imagens e dos objetos presentes, permeada por toda a leitura contextual e histórica que é feita a partir do diálogo. A visitação pode ou não percorrer todo o espaço do Pavilhão e todas as exposições. O educador tem autonomia de decisão no enfoque que adota em todos os momentos da visita.

O terceiro momento preocupa-se em oferecer ao grupo e ao visitante questões que possam se desdobrar posteriormente à visita, na saída do museu. O encerramento não pretende fechar a experiência do grupo dentro do espaço expositivo – nós almejamos que o público seja atravessado pela troca que acontece na visita.

A visitação com grupos atende todas as faixas etárias, mas a maior parte do público escolar atendido vem ao museu por meio do Programa Cultura é Currículo, desenvolvido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE - da Secretaria da Educação do Governo Estadual de São Paulo. Dentre outros objetivos, o Programa pretende ampliar o acesso de estudantes e professores da rede estadual aos equipamentos culturais; este projeto é chamado “Escola sai da Escola”.

Além de oferecer financiamento para o transporte e alimentação dos estudantes, o Governo do Estado distribuiu no início do projeto um material de apoio ao Programa Cultura é Currículo chamado “Lugares de aprender”. Este material dá suporte para que os professores que acompanham o grupo possam preparar a visita, trabalhando aspectos que serão discutidos e dialogados durante a visita na instituição cultural.

O material Lugares de Aprender é dividido em módulos temáticos que buscam relacionar o conteúdo que os estudantes têm em sala de aula com o que verão nas visitas culturais. No caso do Pavilhão das Culturas Brasileiras, no ano de 2011 trabalhamos com turmas de 7ª e 8ª séries, pois o tema é “Patrimônios, expressões e produções”. O conteúdo presente no material dá subsídios para que o grupo que virá ao museu inicie um pensamento de problemáticas pertinentes ao tema do Pavilhão.

Ainda que este Programa do Governo de abertura e acesso à cultura promova este encontro do universo da educação formal com a educação não formal, há uma série de ressalvas que precisam ser colocadas em relação à efetivação do projeto. Na realidade, o que ocorre é diferente do que foi idealizado.

Acontece que muitos professores que acompanham os grupos chegam ao museu sem saber que espaço é este que visitarão. Às vezes são surpreendidos ao chegarem à escola e saberem que irão com uma turma a um museu. No caso do Pavilhão, existem disciplinas que têm mais aproximação – como Artes, História, Português, Filosofia, Geografia –, nas quais seria mais interessante contar com a visita do professor; porém nem sempre acontece desta forma.

Os educadores do Pavilhão contam com a parceria que o professor pode oferecer, dando respaldo aos conteúdos que são trabalhados em sala de aula e que podem ser explicados, dialogados, compreendidos dentro do espaço cultural. Porém, quando há um despreparo do professor em relação a esta atividade extraclasse, fica mais difícil estabelecer um diálogo entre os sujeitos envolvidos.

Pelos grupos que visitam o Pavilhão das Culturas Brasileiras, nós da Ação Educativa percebemos a importância de programas como este, visto que muitos alunos chegam a dizer que nunca foram a um museu, ou que nunca estiveram no Parque Ibirapuera. Se a escola pode desempenhar este papel de formação de público para a cultura, ainda melhor se for por meio de programas educativos de iniciativa governamental.

Entretanto, é importante evidenciar que a realização de um programa educativo como este depende não só de sua criação, mas de uma efetiva formação dos profissionais envolvidos em todas as esferas formadoras destes estudantes. É importante que o programa possa atuar como facilitador de acesso para os visitantes além de formador de público para os órgãos culturais.

As ponderações feitas ao programa são parte de outra frente de trabalho que adotamos na Ação Educativa do Pavilhão: a avaliação. Do ponto de vista dialógico que procuramos nas práticas junto ao público, avaliar as visitas se torna prática necessária a ser realizada. A avaliação passou a ser tópico discutido em reunião, onde pensamos metodologias que possam nos dar respostas para nossas perguntas.

As reuniões da equipe acontecem quinzenalmente, quando são discutidas as ações a serem geridas, é realizado o planejamento das atividades e, sobretudo, realizamos avaliações das nossas práticas.

4.3. Avaliação na prática educativa

A partir da postura transformadora que buscamos nas mediações, nós educadores do Pavilhão das Culturas Brasileiras procuramos desenvolver uma perspectiva própria de avaliação da visita mediada com o público. As perguntas que

moveram minha pesquisa e meu interesse pelo tema da avaliação do ensino não formal nos museus reverberaram para a atuação da equipe de educadores.

A primeira tentativa de avaliação que fizemos foi bastante breve. A ideia de ter um retorno dos indivíduos atuantes nas visitas nos fez inicialmente adotar um modelo semelhante aos que conheci nos museus que visitei para a pesquisa. Fizemos um questionário com perguntas de múltipla escolha com espaços para dissertação que os professores preenchiam durante ou ao final da visita. Nele fazíamos perguntas referentes ao trabalho dos educadores, ao espaço do museu, ao conteúdo das exposições e à participação do próprio professor e dos alunos. Dentre as opções para assinalar constava: excelente, bom, regular e ruim.

A experiência foi breve porque imediatamente percebemos a ineficácia deste modelo por não oferecer espaço para o tipo de perguntas ou respostas que pretendíamos encontrar, uma vez que não existia uma proposta de reflexão. Os poucos professores que responderam a este questionário assinalavam de maneira indiscriminada as alternativas ainda no início da visita, sem discorrer sobre os tópicos questionados.

A segunda estratégia para avaliar as ações educativas com os visitantes a partir da visão dos educadores pretendia ser mais mediadora, reflexiva. Em reunião nós decidimos que ao invés de respondermos a questionário fechado com perguntas e alternativas, trabalharíamos com relatos de visita redigidos pelos educadores.

No início da pesquisa havia também o interesse em ouvir a fala dos professores e dos alunos, porém eu não quis que a atuação dos educadores no campo fosse acelerada pela importância da pesquisa. Desta forma, nesta dissertação estará presente apenas a reflexão em torno da avaliação por parte dos mediadores, que ficou por conta dos relatos de visita.

Os relatos são redigidos pelos mediadores ao final de cada visita com grupos agendados, escolares ou não. Como geralmente trabalhamos com grupos de 40 alunos, as turmas são divididas em dois grupos; e para cada grupo é produzido um relato.

A redação de um registro após a visita possibilita um momento de pausa para o educador. Uma pausa que gera reflexão. A reflexão que já está presente no ato da mediação passa a ser registrada com palavras. Ou imagens. O exercício de passar para o papel um apontamento sobre a troca estabelecida com o grupo se configura também como um momento de mediação. Pois ao documentar alguns aspectos relevantes para a sua prática educativa o mediador repensa a sua atuação e a participação dos indivíduos com o qual dialogou na exposição. O registro provoca o repensar, o reviver as experiências vividas.

As fichas dos relatos foram desenvolvidas em parceria entre supervisão e educadores a partir de discussões sobre o tema. Nesta ficha existem espaços para preencher dados de informações sobre o grupo que fez a visita mediada, como nome da instituição, número de alunos, número de professores e faixa etária. São apenas alguns dados que especificam com que grupo se está trabalhando e que permitem que possa haver cruzamentos entre os relatos de dois educadores para uma mesma turma de visitantes.

visões dentro de um relato, dependendo do que, na sua visão, foi relevante no diálogo com o grupo. O diálogo entre mediador e público não depende exclusivamente do planejamento do mediador, portanto o enfoque da reflexão muda conforme o processo.

As questões criadas tentam dar conta de todos os aspectos que envolvem as visitas. A equipe discutiu em reuniões, nas quais fazíamos uma avaliação da avaliação, se seria necessário criar novas perguntas, e nenhuma questão foi criada além. Porém percebemos que há algumas questões que não estão sendo contempladas nos relatos, o que pode indicar que os educadores estejam viciados num foco. Mas as questões pretendem ser abertas e podem ser criadas outras mais.

Como o intuito dos processos avaliativos que estamos procurando colocar em prática não é oferecer respostas para cada questão disparadora, a análise na pesquisa não será feita através delas. Portanto irei, num primeiro momento, apresentar cada uma das questões e posteriormente trazer o discurso dos mediadores documentado nos relatos.

A primeira questão disparadora é “Como foi a participação do grupo durante a visita?” Busca-se uma visão do educador para os demais sujeitos envolvidos na visita. Esta é uma das questões para a qual os educadores dão mais atenção nos relatos. Eu acredito que isso ainda pode ser em decorrência do modelo de avaliação adotado pelas escolas, onde o indivíduo avaliado é sempre o aluno.

O segundo enfoque também diz respeito aos estudantes ou participantes do grupo; mas questiona ainda sobre o olhar do professor. Pergunta-se sobre a visão que o visitante tem sobre o conteúdo presente no espaço do Pavilhão: “Houve interesse pela temática da(s) exposição(ões)?”

A questão seguinte pergunta: “Como o público se relacionou com o espaço?” Com ela gostaríamos de compreender como é que o prédio, o espaço expositivo e a expografia se impõem ao grupo. Queríamos saber, por exemplo, se o Parque Ibirapuera, se a estrutura do prédio do Pavilhão é convidativa ou intimidava a entrada.

Na sequência, temos uma pergunta que surgiu da observação dos instrumentos dos outros espaços visitados, pois foi uma questão valorizada nos questionários de duas das quatro instituições que visitei: “Como foi o tempo da visita?”

A questão seguinte tem como foco outro sujeito participante da mediação cultural, o professor. “O professor atuou também como mediador? Ele participou com o grupo, trouxe questões, dialogou?” Esta cobrança na participação do professor retoma a perspectiva adotada de percebê-lo também como mediador durante a visita dialogada. O professor é que conhece o grupo e seu repertório e por meio do diálogo pode contribuir para uma troca ainda mais efetiva na visita ao museu.

A partir da questão seguinte é que se começa a pensar a autoavaliação do mediador cultural, um ponto de vista que valorizei na leitura dos questionários cedidos pelas instituições. O educador se pergunta “Como foi minha atuação como educador? Eu ouvi, falei, troquei?” Existe o questionamento se a sua postura está coerente com o que pretendemos enquanto Ação Educativa, com sua visão do trabalho que desempenha e também com o que o grupo visitante pretendia.

Na outra pergunta, “Quais foram os maiores desafios da visita?”, o educador começa a pensar a visita como algo não isolado, como algo a ser reconstruído depois. Os desafios da visita fazem o mediador aprender com a experiência; o que é apreendido nessa visita pode influenciar nas outras, e é isso que a avaliação da mediação defende, ser um reflexo para o processo. Um reflexo dentro do próprio processo, para esta e as próximas visitas.

As duas últimas questões falam destes apontamentos futuros. “Algo deveria ser repetido na minha atuação? Algo deveria ser esquecido?” Faz parte da autoavaliação do educador iniciada na outra questão. Nesse sentido, aparecem anotações, lembretes, construções para visitas futuras; então o educador fala da própria formação dele. Por vezes surgem até estratégias de mediação.

Apresentadas as questões que pretendem dar início aos textos produzidos, cabe trazer o conteúdo de alguns destes relatos, cuja leitura aponta caminhos para

atingirmos o objetivo que tínhamos no início da concepção destes instrumentos, a reflexão sobre o processo.

4.4. A voz e o olhar dos educadores, os relatos de visita

Ao longo de cinco meses foram produzidos 185 relatos pelos cinco educadores que fazem parte da equipe. Aqui serão lidos os relatos de três educadores somente; a escolha foi pela quantidade de fichas de relatos produzidas, pela relevância do texto desenvolvido e pelas possibilidades de discussão entre eles. Desta forma, 85 fichas de relato foram trazidas para a pesquisa.

Serão apresentados fragmentos dos relatos produzidos pelos educadores Eliomar da Conceição Ferreira, Gabriela Caetano D'Amoreira e Marcelo Vitale Teodoro da Silva.

A leitura dos relatos aconteceu posteriormente à produção de todos os textos e foi dividida em seis categorias. As categorias apontam conexões entre o material de reflexão que foram lidos como “olhares”, por serem visões de cada educador. São elas: Olhar para o outro; Olhar para o espaço, o tempo e o silêncio; Olhar para si mesmo; Olhar para o processo; Olhar para os temas e as metodologias e Olhar para as imagens.

A mediação engloba todo um conjunto de lugares, pessoas, ações, jogos, instrumentos e práticas e este agrupamento em blocos de categorias é apenas uma estratégia para a leitura dos dados. Por isso chamo de olhares, porque este termo denota que esta é apenas uma face de um todo. Um todo multifacetado, prismático.

4.4.1. Olhar para o outro

O olhar para o outro reúne a impressão que os educadores registram dos demais sujeitos envolvidos nas visitas mediadas, os visitantes. Nestes relatos aparecem, sobretudo, as impressões sobre a participação do professor e dos alunos. Neles pude perceber que os educadores acreditam que a participação do professor durante a visita é imprescindível para uma qualidade do trabalho. Algumas vezes esta participação é valorizada pelo repertório que o professor pode trazer ao

diálogo junto com o grupo, e na atuação do professor também como mediador, como quando a Gabriela aponta que *“a professora ajudou bastante durante a visita fazendo ligação entre a nossa conversa e a sala de aula”* (08/09).

A relação de diálogo entre o professor responsável pelo grupo é enriquecedora, e pode também motivar o interesse dos alunos, tal como na experiência do Marcelo: *“A participação efetiva da professora gerou grande empolgação nos alunos, assim como muitos paralelos entre o universo da sala de aula com a exposição. E de tal modo, conseguimos estruturar uma mediação conjuntamente, a qual foi muito bem recebida pelos alunos, e no fim da visita a professora comentou que na maioria das exposições e museus que visitou foram conflituosas as relações com os educadores. E que na nossa visita conseguiu estabelecer um diálogo comigo, por uma afinidade de pensamento”* (16/09).

Esta relação entre professor de sala de aula e mediador do museu pode ser conflituosa, como apontou a professora. Isso pode ser devido a uma dissonância entre as práticas pedagógicas dos distintos educadores. Talvez haja também uma disputa de poder entre estes educadores: o professor da escola se sente numa posição periférica durante a visita ao museu, no entanto ele conhece a turma e domina as relações, especialmente as relações disciplinares. Já o educador do museu é o detentor dos conhecimentos e das relações no espaço museal.

Estes conflitos de posicionamentos aparecem também nos relatos produzidos no Pavilhão. Quando surgem registros sobre a atuação do professor, a maior incidência é de impressões negativas. As reclamações giram em torno da não participação do professor e também de uma percepção que os educadores têm de que o professor dentro do museu tem o papel de disciplinador para que o mediador desenvolva o seu papel.

Diferentemente do último relato citado, quando o Marcelo fala de uma relação de parceria que foi possível criar com o professor, existem relatos como o de Eliomar: *“Grupo bastante interessado, participativo. Professora... calada!”* (18/08). Existem também situações em que o comportamento da professora dispersa o grupo, tal qual registrou a Gabriela: *“A postura da professora que estava*

acompanhando a visita foi, na minha opinião, o que fez com que os alunos ficassem dispersos, pois ela mesma estava assim. Ficava longe, nunca junto com o grupo, com conversas paralelas e não estava atenta ou participativa” (16/09).

Também nos depoimentos da Gabriela e do Eliomar aparece a ideia de responsabilizar a professora pela disciplina do grupo, quando ele registra: *“A professora que acompanhou o grupo não tinha autoridade nenhuma sobre eles, que por sua vez tiravam sarro da professora” (23/08);* e a Gabriela aponta: *“A professora não se manifestou em nenhum momento, o que foi muito ruim, principalmente no fato de chamar atenção deles” (22/09).*

Os conflitos com os professores chegam ao ponto de evidenciar um choque entre concepções de processos de aprendizado. Como no relato do Marcelo: *“Tive certo problema com a professora, que não entendeu muito bem a proposta de mediação, pois, quando eu tentava consolidar um diálogo com os seus alunos, ela ficava ‘soprando’ as respostas relativas às minhas perguntas. E acredito que essa postura da professora intimidava os alunos” (20/09).*

Esse tipo de posicionamento gera muitas discussões nas reuniões da equipe da Ação Educativa do Pavilhão. Nós conversamos sobre atitudes como essa, que infelizmente são recorrentes no trabalho diário. Eu lamento, porque esta atitude revela que não há uma compreensão imediata de nossa proposta de trabalho. Inúmeras são as vezes que durante o acolhimento os educadores colocam para o grupo como é a metodologia da visita e informam que na leitura das imagens não há respostas certas ou erradas.

A respeito dos alunos, os educadores dão muita importância em seus relatos à participação do grupo através do diálogo. Alguns apontamentos sobre comportamento também são recorrentes.

Um fator positivo que aparece registrado em alguns relatos é a atenção que os estudantes dão às visitas quando estas fazem parte de um planejamento escolar, estão sendo estudadas em sala de aula e resultarão em um trabalho posterior, como coloca Eliomar em dois momentos: *“Os alunos vieram para a visita com a proposta*

de fazer trabalho posterior, então estavam muito participativos e eufóricos” (19/08); e “Vieram com a proposta de visitar a exposição para fazer um trabalho da semana do folclore na escola. Os alunos falaram das lendas e festas que estavam abordando como tema e a professora fez conexões com outros assuntos referente às viagens que já fez” (24/08).

Assim como no caso dos professores, a participação dos alunos no diálogo foi utilizada como referência para uma boa visita, como a Gabriela coloca em dois diferentes relatos: *“Os alunos estavam muito participativos, o que motivou diferentes assuntos e relações entre as obras e o repertório deles” (13/09); e “O grupo atendido estava bastante interessado e com disposição para conversar. Nem todos fizeram comentários, mas houve troca e principalmente questionamentos sobre a questão do que é arte ou não (muito na exposição Artefatos Indígenas), e também sobre a relação religiosa nas peças de produção popular” (22/09).*

Há relatos que trazem depoimentos dos alunos que gratificam os educadores, como quando o Marcelo acentua que *“essa mediação foi bastante gratificante já que a participação do grupo foi efetiva do início ao fim da visita. No final da visita algumas opiniões me felicitaram muito, como a de uma aluna ao comentar que quase não veio para o museu, mas que a sua passagem neste espaço vai levar consequência para sua casa e que a mesma não foi efêmera e volátil e não será uma mera lembrança, segundo suas próprias palavras” (30/09).*

Nos relatos dos educadores aparecem também tentativas de aproximar este outro do universo do museu e das exposições. Durante a mediação, esta tão valorizada participação é incentivada e possibilitada pelos educadores que deixam registros disso nos relatos. A Gabriela traz: *“O grupo estava bastante quieto e tímido durante a conversa inicial e até mesmo durante grande parte da visita. Por serem poucos, consegui conversar com todos e fazer com que cada um em algum momento da visita colocasse sua opinião e desse uma contribuição” (26/08).*

Mas também existem registros negativos em relação aos alunos nos relatos. E são sempre relacionados a um comportamento inapropriado para um museu. Como quando o Eliomar descreve seu momento com um grupo: *“Completamente*

desatento, uma conversa sem fim, várias tentativas de acalmar e aproximá-los do espaço e da exposição. Todas as tentativas frustradas, até que tive que alterar completamente o tom de voz e só assim, por alguns instantes eu consegui resultado, mas me vi desanimado de todas as questões educativas” (23/08).

E a Gabriela também assenta: *“Durante a visita, por causa dos ‘barulhos’ e ‘bagunças’ os próprios alunos chamavam atenção e pediam silêncio para poderem conversar sobre as exposições. A atitude dos professores não ajudou na situação, pois eles também estavam dispersos e somente após eu chamar a atenção algumas vezes, eles começaram a se posicionar e auxiliar na visita. Mesmo assim fiz a visita até o fim, dando voz aos que queriam aprender e pedindo aos outros que participassem e respeitassem o grupo” (15/09).*

Outro foco que aparece neste bloco do olhar para o outro diz respeito aos diferentes públicos que frequentam o Pavilhão. Nos três momentos que isto foi registrado foi feito de maneira positiva, valorizando a participação de perfis diferenciados de visitantes nas exposições.

O primeiro deles é a presença do visitante adulto, que poucas vezes agenda visita. A Gabriela valorizou uma experiência que teve com um grupo de universitários, estudantes de Física, onde registrou que *“o público adulto é muito diferente e também muito rico. Vi novas possibilidades de abordagem e também discussões acerca de valores estéticos, padrões museológicos, sistema de arte e valorização do objeto” (17/09).*

Um grupo que visitou o Pavilhão e que gerou longos debates entre a equipe dos educadores por conta da nossa dificuldade em atender foi o de indígenas. Eles não agendaram visita, mas vieram por meio da Casa da Saúde do Índio, uma instituição de apoio a indígenas que vêm fazer tratamento de saúde em São Paulo. Os integrantes, portanto, não se conheciam anteriormente à sua internação; e tampouco buscam estabelecer relações entre si, visto que são provenientes de diferentes etnias do Brasil e nem sequer falam a mesma língua.

Este grupo entrou no espaço expositivo e se dirigiu para a exposição Artefatos Indígenas. Alguns deles inclusive pertenciam às etnias ali presentes. Foi um desafio muito grande lidar com a situação, a linguagem foi somente a primeira barreira. A Gabriela relatou esta visita colocando que *“o grupo era formado por indígenas de várias etnias. Nem todos falavam português, nem a mesma língua. O que eu tinha para falar para eles? A visita foi rápida, eles olharam. Um senhor perguntou o preço de um cinto de miçangas. Eu não soube responder. Eu perguntei a ele se fazia sentido aqueles objetos estarem no museu. E ele me devolveu a pergunta”* (19/10).

Esta experiência que aconteceu com a Gabriela evidencia que a preparação para o trabalho educativo realizado no museu não consegue cercar todas as possibilidades de situações que podem acontecer no diálogo com o público. Ainda que os educadores busquem uma formação em outros idiomas, como inglês ou espanhol, ampliando a gama de visitantes atendidos, existem especificidades novas a cada dia.

Da mesma forma, a situação mostra a contradição de estarmos trabalhando em uma exposição de artefatos indígenas sem conseguirmos nos comunicar com o produtor de tais objetos. Mas como se preparar para receber um público tão diversificado? A ação educativa conseguiria ser acessível para todos?

Outro público que recebemos somente algumas vezes refere-se a grupos de educadores. Estas visitas são muito interessantes para a formação da nossa equipe. Em algumas reuniões pensamos em criar propostas para formação de professores, mas este projeto ainda não foi viabilizado. Dialogar com educadores de museus ou professores de sala de aula amplia os nossos referenciais.

Em uma das experiências com visitantes deste perfil, o Marcelo afirma que *“a composição do grupo majoritariamente de educadores criou uma dinâmica durante a visita que propiciou um intenso debate e reflexão sobre o papel da educação na edificação das múltiplas identidades”* (29/07).

4.4.2. Olhar para o espaço, o tempo e o silêncio

Aqui agrupei três diferentes enfoques que apareceram nos relatos. Dois destes focos foram impulsionados pelas questões disparadoras: o espaço e o tempo. O recorte deste olhar recai sobre a estrutura do prédio e o entorno do Pavilhão, o tempo das visitas realizadas com o público e também o silêncio dos participantes durante as visitas.

O espaço físico do Pavilhão foi abordado em alguns relatos, mas de maneira muito diferente em cada texto. O Eliomar pontua a utilização do ambiente do Parque Ibirapuera como parte da visita. Ele apresenta como utilizou o entorno durante o trabalho com uma escola: *“Comecei a visita com o grupo do lado de fora do prédio do Pavilhão. Aproveitamos o dia de sol para sentar no gramado em frente ao museu e fazer um acolhimento diferente”* (08/09).

Em outro momento, o Eliomar alerta para problemas com o espaço expositivo, informando que a expografia não contempla determinados públicos: *“Trabalhando com um grupo de crianças de 6 anos podemos facilmente notar tanto na exposição Novas Aquisições quanto na Artefatos Indígenas que a montagem não pensou na visita de crianças”* (29/09).

Esta é uma problemática com que muitas vezes nós educadores temos de lidar: a adequação dos espaços expositivos para diferentes públicos. Inserir este tópico na ficha de relato é uma estratégia para pensar o espaço para a recepção do público, já que somos nós, os educadores, que lidamos com os visitantes e presenciamos esses entraves.

Outra questão diferente sobre o espaço é apontada pela educadora Gabriela. Refere-se às visitas agendadas por guias de turismo que muitas vezes tentam inserir o maior número de espaços expositivos numa programação de um dia para um grupo visitar. Neste caso é muito comum lidarmos com grupos extremamente cansados e que não tiram nenhum proveito das visitas com os educadores.

A Gabriela aponta: *“Acho que há grupos que agendam visita querendo apenas permissão para entrar no museu. É complicado atender grupos de ‘turismo’,*

que estão mais preocupados com a quantidade do que com a qualidade. O que ocorreu foi que eles não queriam visita, queriam olhar vitrine e dar um OK na lista de coisas para fazer. Tive sorte (?) de que um pequeno grupo acabou me acompanhando e aproveitou a visita” (13/10).

Esta questão traz uma intersecção entre a ocupação do espaço por este grupo e adequação ao tempo. O seu tempo de visita muitas vezes é acelerado para que o grupo possa dar conta da listagem de museus e espaços culturais que serão visitados mesmo que se tenha que lidar com o deslocamento na cidade de São Paulo, que parece não ser previsto pelos responsáveis pelo grupo.

E a questão do tempo sempre que aparece nos relatos está vinculada a uma supressão do tempo da visita, o que gera muito incômodo nos educadores. O Eliomar chega e exclamar: *“Pior visita de todas! Os professores nem bem chegaram já perguntaram o tempo que iria durar a visita. Segundo eles deveria durar meia hora. Descaso total, falta de atenção e interesse dos próprios professores, o que refletia na posição dos alunos” (23/09).*

A falta de tempo ou aceleração da visita por este motivo apareceu em dois diferentes relatos produzidos pela Gabriela: *“O único ponto negativo da visita foi a pressa da professora em querer ver tudo, porém sem deixar tempo para falar sobre” (06/10)* e *“O tempo hoje fez toda a diferença. Faltou tempo e sobrou vontade e interesse do grupo” (13/10).*

Este problema incomoda muito pela forma como é apresentado na chegada dos grupos ao Pavilhão. Eu percebo que os educadores sentem-se incomodados em reduzir o tempo de visita porque os responsáveis pelos grupos dão a impressão de descaso com o seu trabalho. É o que o Marcelo registra: *“Uma ‘passadinha’ para conhecer toda a exposição, sem conversa, sem discutir, eis a ordem da professora. Segundo ela era necessário passar por todo o espaço para conhecer a exposição. Bom, finalizo este relato com a indagação: o que é conhecer?” (04/10).*

Outra questão que gera incômodo nos educadores é o silêncio. Quando pressupomos uma visita pautada no diálogo, trabalhar com um grupo que não revela

interação gera frustração e cansaço. Alguns grupos demonstram esperar que o educador do museu ainda seja aquele guia ou monitor que comentei anteriormente no texto, e isto não corresponde ao que os educadores esperam.

O Marcelo fala de uma visita em que teve que lidar com esta situação: *“Visita muito cansativa, o silêncio foi algo doloroso que permeou toda a visita. Foi muito difícil tentar criar um diálogo, vigorando assim o monólogo. A apatia generalizada tornou a mediação uma monitoria compulsória, enfim, lamentável”* (18/10).

A Gabriela já assume outra postura neste quesito e usa o relato como forma de se questionar sobre o silêncio e sua postura como educadora: *“Olhar o museu e falar sobre os objetos. Propor questões e esperar trocas. Buscar nos espaços em branco alguma linha que complete o pensamento. E quando o grupo não quer ou não se abre para a troca? Permitir o silêncio pode muitas vezes ser positivo. Mas e o silêncio obrigatório? É preciso dosar momentos de silêncio: assim pode ser possível enxergar e entender tudo aquilo que se vê. Será que eles não queriam ou não podiam falar? Será que eu sempre espero a fala? Ou eu que falo demais na visita?”* (04/11).

O espaço, o tempo e o silêncio são enfoques concretos, mas muito subjetivos, e trabalhar com suas particularidades é mais um dos desafios que os educadores enfrentam.

4.4.3. Olhar para si mesmo

O olhar para si mesmo considera as citações e reflexões que cada educador faz sobre seu próprio processo de trabalho. Esta passou a ser a ferramenta mais eficiente de autoavaliação no percurso que traçamos com a equipe em 2011. Os relatos foram efetivamente instrumento para repensar a prática durante as visitas.

Dependendo do perfil de cada educador a autoanálise alcança diferentes formatos. O Eliomar traz muitas vezes para os relatos de visita um questionamento sobre sua personalidade ou até mesmo sobre sua função no museu. Como, por exemplo, na seguinte reflexão: *“Fico pensando até que ponto minha personalidade*

influencia no comportamento dos grupos, até que ponto isso ajuda ou atrapalha uma vez que não temos o verdadeiro veredicto do público” (27/09).

A partir deste depoimento, percebe-se certa insegurança do educador em relação às possíveis respostas que o visitante poderia dar por meio de uma avaliação. Mas quando o Eliomar se refere ao veredicto, pode-se relacionar com outro relato produzido por ele, no qual pediu que os alunos escrevessem na ficha do relato impressões sobre a visita. No resultado da atividade, ele foi bastante crítico: *“Antigo, muito bom!, legal, excelente, legal, muito legal, adorei, alegria, nada, tédio, show de bola. As palavras acima foram escritas pelos alunos. Como proposta de avaliação da visita eu sugeri que deixassem uma palavra ou uma pequena frase da sua impressão da visita. Esse grupo foi uma tristeza. As palavras aí expressadas são irônicas, pois na verdade a visita não foi nada prazerosa” (29/09).*

Os relatos servem também como documentação das tentativas que resultam ora em acertos, ora em erros, como expõe o Marcelo: *“Tentei usar diversas estratégias, elaborando perguntas, para criar um processo participativo, mas elas foram alvo de risadas, o que me desconcentrou inicialmente. Acredito que é possível tirar proveito dessa recepção negativa, no sentido de continuar elaborando estratégias e instrumentos para atuar como educador” (18/08).*

Outra forma recorrente de avaliação a que os educadores se submetem é o domínio do conteúdo a que as exposições recorrem, como coloca a Gabriela: *“Por ser a primeira visita que estou fazendo na exposição Artefatos Indígenas senti dificuldade no domínio do conteúdo ainda” (13/09)* assim como o Marcelo *“Pretendo realizar estudos bem focados para não perder as minúcias, detalhes imprescindíveis para realizar uma boa mediação, uma necessidade maior de domínio do conteúdo, pois foi a minha primeira mediação sobre esta exposição” (13/11).*

A produção dos relatos também abre espaço para o registro de boas experiências, da qual o educador gostaria de lembrar e posteriormente dividir com os colegas. Como a Gabriela, que conta de uma visita onde aprendeu muito com os participantes: *“Nessa visita eu notei muita diferença em relação aos demais grupos que tenho feito atendimento. O grupo, em sua maioria, não era natural de São*

Paulo. Muitos eram naturais do nordeste, então o que acabou acontecendo foi que eu ganhei uma visita com eles. Nas duas exposições eles faziam comentários e me davam explicações sobre as peças” (24/09).

Outra forma ainda de utilizar os relatos como instrumentos para reflexão do seu processo de trabalho é documentar as coisas que devem ser repensadas, discutidas e estudadas para próximas visitas. Desta forma, a ponderação de uma visita ressignifica as demais, as dos outros educadores, e assim por diante.

O Marcelo adota muito este tipo de anotação: *“Repensar exemplos para ilustrar a base teórica da discussão no início da visita, ou melhor, ampliá-los, seria estratégico para criar um melhor envolvimento do grupo” (16/08) e “Repensar algumas estratégias no início da visita, assim como aplicar as que já estão sendo elaboradas, pode ser algo que colabore para estabelecer um fio condutor mais explícito e coeso para a visita” (23/08).*

A ação de pensar novamente sobre o seu próprio processo está sempre acompanhada de outras leituras. Por isso, as trocas de relatos nas reuniões, onde cada educador apresenta relatos dos colegas, é muito rica na medida em que discutimos sobre as metodologias empregadas e também sobre a forma de redigir os textos.

4.4.4. Olhar para o processo

A construção dos textos após as visitas traz também elementos discutidos em reunião sobre o papel do educador do museu e as concepções sobre mediação cultural. Essas visões estão presentes neste bloco, o olhar para o processo.

Assim como aconteceu com outros módulos onde vimos maiores considerações de determinado mediador, neste vemos uma grande quantidade de relatos do Marcelo. Este é um fato interessante de ser registrado, mas que não estava longe do que imaginava, visto que alguns educadores sentem-se mais motivados para dissertar sobre determinados temas.

Na leitura das fichas dos relatos, portanto, notei que o Marcelo tem mais este hábito de pensar na visita como uma metamediação, analisando a prática com um olhar quase que externo ao envolvimento com o grupo. Por exemplo, quando ele pontua elementos importantes para uma construção reflexiva nas visitas: *“O diálogo foi um elemento recorrente durante toda a visita, e desta forma possibilitou um adensamento na discussão, culminando em um intenso processo reflexivo”* (23/08).

O Marcelo registra seu posicionamento de como deve ser o trabalho do educador em dois diferentes relatos: *“Reflexão e questionamento, não enquanto fórmula, mas ferramentas que podem possibilitar novas referências e ressignificar as nossas”* (14/10) e *“De tal modo, fica evidente cada vez mais que uma visita permeada pelo diálogo é o que efetiva o prazer da mediação, pois ocorre o movimento recíproco de interferir e ser interferido, no tocante ao processo de construção educacional”* (15/09).

É recorrente que o educador traga para os relatos, a partir da sua experiência nas visitas com o público, conceituações que justificam determinadas metodologias ou atitudes adotadas no trabalho. O Marcelo conceitua o seu papel dizendo que *“Mediador não é o portador de respostas, mas talvez o produtor de dúvidas, questionamento e de incertezas”* e no mesmo relato faz uma pergunta: *“Quando a certeza é absoluta, existe espaço para a criação?”* (25/08).

O repensar a prática do educador pode sugerir novas estratégias de mediação. Como, por exemplo, uma visita que o Marcelo fez em que descentralizou a figura do educador, dando mais autonomia para o público: *“Modificação dos papéis: Mediador Marcelo – Grupo escola. Dividi a turma em subgrupos e encarreguei os mesmos de eleger uma obra para ser o alvo da discussão, a partir da apresentação deles. Os grupos tentaram relacionar o conteúdo de cada obra com ideias relativas ao autor e informações contidas na legenda. O resultado desse processo foi muito gratificante, pois o ‘impulso inicial’ dos alunos na discussão sobre as obras gerou muitas possibilidades de abordagem”* (27/10).

No momento em que a Gabriela se questiona sobre o silêncio nas visitas, há também uma reflexão sobre o processo. Por meio de questões ela se pergunta

como lidar com visitantes quietos. Será que eles estão ansiosos para que o educador fale? As estratégias de mediação pautadas no diálogo nem sempre são a intenção do público ao visitar o museu.

A Gabriela aborda também um assunto discutido em reuniões, que diz respeito a um trabalho prévio com os professores que farão visita ao Pavilhão. Ela aponta a necessidade de uma apresentação do espaço para o visitante: *“Por esta visita ficou clara a importância de uma preparação mínima, anterior à visita, ao menos no sentido de saber ‘que lugar é esse’”* (01/09).

A relação da mediação se configurar como uma troca aparece ainda num dos relatos do Marcelo: *“Foi uma relação de intensa troca, a qual propiciou aprendizados recíprocos, concretizando assim o ideal da mediação; a troca, transformação e produção de conhecimento, e não apenas o ato de ‘passar’ conhecimento dentro de uma relação passiva entre sujeito e objeto, mas sim uma relação de sujeitos, sem um pólo configurar-se como objeto”* (29/07).

Um último aspecto que aparece neste bloco de olhar para o processo está vinculado a um dos princípios da avaliação da mediação que tenho adotado com esta pesquisa, o de repensar o percurso em uma perspectiva construtiva. O Marcelo assinala que *“a visita não satisfatória possibilita não endossar sempre o mesmo discurso para viabilizar a mediação, o que demonstra que nossa atuação não se pauta em um repertório estático, mas sim dinâmico, culminando em uma eterna elaboração e reelaboração da atuação do educador”* (18/08).

4.4.5. Olhar para os temas e as metodologias

Neste bloco estão presentes relatos dos temas e assuntos abordados durante as visitas e também da forma como as ações foram realizadas, na qual os educadores relatam experiências com alguns grupos. O agrupamento destas duas categorias foi feito por entender que ambas falam do meio, da ação; uma encarando “o que” foi conversado, e a outra sobre “como” aconteceu.

Muitos registros valorizam a apresentação dos conteúdos que foram discutidos nas visitas. Os educadores geralmente apresentam estes temas em listas,

apontando a gama de assuntos que discutiram com os visitantes ou dissertando mais amplamente sobre um ou dois conteúdos.

A Gabriela tem este perfil de listar assuntos tratados: *“Alguns pontos importantes abordados durante a visita foram: construção cultural e social, representação artística do cotidiano e relações familiares, os artistas e sua expressão”* (01/09) e *“Pontos levantados durante a visita: modos de viver, diferenças entre roupas/comidas/fala, importância da arte/objeto, representação das coisas através das linguagens artísticas”* (06/10).

Os temas apresentados por ela são recorrentes por dialogarem com a proposta curatorial do museu, como quando falamos sobre as pluralidades presentes no Pavilhão, que já são enunciadas com o seu nome. O Marcelo usou desta estratégia: *“A partir da exposição pelo prisma da diversidade étnico-racial e cultural, eu problematizei o nome do Pavilhão, a sua razão, motivo e consequências face às versões oficiais historiográficas de caráter monolítico”* (11/01).

Novamente o Marcelo usando este tema como mote para a conversa: *“O nome do Pavilhão rendeu muitas indagações no início da visita, pois o questionamento sobre o fato de o mesmo estar no plural e não no singular foi o fio condutor da mediação que possibilitou muitos questionamentos e dúvidas. A partir dessa problemática entrei a fundo no processo histórico de formação sócio-cultural brasileiro, evidenciando assim os conflitos, contradições, assim como entendimento do que se valoriza ou desvaloriza dessas ‘culturas brasileiras’”* (15/09).

Outros temas que dialogam com a ideia do museu vêm da Gabriela: *“Procurei conduzir a visita pensando na noção de cultura como construção social e de como eles poderiam tentar se colocar no lugar do ‘outro’ e dos seus costumes”* (20/09), e do Marcelo: *“Discuti quanto nossos valores não são ‘naturais’, ou seja, são socialmente construídos e impostos, as referências partem de algum ponto, é preciso problematizar o mesmo, tal como o ‘descobrimento’, relativizar as premissas de certo e errado, assim como ‘desnaturalizar o belo’”* (14/10).

Existem também relatos relacionados com assuntos que surgem em determinadas visitas, como trouxe o Marcelo: *“Uma mediação realizada com um grupo de meninos majoritariamente levou-me a querer discutir questões relacionando a hegemonia do homem ou machismo como referenciais norteadores de nossas condutas, práticas e imaginário. Essa necessidade de discutir tais questões surgiu como consequência da postura dos meninos do grupo, que estavam inconformados pelo fato de todas as meninas ficarem em um grupo exclusivamente delas”* (31/08).

No olhar para as metodologias, os educadores apresentam experiências que tiveram usando estratégias diferentes para cada visita. Como o Eliomar, que conta de uma visita com crianças em que relacionou as coleções deles às coleções de museus: *“Começamos a falar do Pavilhão (com informações básicas) e para falar da exposição tratamos do assunto coleção para dar entendimento do que seria um acervo. Pensamos nas nossas próprias coleções: figurinhas, latinhas, carrinhos, bonecas. Falamos dos cuidados e uso dessas coleções: para quem mostraríamos esta coleção e como gostaríamos que fosse o contato das pessoas. As crianças falaram desse assunto com muito entusiasmo”* (09/08).

Também do Eliomar veio uma primeira experiência com o uso de músicas durante uma visita: *“Uma visita com crianças de 4 anos. Trouxeram o repertório dos objetos indígenas que estão falando na escola. Falamos e relacionamos os objetos e as lendas que permeiam o universo indígena. Ao final cantamos uma ciranda em roda falando da farinha de mandioca, elemento da exposição”* (26/10).

Esta experiência depois se desdobrou juntamente com a seguinte da Gabriela para formarem o primeiro “Sábado no Pavilhão” que realizamos: *“Hoje fiz pela primeira vez a contação de lendas indígenas. Em roda falei sobre a mandioca e a importância desse alimento para estes povos. As crianças estavam eufóricas, muito participativas e interessadas. Foi muito rico fazer a atividade com essa faixa etária, pois eles encaram a visita como uma descoberta, deixando tudo mais prazeroso e interessante!”* (22/09).

O registro destas atividades nos faz em equipe reconhecer as estratégias que foram bem-sucedidas com aceitação do público e satisfação do educador. Estas formulações resultam em novas práticas ou na efetivação de uma atividade como proposta de toda a equipe.

O Marcelo escreveu também sobre uma situação em que promoveu uma participação diferenciada: *“Decidi sair da ‘zona de conforto’ e deleguei aos alunos a escolha das obras que chamassem atenção dos mesmos. Foi uma experiência bastante interessante, pois embora a participação tímida dos alunos não colaborou para um intenso diálogo, essa estratégia reativou algumas questões que eu não pontuava há algum tempo”* (20/10).

4.4.6. Olhar para as imagens

As imagens produzidas nos relatos foram de grande importância para as avaliações. Tivemos dentre os 85 questionários selecionados para a pesquisa 57 com ilustrações e esquemas no uso do espaço em branco das fichas de relato. Aqui serão lidos 8 relatos em que os educadores produziram imagens.

A escolha tentou dar conta de exemplificar os diferentes usos das imagens dentro das avaliações. Desta forma, percebo que o espaço em branco tem sentidos múltiplos para uma reflexão do processo. Por vezes a imagem é usada somente como ilustração, como exercício do educador, outras o desenho já é em si o próprio relato, a imagem seria a construção maior de registro dentro da avaliação.

A maior parte dos desenhos é produzida com caneta azul ou preta, material que os educadores já estão utilizando para escrever. Mas também temos disponível para utilização lápis de cor e giz de cera. Os recortes já são feitos antes das visitas. Nós temos uma caixa com muitos recortes tirados de revistas e jornais e nesta caixa sempre adicionamos mais opções de imagens e palavras.


**PAVILHÃO DAS CULTURAS BRASILEIRAS
AÇÃO EDUCATIVA**

Relato de visita

Data: 04 / 10 / 2011 Horário da visita: 09:30 Educador: Marcelo
 Escola: Escola Professora Philomena Baylão
 FDE Municipal Estadual Federal Particular ONG Universidade
 Faixa etária: 7ª série Nº de alunos: 33 Nº de professores: 2

Exposições visitadas:
 Pavilhão das Culturas Brasileiras: Novas aquisições
 Artefatos indígenas

Questões para refletir:
 Como foi a participação do grupo durante a visita?
 Houve interesse pela temática da(s) exposição(ões)?
 Como o público se relacionou com o espaço?
 Como foi o tempo da visita?
 O professor atuou também como mediador? Ele participou com o grupo, trouxe questões, dialogou?
 Como foi a minha atuação como educador? Eu ouvi, falei, troquei?
 Quais foram os maiores desafios da visita?
 Algo deveria ser repetido na minha atuação? Algo deveria ser esquecido?



Não há muitos comentários a serem realizados sobre essa visita, pois ela não ocorreu, simplesmente passou. Isso é, uma "passadinha" de conhecimento, sem conversa, sem diálogo, eis a ordem do processo, segundo ela, era necessária pôr em toda a exposição o conhecimento, sem criar esse relatório e a interação, o que é conhecido?

Dispensa mais comentários, pois o desenho é muito mais representativo do que seria a visita, do que essa palavra nesse dia.

Figura 2 – Relato produzido pelo Marcelo (04/10)

Quando me refiro à força que as imagens ganham, sendo por vezes o próprio relato, aponto o desenho do Marcelo (Figura 2) que cita uma experiência com uma professora que queria apenas dar uma ‘passadinha’ no museu – situação já abordada anteriormente. Neste relato, o Marcelo desenhou um saquinho de batata frita relacionando a mediação com um *fast food*. Esta associação não está explícita no texto, mas a imagem apresenta o que seria uma “McVisita”, uma visita realizada em série, sem a preocupação com o diálogo.

O questionamento da importância da visita do grupo está fortemente representado na medida em que o educador questiona se o que importa é conhecer efetivamente o espaço – questionamento colocado no texto – ou rapidamente entrar e receber o visto de que a visita foi contabilizada.


**PAVILHÃO DAS CULTURAS BRASILEIRAS
AÇÃO EDUCATIVA**

Relato de visita

Data: 13 / 10 / 2011 Horário da visita: 13:30 Educador: Gabriela
 Escola: Colégio Santo Antonio
 FDE Municipal Estadual Federal Particular ONG Universidade
 Faixa etária: 1º e 2º ano – Ensino Médio Nº de alunos: 36 Nº de professores: 2

Exposições visitadas:
 Pavilhão das Culturas Brasileiras: Novas aquisições
 Artefatos indígenas

Questões para refletir:
 Como foi a participação do grupo durante a visita?
 Houve interesse pela temática da(s) exposição(ões)?
 Como o público se relacionou com o espaço?
 Como foi o tempo da visita?
 O professor atuou também como mediador? Ele participou com o grupo, trouxe questões, dialogou?
 Como foi a minha atuação como educador? Eu ouvi, falei, troquei?
 Quais foram os maiores desafios da visita?
 Algo deveria ser repetido na minha atuação? Algo deveria ser esquecido?



PARADA TURISMO

OK

OK

OK

OK

OK

OK

Acho que há grupos que querem visitar, querendo apenas passar por lá, sem no museu.
 É complicado atender grupos de "turismo", que estão preocupados com a quantidade do que visitam.
 Hoje a visita foi assim: Apesar de parecer uma coisa legal, ainda mais por se tratar de um grupo de outros estados pedindo as fotos de muitas questões, foi tudo por "aquele jeito". A atitude do professor em sair fora do grupo, e conversar com eles alguns alunos acabou com as chances de uma mediação. O que ocorreu foi que eles não queriam visita, queriam apenas ir lá e ter um OK na foto de viagem e voltar.

Figura 3 – Relato produzido pela Gabriela (13/10)

O posicionamento crítico também está presente na ficha de relato já mencionada da Gabriela, onde ela problematiza as “visitas turísticas”. No desenho criado ao lado do texto (Figura 3), a Gabriela cria um percurso de um ônibus com algumas paradas onde ela insere ok para aludir ao fato de o grupo já ter passado por determinados espaços culturais.

Assim como nos textos, em que muitas vezes são listadas palavras-chave e temas abordados nas visitas, também nas imagens aparecem esquemas de pensamentos. Temos dois casos de relatos produzidos pela Gabriela (Figuras 4 e 5) em que imagens e palavras apontam os direcionamentos que a educadora adotou nas visitas.

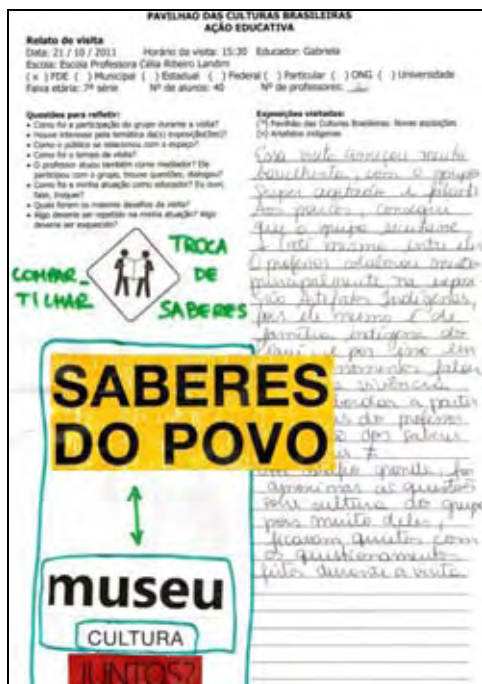


Figura 4 - Relato produzido pela Gabriela (21/10)



Figura 5 - Relato produzido pela Gabriela (22/11)

Tivemos também imagens que registravam o percurso dentro do museu. O Marcelo usou este recurso (Figura 6) quando quis registrar o fato de não ter iniciado a visita por um mesmo caminho (aquele proposto pela curadoria) e ter conseguido êxito nos diálogos que propôs com os grupos.



Figura 6 – Relato produzido pelo Marcelo (13/11)

Os desenhos também são esquemas que apresentam reflexões traçadas em grupo ou até mesmo posicionamentos metodológicos do educador.

**PAVILHÃO DAS CULTURAS BRASILEIRAS
AÇÃO EDUCATIVA**

Relato de visita
 Data: 20/09/2011 Horário de visita: 15:00 Educador: Gabriela
 Escola: Escola Dr. Francisco Borges Vieira
 () FDE () Municipal () Estadual () Federal () Particular () ONG () Universidade
 País: Brasil Nº de alunos: 33 Nº de professores: 2

Experiências visitadas:
 Pavilhão das Culturas Brasileiras: Novas aquisições
 Atividades indígenas

Questões para refletir:
 Como foi a participação do grupo durante a visita?
 Houve interesse pela temática (de)? expectativas?
 Como o público se relacionou com o espaço?
 Como foi o tempo de visita?
 O professor atua também como mediador? Ele participa com o grupo, trouxe questões, dialoga?
 Como foi a minha atuação como educador? Eu sou, fui, sou?
 Quais foram os maiores desafios de visita?
 Algo deveria ser repetido na minha atuação? Algo deveria ser evitado?

A participação do grupo foi boa, porém em alguns momentos foi preciso que eu chamasse a atenção dos alunos para suprir a falta de interação e os demais alunos. Precisei conduzir a visita, passando na questão de cultura como construção social e de como eles pediram coisas e colocou no lugar de "outro" e de seus costumes. Comecei pelo vídeo da produção artística e falei sobre os aspectos de desenho/gráficos. Outros pontos abordados foi a contextualização dos jogos na sala de aula e o trabalho simbólico fundamental que eles possuem/apanham ao estudar aqui.

Na reprodução "Nosso Aquário" pensei + a questão da religião como "tema" e em algumas obras, discutindo a conexão nessa direção.

**PAVILHÃO DAS CULTURAS BRASILEIRAS
AÇÃO EDUCATIVA**

Relato de visita
 Data: 26/09/2011 Horário de visita: 15:30 Educador: Gabriela
 Escola: Escola Dr. Francisco Borges Vieira
 () FDE () Municipal () Estadual () Federal () Particular () ONG () Universidade
 País: Brasil Nº de alunos: 33 Nº de professores: 2

Experiências visitadas:
 Pavilhão das Culturas Brasileiras: Novas aquisições
 Atividades indígenas

Questões para refletir:
 Como foi a participação do grupo durante a visita?
 Houve interesse pela temática (de)? expectativas?
 Como o público se relacionou com o espaço?
 Como foi o tempo de visita?
 O professor atua também como mediador? Ele participa com o grupo, trouxe questões, dialoga?
 Como foi a minha atuação como educador? Eu sou, fui, sou?
 Quais foram os maiores desafios de visita?
 Algo deveria ser repetido na minha atuação? Algo deveria ser evitado?

O grupo estava muito quieto e eu tive que chamar a atenção deles e até mesmo fazer perguntas para eles. Porém, em alguns momentos de visita, alguns alunos estavam muito interessados e até mesmo pediram coisas e colocou no lugar de "outro" e de seus costumes. Comecei pelo vídeo da produção artística e falei sobre os aspectos de desenho/gráficos. Outros pontos abordados foi a contextualização dos jogos na sala de aula e o trabalho simbólico fundamental que eles possuem/apanham ao estudar aqui.

Na reprodução "Nosso Aquário" pensei + a questão da religião como "tema" e em algumas obras, discutindo a conexão nessa direção.

Figura 7 - Relato produzido pela Gabriela (20/09) Figura 8 - Relato produzido pela Gabriela (26/08)

Por último, tem também imagens que o educador produz como ilustração, como uma brincadeira de desenhos e recortes. Ao final da visita os educadores podem usar as fichas de relato também como forma de passar o tempo, divertindo-se entre os recortes presentes na caixa.

**PAVILHÃO DAS CULTURAS BRASILEIRAS
AÇÃO EDUCATIVA**

Relato de visita
 Data: 29/11/2011 Horário de visita: 13:30 Educador: Gabriela
 Escola: Escola Dr. Francisco Borges Vieira
 () FDE () Municipal () Estadual () Federal () Particular () ONG () Universidade
 País: Brasil Nº de alunos: 33 Nº de professores: 2

Experiências visitadas:
 Pavilhão das Culturas Brasileiras: Novas aquisições
 Atividades indígenas

Questões para refletir:
 Como foi a participação do grupo durante a visita?
 Houve interesse pela temática (de)? expectativas?
 Como o público se relacionou com o espaço?
 Como foi o tempo de visita?
 O professor atua também como mediador? Ele participa com o grupo, trouxe questões, dialoga?
 Como foi a minha atuação como educador? Eu sou, fui, sou?
 Quais foram os maiores desafios de visita?
 Algo deveria ser repetido na minha atuação? Algo deveria ser evitado?

Figura 9 - Relato produzido pela Gabriela (29/11)

4.5. Algumas reflexões

As primeiras conclusões em torno dos relatos redigidos pelos educadores surgem a partir de trocas e reuniões quinzenais. Estas reuniões são também uma estratégia de avaliação que a equipe adota e algumas delas privilegiaram a análise dos relatos. Leitura e apresentações do material produzido foram feitas e fizemos ponderações sobre pontos positivos e negativos para a reconstrução das perguntas e do formato.

Um apontamento positivo foi que o formato aberto do relato permite que cada educador tenha a sua própria forma de relatar. Enquanto um adota uma forma esquemática, com pontos e flechas, outro devaneia, poetiza. Nós nos perguntamos como seria se fosse um questionário fechado, se daria conta das particularidades de cada registro.

Na reflexão sobre este processo inicial de avaliação nos questionamos igualmente sobre o formato adotado, que ainda é bastante convencional. Por utilizarmos papel sulfite tamanho A4 e impresso em computador, o registro fica limitado a este desenho, sem possibilidade de expandir o campo.

Outras considerações partem de minha leitura como pesquisadora e supervisora. A primeira delas, já apontada como problemática para a avaliação adotada nas outras instituições, não foi diferente no Pavilhão das Culturas Brasileiras: o tempo dedicado à avaliação do processo de trabalho. Para um exercício de reflexão é preciso de um tempo que nem sempre é tão disponível para uma equipe de educadores.

Outra problemática muito forte diz respeito ao compromisso dos sujeitos participantes da pesquisa. Hein (2004, p. 307) afirma que não importa qual procedimento de avaliação seja escolhido, é imprescindível que a equipe do setor educativo esteja envolvida. Este envolvimento parcial pode ser lido como um problema para a pesquisa, mas também para o trabalho em si. Os educadores que estão no museu muitas vezes estão no trabalho por questões financeiras e transitórias, não têm o envolvimento que seria necessário para a minha pesquisa no

mestrado e também para a sua formação como educador, como aparece também na pesquisa de Valéria Peixoto Alencar (2008).

Desta forma, trabalhar no desenvolvimento de uma proposta educativa dentro de uma perspectiva de pesquisa é um desafio na medida em que todos os sujeitos, neste caso os educadores, podem não ter o mesmo comprometimento com o objeto. Repensar as práticas por instrumentos de avaliação pode não ser um interesse do educador. Assim, a pesquisa de dissertação que eu estou desenvolvendo passa a não ter sentido para alguns educadores.

Os relatos aqui apresentados e analisados estão em aberto. A cada reunião com o grupo de educadores pensamos se o formato ainda convém, se dá conta das minúcias da troca. Ainda não sabemos se o modelo que propomos tem eficácia naquilo que se propõe. Possivelmente não resulte em modelo apropriado para outros contextos. No momento apenas sabemos existir uma questão que se manifesta no campo da avaliação, e que é preciso pesquisá-la.

Do meu ponto de vista como supervisora, percebo que os relatos estavam sendo eficazes como forma de refletir sobre a prática, a atuação dos sujeitos participantes e apontar possíveis futuros focos de trabalho. Mas em reuniões realizadas ao final de 2011, quando tínhamos um grande número de fichas de relato sendo lidas em reuniões, surgiu dos educadores a queixa de que a produção dos textos e das imagens após as visitas estava sobrecarregando a eles.

Alguns educadores questionaram o fato de que toda visita realizada deveria resultar em um relato, porque isso muitas vezes tornava a atividade que pretendia ser reflexiva em uma prática automatizada e obrigatória. Foi questionado, porém, que a escolha de algumas escolas para se fazer o relato possivelmente acarretaria na seleção de apenas boas experiências registradas.

Tentando encontrar uma solução que atendesse a proposta reflexiva das avaliações e que fosse menos exaustiva para os mediadores, estamos trabalhando agora com o registro em blocos semanais. Após as visitas os educadores registram em um diário de bordo, um caderno de anotações, palavras-chave para serem

desenvolvidas posteriormente em um texto, com ou sem imagem. Estes relatos dos educadores são agora realizados coletivamente, em folhas grandes, tamanho A1, onde há uma maior troca de experiências entre as visitas desempenhadas por cada educador e pela equipe em geral. As questões disparadoras continuam sendo um foco para a produção dos relatos, e são sempre inseridas no espaço do papel onde estamos realizando os registros.

A estratégia que utilizamos agora é uma nova tentativa, da qual não sabemos se haverá êxito, se será continuada ao longo de todo o ano ou se poderá se tornar um modelo a ser utilizado em outros espaços museológicos. No momento, as ponderações acerca das metodologias que adotamos já se constituem como uma maneira de repensarmos a nossa prática como mediadores culturais.

Possivelmente os relatos semanais oferecerão uma dinâmica de registro com mais respiros e os educadores sintam um maior prazer em relatar sua atuação com o público do museu. Como fator positivo da nova tentativa, percebemos que esta estratégia desafia o mediador a atuar sempre reconstruindo o seu trabalho, tanto na visita com os grupos quanto no diálogo com os demais educadores.

A reflexão sobre a continuidade desta experiência e sobre as possíveis futuras formas de avaliar as visitas que pretendemos desenvolver no Pavilhão com os professores e os alunos deverá continuar em outra pesquisa. Aqui, cabe analisar a prática já vivenciada, apresentando as problemáticas e a eficácia de algumas tentativas.

Há lucidez e exaustão na compreensão de que a pesquisa não pode determinar o início ou o fim de um processo que pretende ser contínuo e que depende imensamente de todos os envolvidos. Neste texto existe o registro de um ponto de vista destas formas de avaliação que nós educadores do Pavilhão das Culturas Brasileiras nos propusemos a investigar. Talvez o olhar de um dos outros educadores indicasse novos caminhos na redação deste tema. E ainda que o diálogo tenha se estabelecido em equipe, o texto adota um posicionamento de uma pessoa.



Figura 50 - Observadores da mediação cultural – Montagem produzida pela autora em 2009

Considerações finais

Ao retomar os problemas da pesquisa, o percurso das visitas aos espaços culturais e o olhar para o meu próprio trabalho, revivi também as disciplinas que cursei durante o mestrado. Na disciplina de Seminário de Pesquisa em Artes, ministrada pela professora Rejane Coutinho no ano de 2010, tivemos que produzir uma imagem que revelasse as questões que moviam nossas pesquisas. Eu apresentei esta montagem, da página anterior, que já havia utilizado no meu Trabalho de Conclusão de Curso, em 2009.

Na montagem apresentada, visitantes de um museu dedicam seu olhar para imagens expostas nas paredes deste cubo branco, onde toda a atenção deve ser dedicada ao que está exposto. Nestas 'obras de arte' há o registro de uma mediação cultural realizada no Museu de Arte de Santa Catarina. Na situação colocada, a contemplação se volta para o exercício educativo realizado dentro do museu – os visitantes são observadores da experiência educativa.

Naquele momento a professora Rejane perguntou-me onde eu estaria naquela imagem. Em que lugar eu me posicionava dentro do museu? Eu era observadora? Ou atuava junto ao público? Fiquei desconcertada. Refleti e disse que estava na mesma posição que os três visitantes do museu, assistindo ao fazer educativo; envolvida na ação da observação, da fruição.

Hoje percebo que o desconforto que senti foi por me questionar se seria uma efetiva experiência falar do exercício da mediação cultural analisando-a de fora da situação. Esta questão ficou presente no percurso da pesquisa até o momento em que passei a analisar também a minha atuação como educadora e supervisora dentro do museu. Olhando para o caminho que percorri durante o mestrado, percebo que houve um crescimento positivo das questões que me moviam a partir do momento em que passei a trabalhar no Pavilhão das Culturas Brasileiras.

Portanto, ao atuar junto a uma equipe de educadores na elaboração de estratégias para a avaliação da mediação cultural, tive também a experiência de pensar de dentro da ação. Foi quando me senti mudando de lugar dentro da

imagem/montagem proposta. Passei de somente observadora para atuante no processo. Refletindo sobre estas mudanças, sinto que ganhei uma nova possibilidade de olhar esta imagem.

No início desta dissertação falei sobre a mudança e do quanto descobri que o aprendizado estava ligado ao permitir-se ter dúvidas, ao 'não saber'. A mudança que antes me fez remeter à mediação, agora me faz pensar na avaliação. O ato de avaliar pressupõe também o crescimento, o aprendizado e a mudança. Um dos objetivos que foi listado como meta dos procedimentos avaliativos foi que se avalia para transformar.

Discutir sobre as características e os objetivos de avaliar o exercício da mediação cultural realizada em museus e espaços promotores da arte foi importante na minha formação, visto que a leitura do campo e o desenvolvimento de estratégias na prática ressignificaram a minha atuação como mediadora.

Comecei o mestrado procurando entender como os setores educativos de museus de arte e centros culturais realizam a avaliação de suas práticas em relação ao público. E no desenvolver da pesquisa estabeleci articulações entre a teoria sobre educação de maneira geral, arte/educação, mediação cultural e avaliação.

No primeiro momento busquei identificar como a avaliação é realizada no ensino de arte realizado nas escolas. A referência ao ensino formal foi adotada porque os sujeitos que fazem as visitas aos museus trazem a noção de avaliação que constroem nas experiências escolares. Para o ensino de arte, sugeri o uso da avaliação formativa, na medida em que ela pensa os procedimentos avaliativos como parte do processo e indica a autoavaliação como exercício para educadores e educandos.

Ainda que a primeira referência do texto tenha vindo do ensino escolar, avaliar dentro do museu é diferente porque não se avalia para alcançar novos níveis, novas séries. A reflexão em torno deste tema mostrou que a avaliação no museu não deve ser unidirecional, mas voltada para a ação, e deve envolver todos os sujeitos participantes da visita.

Procurei também conceituar o lugar da mediação cultural e do mediador. Esta reflexão possibilitou reconhecer a figura do educador de museus como um provocador de diálogos, aquele que abre brechas para interpretações de imagens a partir dos repertórios de cada um.

Foi relevante procurar compreender o perfil do público visitante dos museus. Entender quem é o visitante que frequenta os espaços culturais é importante para pensar as ações educativas. Além de identificar os visitantes mais frequentes, entendi que os museus podem ser instituições intimidadoras que apresentam barreiras invisíveis à entrada do público. Nesta perspectiva, a função educativa dos museus ganha relevância, pois pode favorecer a formação do público, oferecendo brechas de acesso a estes espaços.

O exercício de observação e reconhecimento do trabalho educativo que os museus e centros culturais desenvolvem foi importante para entender como eles pensam e praticam o fazer reflexivo na arte/educação. Nas visitas, percebi que a avaliação é uma preocupação recorrente dos setores educativos de vários museus. Os questionários são as principais ferramentas utilizadas. A preferência por estes instrumentos é compreendida como uma resposta para duas dificuldades que o processo de avaliação provoca para as equipes de educadores: o tempo que deve ser destinado para este exercício e a posterior leitura, análise e comparação dos dados obtidos. Acredito que estes dois motivos justificam a escolha que os setores educativos fazem pelos questionários.

Após estas reflexões em torno da teoria e da prática de outros espaços, vim a olhar para a minha experiência. A avaliação, eixo condutor desta pesquisa, passou também a ser protagonista da minha atuação no Pavilhão. A construção de procedimentos avaliativos fez com que eu tivesse que adotar posicionamentos em relação aos conteúdos que estava discutindo na pesquisa.

Ainda que haja resistência de grande parte dos educadores em se envolver em pesquisa por atuarem em museu apenas como um emprego onde desempenham uma função, sem pensar na sua formação e na construção de um trabalho em equipe, a criação da proposta de relatos de visita redigidos a partir de

questões disparadoras criou novos sentidos para o nosso trabalho dentro do Pavilhão. Estes relatos possibilitaram o diálogo sobre a nossa prática educativa junto ao público, em conversas que tivemos em reuniões da equipe.

O tempo foi um fator dificultador também no nosso trabalho no Pavilhão. A redação dos relatos de visita demandava um período de reflexão dos educadores que acabou tornando o trabalho cansativo. Na minha leitura enquanto pesquisadora, o tempo também dificultou, pois muitos relatos utilizados tinham sido escritos poucos meses antes e ainda não tinham sido discutidos em reunião. Um distanciamento temporal teria com certeza resultado em reflexões mais aprofundadas.

Pensando sobre a função da avaliação dentro dos museus ao final deste trabalho, penso entendo que a avaliação e a mediação são quase indissociáveis. A mediação cultural é um exercício de encontro e de diálogo entre educador e visitantes. Nesse encontro o mediador não somente fala, mas principalmente ouve. Entendi que avaliar também é ouvir.

Este trabalho relata e analisa uma experiência; as possibilidades apresentadas foram efetivas no contexto específico em que foram aplicadas. No entanto, esta experiência não se constitui como um modelo a ser adotado. É possível que existam muitas outras maneiras de o educador de museus exercer avaliação sobre as visitas.

E ao final da pesquisa ficam ainda questões não solucionadas para pensar. Questões que surgiram na relação entre os autores lidos, a pesquisa de campo com a visita a outros espaços e a experiência do trabalho. Como pode ser realizada a prática com os professores? Como conseguir ter o olhar dos alunos sobre o processo da mediação cultural? Os procedimentos de avaliação conseguem promover a reflexão para todos os sujeitos envolvidos na visita?

Ainda que existam poucas pesquisas sobre avaliação no ensino de arte e avaliação da mediação cultural, acredito que esta pesquisa pode ser um primeiro diálogo entre instituições, podendo contribuir com a formação de mediadores culturais e de setores educativos de espaços culturais.

Espero que este trabalho seja importante para outros educadores como foi para mim. Que educadores de museus e professores de sala de aula interessados na problemática da avaliação encontrem desdobramentos práticos e teóricos que sejam pertinentes ao seu trabalho. E que a avaliação da mediação ganhe novas leituras e construa-se como uma dinâmica reflexiva e processual.

Bibliografia

ALENCAR, Valéria Peixoto de. **O mediador cultural**: Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte, 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2008.

AQUINO, André (org.). **Diálogos entre arte e público** [...] dos diálogos que temos, aos diálogos que queremos [...] – Caderno de textos. Recife/PE: Fundação de Cultura da Cidade de Recife, v. 1, 2008.

AQUINO, André (org.). **Diálogos entre arte e público** Educadores entre museus e salas de aula: que diálogos são esses? – Caderno de textos II. Recife/PE: Fundação de Cultura da Cidade de Recife, v. 2, 2009.

AUERBACH, Erich. *La cour et la ville*. In: **Ensaio da literatura ocidental**: Filologia e crítica. São Paulo: Editora 34, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea**: Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Arte-educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

_____; COUTINHO, Rejane Galvão; SALES, Heloísa Margarido. **Artes Visuais**: Da exposição à sala de aula. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

_____. Educação em Museus: termos que revelam preconceito. In: AQUINO, André (org.). **Diálogos entre arte e público** – Caderno de textos. Recife/PE: Fundação de Cultura da Cidade de Recife, v. 1, 2008.

_____. Educação para as Artes Visuais: do MAC ao balanço das águas. In: ARANHA, Carmen; CANTON, Katia. **Espaços da mediação**. São Paulo: PGEHA / Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2011.

_____ (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BORGES, Adélia; BARRETO, Cristiana (orgs.). **Pavilhão das Culturas Brasileiras**: Puras misturas. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2010.

BOUGHTON, Doug. Avaliação: da teoria à prática. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea**: Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **El sentido social del gusto** – Elementos para una sociología de la cultura. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.

_____; DARBEL, Alain. **O amor pela arte** – Os museus de arte na Europa e seu público. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Economia e política cultural**: acesso, emprego e financiamento. Frederico A. Barbosa da Silva, autor. Brasília: Ministério da Cultura, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BULL, Phil. A beginner's guide to evaluation. In: HOOPER-GREENHILL, Eilean (org.). **The educacional role of the museum**. Leicester: Routledge, 1999.

CABRAL, Magaly. **Avaliação das ações educativas em museus brasileiros**. Disponível em: <http://www.icom.org.br/AVALIACAO_ACOES_EDUC_MUSEUS_BRAS.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2010.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

CATANI, Denise Bárbara; GALLEGU, Rita de Cássia. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da Arte Contemporânea?** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

COUTINHO, Rejane Galvão. Sobre o laboratório metodológico arte público – Recife 2009. In: AQUINO, André (org.). **Diálogos entre arte e público**. Acessibilidade cultural: o que é acessível, e para quem? – Caderno de textos III. Recife/PE: Fundação de Cultura da Cidade de Recife, v. 3, 2010.

CURY, Marília Xavier. **Exposição: concepção, montagem e avaliação**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. Uma perspectiva teórica e metodológica para a pesquisa de recepção em museus. In: MARANDINO, Martha; ALMEIDA, Adriana Mortara; VALENTE, Maria Esther Alvarez (orgs.). **Museu: lugar do público**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

ERASO, Santiago. Texto/Contexto. Tecido/Redes. In: CAMNITZER, Luiz; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel (orgs.). **Educação para a arte/Arte para a educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da *pedra e cal*: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir** – História da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para a compreensão da arte** – Museu Victor Meirelles. Florianópolis, SC: Insular, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONÇALVES, José Reginaldo. O patrimônio como categoria do pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HEIN, George E. Evaluation of museum programmes and exhibits. In: HOOPER-GREENHILL, Eilean (org.). **The educacional role of the museum**. Leicester: Routledge, 1999.

HEINICH, Nathalie. **A sociologia da arte**. Bauru, SP: Edusc, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

HOOPER-GREENHILL, Eilean (org.). **The educacional role of the museum.** Leicester: Routledge, 1999.

IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=10852&retorno=p_aginalphan>. Acesso em: 25 fev. 2012.

LARA, Rosângela de Souza Bittencourt. **Avaliação no ensino e aprendizagem da arte:** o lugar do aluno como sujeito da avaliação, 2009. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2009.

JULIEN-CASANOVA, Françoise. Comentários sobre mediação cultural. A prática de um modo-modelo e suas atualizações: as intervenções de tipo conversacional em presença direta. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Disponível em: < http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2012.

MANTECÓN, Ana Rosas. O que é público? In: **Poiésis.** Publicação do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Arte da Universidade Federal Fluminense. Niterói, n.14, 2009.

MARTINS, Mirian Celeste. Aprendizizes da arte, mediadores e professores: olhares compartilhados? In: AQUINO, André (org.). **Diálogos entre arte e público** Acessibilidade cultural: o que é acessível, a para quem? – Caderno de textos III. Recife/PE: Fundação de Cultura da Cidade de Recife, v. 3, 2010.

_____; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática de ensino de arte:** a língua do mundo. São Paulo: FTD, 1998.

_____. (org.). **Mediação: provocações estéticas.** Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, 2005.

_____. (org.). **Mediando [con]tatos com arte e cultura.** Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, 2007.

_____; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura.** Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008.

MÉLO, Fernanda; Sá, Maria Juliana. Arte, cotidiano e cultura visual: perspectivas de uma arte/educação dialógica. In: AQUINO, André (org.). **Diálogos entre arte e público** Acessibilidade cultural: o que é acessível, e para quem? – Caderno de textos III. Recife/PE: Fundação de Cultura da Cidade de Recife, v. 3, 2010.

MORTARA, Adriana. Avaliação da ação educativa e cultural em museus: teoria e prática. In: **Revista Musas**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

_____. O contexto do visitante na experiência museal: semelhanças e diferenças entre museus de ciência e de arte. In: **História, Ciência e Saúde – Manguinhos**. Rio de Janeiro, v. 2, 2005.

MOURA, Lídice Romano de. **Arte e educação**: Uma experiência de formação de educadores mediadores, 2007. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2007.

O'DOHERTY, Brian. **No interior do cubo branco**: a ideologia do espaço da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. Público para a arte/Arte para o público. In: CAMNITZER, Luiz; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel (orgs.). **Educação para a arte/Arte para a educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: Da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIMENTEL, Lúcia Gouveia. La evaluación en arte: algunos principios para la discusión. In: JIMÉNEZ, Lucina; AGUIRRE, Imanol; PIMENTEL, Lucia (orgs.). **Educación artística, cultura y ciudadanía**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009.

SALES, Júnia Pereira. **Escola e museu – Diálogos e práticas**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura – Superintendência de Museus / Cefor, 2007.

SANT'ANNA, Márcia. A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHEIKH, Simon. Sobre a produção de públicos ou arte e política em um mundo fragmentado. In: CAMNITZER, Luiz; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel (orgs.). **Educação para a arte/Arte para a educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

SILVA, Susana Gomes da. Para além do olhar: a construção e a negociação de significador pela educação museal. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

THISTLEWOOD, David. Estudos críticos: O museu de arte contemporânea e a relevância social. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999.

TOURINHO, Irene. Retomando um tema delicado: avaliação e ensino de arte. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: "Entre territórios". 19, 2010. Cachoeira/BA. **Anais do 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Cachoeira: ANPAP, EDUFBA, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZIMMERMAN, Enid. Avaliação autêntica de estudantes de Arte no contexto de sua comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação contemporânea – Consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.