

Espaços quase: ou de como vou repensando as minhas práticas de ensino-investigação¹

Alice SEMEDO
UP/FLUP

Resumo

Este texto procura explorar algumas questões que se relacionam com a minha compreensão sobre a natureza da investigação, nomeadamente acerca da formação em museologia e educação em museus, pensando, por outro lado, acerca das ferramentas que apoiam os nossos processos de reflexão / trabalho / ação e que produzem teorias mais matizadas, práticas mais refletidas e, porventura, museus menos ilusórios. O conhecimento é teorizado como um quase objeto, desafiando a separação entre sujeito e objeto, entre natureza e sociedade, entre teoria e prática. A museologia é aqui apresentada enquanto objeto-quase de investigação / formação, como espaço de questionamento não delimitador mas de contornos cada vez mais de fronteira e impermanente.

Palavras-chave: Museologia, Formação, Espaços-quase

Abstract

This paper introduces some issues that relate to my understanding on the nature of research particularly about training in museology and museum education, thinking, on the other hand, about tools that support our reflexive / work / action processes that produce more nuanced theories, more reflective practices and perhaps less illusory museums. Knowledge is theorized as a quasi-object, challenging the separation between subject and object, between nature and society, between theory and practice. Museology is presented here as a quasi-object of research / training as a space for questioning not delimiter but which increasingly adopts border contours, and is impermanent.

Key-words: Museology, Training, Quasi-spaces

¹ *Texto baseado na conferência - Espaços quase: ou de como vou repensando as minhas práticas de ensino-investigação (Guest Speaker), II Congreso Internacional Congreso Internacional Los Museos en la Educacion de Educación, Los Museos en la Educación. De la acción a la reflexión, Thyssen-Bornemisza, Madrid, 21 a 23 Novembro 2012.*

Alice never could quite make out, in thinking it over afterwards, how it was that they began: all she remembers is, that they were running hand in hand, and the Queen went so fast that it was all she could do to keep up with her: and still the Queen kept crying 'Faster! Faster!' but Alice felt she COULD NOT go faster, though she had not breath left to say so.

The most curious part of the thing was, that the trees and the other things round them never changed their places at all: however fast they went, they never seemed to pass anything. 'I wonder if all the things move along with us?' thought poor puzzled Alice. And the Queen seemed to guess her thoughts, for she cried, 'Faster! Don't try to talk!'

Not that Alice had any idea of doing THAT. She felt as if she would never be able to talk again, she was getting so much out of breath: and still the Queen cried 'Faster! Faster!' and dragged her along. 'Are we nearly there?' Alice managed to pant out at last.

'Nearly there!' the Queen repeated. 'Why, we passed it ten minutes ago! Faster!' And they ran on for a time in silence, with the wind whistling in Alice's ears, and almost blowing her hair off her head, she fancied.

Now! Now!' cried the Queen. 'Faster! Faster!' And they went so fast that at last they seemed to skim through the air, hardly touching the ground with their feet, till suddenly, just as Alice was getting quite exhausted, they stopped, and she found herself sitting on the ground, breathless and giddy.

The Queen propped her up against a tree, and said kindly, 'You may rest a little now.'

Alice looked round her in great surprise. 'Why, I do believe we've been under this tree the whole time! Everything's just as it was!'

'Of course it is,' said the Queen, 'what would you have it?'

'Well, in OUR country,' said Alice, still panting a little, 'you'd generally get to somewhere else—if you ran very fast for a long time, as we've been doing.'

'A slow sort of country!' said the Queen. 'Now, HERE, you see, it takes all the running YOU can do, to keep in the same place. If you want to get somewhere else, you must run at least twice as fast as that!'

Alice Through the Looking Glass

Lewis Carroll

Espaços-quase

(ou de como vou repensando as minhas práticas de ensino-investigação; ou ainda, apontamento de algumas conversas com coelhos, lagartas, gatos e rainhas)

Neste artigo, parto de algumas questões que a Maria Acaso me desafiou a explorar para o II Congresso Internacional sobre Museus e Educação, “Da Ação à reflexão”, e que se constituíram como oportunidade para refletir sobre os meus próprios questionamentos e contextos de trabalho sobre o tema. Assim e essencialmente, interessou-me pensar

- (a) como tenho compreendido a investigação e
- (b) como se relaciona esta compreensão com as minhas práticas de ensino-investigação?

por outro lado,

- (c) que ferramentas podem apoiar os processos de prática /reflexão?

Agilidade epistemológica. Ouvir o Sul

Bebe-me!

Começarei, então, por falar de agilidade epistemológica como uma das características chave desta compreensão. Eventualmente, podemos até dizer que se trata de agilidade epistemológica criativa. O que é, então, esta agilidade epistemológica criativa e como se relaciona com o ensino-investigação (que é, afinal, o meu campo de ação...)?

A agilidade epistemológica criativa derivada capacidade de nos movermos fora de uma disciplina porque não nos sentimos ameaçadas ao entrar num mundo de conhecimento maior e fortemente contestado. Agilidade epistemológica refere-se à capacidade de estarmos suficientemente seguras e preparadas para nos sentirmos também desconfortáveis e ignorantes (pelo menos temporariamente) em outros mundos (McWilliam, 2007:8). Se formos suficientemente ágeis, podemos aprender e usufruir de muitos pontos positivos e de diferentes abordagens que nos permitem trabalhar de outra forma e provavelmente muito melhor. Mas quando aqui falo de agilidade epistemológica também aqui invoco e sublinho a riqueza das abordagens do trabalho em equipa. E se aqui considerarmos o *poder* enquanto capacidade de captar/ facilitar / mediar aliados de um momento para o outro, então a nossa maior força enquanto investigadoras será a nossa capacidade de colaborarmos para além das fronteiras das nossas metodologias, métodos, disciplinas, linguagens e línguas, instituições. De qualquer forma as colaborações de sucesso e agilidade epistemológica criativa dependem sempre de rigor disciplinar e metodológico pois não estou aqui a dizer de nenhuma forma, que se trata de abandonar os nossos pontos de vista ou os nossos métodos mas sim de os conhecer intimamente o suficiente para conhecer os seus pontos fortes e as suas limitações. O que quero dizer, é que para nos envolvermos com o conhecimento de forma mais estratégica e não sermos apenas uma soma das diferentes partes mas sim uma verdadeira comunidade de investigação, teremos que olhar para o *campo* com um outro entendimento que não propriamente o da lógica linear.

Por outro lado, pensar as questões da sustentabilidade e do crescimento económico responsável exige, precisamente, esta agilidade, ou seja, a capacidade para trabalhar produtivamente e dinamicamente entre áreas de conhecimento. Quero eu dizer: teorizando ou relacionando os dados empiricamente, ou, ainda, utilizando modelos inovadores, utilizando metáforas; trabalhando intuitivamente ou analiticamente experimentando ideias e os seus produtos; colaborando com outros; reconhecendo a parte no contexto do conjunto mais amplo e mais complexo. Valorizando, enfim, as competências criativas em vez de competências meramente instrumentais; realizando ações que provavelmente estejam menos concentradas em resolver problemas rotineiros mas estejam, pelo contrário, mais focadas nas relações sociais, em novos desafios e, enfim, em sintetizar cenários mais amplos. Sinceramente estas ações parecem-me bem mais interessantes. Falo, pois, de uma imaginação crítica que aqui se articula com esta agilidade epistemológica e que aqui considero enquanto princípio básico e orientador desta compreensão. Ou seja, da minha própria compreensão sobre o ensino-investigação neste meio, no meio museológico.

Outro elemento epistemológico que aqui quero referir, relaciona-se com as explorações de pensadores, tais como Boaventura Sousa Santos, das redes contra-hegemónicas transnacionais, das vozes e práticas globais que mapeiam a linha abissal demarcadora entre as epistemologias do norte e do sul. Nesse mapeamento, de acordo com estes pensadores, reinventa-se a emancipação social e abrem-se processos de democracia aos espaços exteriores heterogéneos, de-territorializando os *topoi* universais e espaços de poder, anunciando-se, portanto, a possibilidade de um outro conhecimento. Este conhecimento pós-abissal que aqui se anuncia é, sobretudo, emancipatório; afasta-se da monocultura do conhecimento para promover uma ecologia de saberes, descolonizando a ciência; ultrapassa a diferenciação entre as zonas do ser e do não ser; refere-se às dialéticas da emancipação, numa multiplicidade de tempos e espaços; é, sobretudo, um conhecimento que exige, enfim, ser incorporado. Na verdade – e importa sublinhar este aspeto – uma das premissas centrais à visão da necessidade de “ouvir o Sul”, como lhe como lhe chamam Boaventura e Meneses (2009), é que a ciência social só pode ser revigorada se os investigadores iniciarem um processo de construção que promova conhecimentos alternativos e experiências sociais diversas com o fim de explorar o potencial de desenvolvimento de novos manifestos de emancipação social. E este conhecimento emancipatório apela a uma nova vinculação entre a teoria e a prática e à construção a partir *da base*, da prática de novos conceitos e instrumentos teóricos que possam ser verdadeiramente utilizados. Neste sentido, quer os processos de investigação, quer os seus produtos, assumem-se como sendo igualmente importantes, na medida em que procuram reforçar as relações entre o campo da teoria e da prática. Portanto, “o Sul” – esse território da prática – também integra e enriquece a agilidade epistemológica de que falei antes, apoiando um conhecimento que se quer força poética, espécie de pragmatismo orientado por um compasso ético que mobiliza os afetos, as inquietações, a imaginação e o pensamento neste meu entendimento sobre o ensino-investigação.

MyZone

Chá para a Alice

Como se relaciona esta compreensão epistemológica com as minhas práticas de ensino-investigação?

Ainda que não recuse totalmente a validade de estudos que se dedicam a analisar as práticas museológicas (e neste caso de educação em museus) enquanto ideias que podem ser interrogadas e interpretadas, neste momento, confesso que me interessa mais pensá-las enquanto campo que produz conhecimento, conhecimento que está inevitavelmente e intrinsecamente entrelaçado em estruturas rizomáticas e subjetivas do conhecimento. Observo que a subjetividade e intertextualidade do mediador em museus e a particularidade dos contextos, se constitui, em si mesma, como uma complexa teia rizomática e faz parte do *campo* em que este conhecimento é produzido.

A intertextualidade destas práticas, nos níveis mais simples, que são, por exemplo, as suas referências a diversos discursos implícitos a, nomeadamente, bibliografia,

convenções da comunicação em museus e animação cultural, estruturas autobiográficas e discursos históricos, impede, desde logo, qualquer leitura que incorpore apenas uma visão única, uma única posição filosófica, estética, uma única posição originária. Na verdade – e sublinho – o que me tem interessado nestas relações é o desenvolvimento da ideia de que através das práticas de investigação em museus com *praticantes* – práticas que envolvem a produção de reflexões práticas, incorporadas e consequentes – se produz um espaço para pensar museus. Essas mesmas *práticas* em vez de serem resultados destes processos práticos de reflexão, têm sustentado os próprios processos para pensar, os próprios processos de reflexão. Estes processos têm-se constituído, então, como um dos métodos base para a produção / criação de zonas de contacto entre a teoria e a prática. Por outro lado, uma outra questão latente nas minhas preocupações é se as práticas museológicas são tratadas como uma fonte primária de conhecimento, e não, simplesmente, como um objeto de estudo, e se assim for, que tipos de conhecimentos podem produzir? Mais do que isso, que tipos de conhecimentos produzimos colaborativamente nestas zonas de contacto?

Por outro lado,
como é que o “Sul” tem transformado as minhas práticas de ensino e como é que eu me revejo nessas práticas?

Parece-me aqui apropriado falar-vos também de uma projeto-jornada que começámos já vai mais de um ano no Porto e que pode servir de exemplo da produção destes espaços e de como algumas destas questões se foram levantando². O projeto reúne os coordenadores de educação da maior parte dos museus e instituições com coleções de carácter museológico da cidade e relaciona-se, profundamente, com a natureza dos museus e com as suas possibilidades transformadoras num contexto colaborativo (museus, universidades e, eventualmente, comunidades). Algumas das questões que têm orientado a investigação têm sido, por exemplo, “como é que estes próprios processos colaborativos são possíveis e que formas podem assumir?”, “que espaços criam?” “Qual será o seu verdadeiro impacto? Como serão incorporados e que conhecimentos produzirão?” E, claro que temos também outras questões um pouco mais prosaicas mas não menos importantes para nós: “que perceção temos uns dos outros? Que perceções existem no *campo* e que posicionamentos produzem?”, “Quais são as barreiras para trabalharmos juntos?”, “Somos felizes no trabalho? Como podemos trazer alguma felicidade, alguma relevância pessoal para o nosso trabalho?”, “é importante trabalhar num museu?”, “Como posso fazer com que os museus sejam importantes para mim (e já agora para todos!)”, “quem quero afinal afetar com o meu trabalho?”, “como quero avaliar o meu trabalho?”.

São mesmo muitas questões e têm surgido muitas mais e este surgimento de novas questões relaciona-se, precisamente, com o que disse anteriormente pois a ideia de interromper formas lineares de fazer e de pensar – substituindo-as por outras

² Para informação mais extensa sobre este Projeto de investigação ver, por exemplo, Semedo e Ferreira, 2012.

mais relacionais – implica que a forma que o projeto de investigação assume pode ser, ela própria, interrompida, perturbada e sobretudo perturbadora. De resto, num momento de *agitação* particular assumiu-se, desde o início, uma abordagem positiva o que não impediu que ao longo do projeto não houvesse momentos mais emotivos e perturbadores. De Julho de 2011 a Julho de 2012, reunimos todas as primeiras segundas-feiras de cada mês, toda a tarde, às vezes mesmo todo o dia. A investigação encontrou aqui espaços para ser mais intuitiva, experimental, inconsciente, eclética e sensorial do que verbal ou mesmo orientada para objetivos demasiado definitos e constrictos do que, por exemplo, outro tipos de abordagens. Não falarei aqui sobre o projeto em toda a sua amplitude pois não é propriamente o tema deste artigo. Direi apenas, e muito brevemente, que nesses dias de encontro se propuseram espaços / *workshops* / espaços, enfim, que tinham sido desenhados previamente com alguns elementos do grupo e com outros elementos que entretanto se juntaram a nós e que ao longo do ano foram propondo uma série de sessões que mais não têm sido que espaços porosos, líquidos, espaços reflexivos e claro, rizomáticos que se interligam com um elemento fundamental proposto no início da jornada: o diário de bordo. O diário espaço de reflexão, espaço *in-between* compreendido aqui como espaço de produção de conhecimento e, portanto, método fundamental de investigação.

Para um número crescente de investigadores, a ideia de escrita de um diário parece ser cada vez mais interessante. No âmbito deste projeto a escrita de um diário, é compreendida enquanto forma de reflexão, de aprendizagem e de autoexpressão criativa. Os participantes são convidados a escrever livremente sobre as suas experiências, a explorar as suas ideias e, eventualmente, a fazer ligações com o que foi explorado durante as sessões mensais. Além disso, cada sessão tentou quase sempre propor desafios visuais. Entendeu-se a escrita como uma forma aprofundada de saber, um método de investigação, das motivações de cada uma, dos nossos pensamentos e práticas, um lugar de reflexão e imaginação criativa e, conseqüentemente, o diário foi como uma metodologia (e um método) transformadora em si mesmo. Por outro lado, estes diários têm sido também compreendidos como estratégia de aprendizagem reflexiva, aperfeiçoando, apoiando a reflexão e a prática reflexiva como prática quotidiana. Apoiando o que queríamos que fosse uma verdadeira reflexão-na-ação, evidentemente conjugada com os espaços de encontro e com as práticas no “mundo real”.

A reflexão que tenho vindo a propor, para a escrita do diário concentrou-se, pois, nas atividades e temas apresentados pelas diferentes sessões, eventos do passado, ou de outras experiências / práticas no local de trabalho que atuam como estímulo para pensar e refletir sobre diferentes questões. Os diários constituem-se não só enquanto lugar privilegiado para a construção de significados e aprendizagem reflexiva, como é aqui compreendida, mas são também são um processo criativo e dinâmico capaz de projetar sentimentos e significados de maneira perspicaz e inovadora superando todos os limites entre a narrativa e a análise formal. Em primeiro lugar, e embora muitos dos elementos do grupo deste projeto-jornada tenham escrito diários eventualmente em algum tempo da sua vida, a maior parte não escrevia com regularidade e livremente há muito e, em segundo lugar, quero também referir que neste grupo poucos eram os elementos que

tinham práticas de trabalho em educação artística. Não só no âmbito dos diários como ao longo de diferentes sessões, insistiu-se permanentemente na pluralidade, dinamismo de conhecimentos presentes no grupo e em como a intertextualidade seria um elemento a ter em conta nesta produção e eventualmente incorporação de conhecimentos. Incluiu-se também, e desde logo, uma visão sobre o pensamento crítico e criativo e a importância nesta visão transformadora. Um dos argumentos que aqui apresento é que um dos aspetos positivos deste projeto é a de promover essa intertextualidade (ainda que com as suas limitações e que alguns elementos tenham demonstrado claramente os seus preconceitos). Os diários incentivaram, pois e também, a utilização de elementos gráficos como forma de organização e definição de ideias; como forma de reflexão sobre a antecipação de eventos; de imaginação crítica; de cenários imaginários; fazendo planos... experimentando essa tal força poética de que falava antes.

Apresento, pois, a escrita reflexiva deste diário, como uma ferramenta real, um método, para explorar não só os conhecimentos produzidos mas também o potencial de transformação que se procura. Produz documentação, cria registos que podem posteriormente ser utilizados em reflexões e investigações; é flexível e permite diferentes abordagens; permite explorar diferentes relações e, portanto, produz análise, que pode ser utilizada para a autoaprendizagem ou mesmo para a aprendizagem colaborativa e é, não tenhamos dúvidas, um recurso de aprendizagem para a vida: para a vida profissional e pessoal. É evidente que estou bem ciente do problema que representará a análise destes diários e das limitações envolvidas na sua escrita pois escrever diários que vão ser eventualmente partilhados nunca será a mesma coisa que escrever um diário íntimo, ou seja, as expectativas de escrita para um público externo modelam profundamente o que se escreve e até mesmo o que nos permitimos considerar.

O que quero dizer é que esta reflexão e reflexividade é investigação e que não a compreendo apenas como um apoio para me situar ou para situar cada participante deste projeto-jornada no processo de investigação. Este processo é ainda é compreendido, e talvez de forma mais significativa, como uma forma destes participantes verdadeiramente emergirem no projeto-jornada-investigação enquanto investigadores. Neste sentido, a investigação mais íntima do diário ("investigação heurística") pode ser, igualmente, compreendida como reflexividade enquanto introspeção.

De qualquer forma esta reflexividade enquanto reflexão intersubjetiva não exclui outras formas de reflexividade tais como a reflexão enquanto espaço de colaboração recíproca, como aqui já argumentei. Pois como já disse, a natureza compartilhada da investigação proposta, nomeadamente, por este projeto-jornada, tem envolvido os participantes em ações de exploração e investigação (compreendida aqui, em grande parte, como acabei de dizer enquanto reflexão). Quero salientar, porém, que entendo estes processos como sendo importantes enquanto atos para o florescimento, transformação pessoal e organizacional e que apelam à aprendizagem e criatividade crítica na sua própria elaboração. Por outro lado, este tipo de projetos-jornadas que apresentam características e abordagens que conscientemente se vinculam na investigação-ação, para além de serem conduzidos em parcerias colaborativas,

envolvem, necessariamente, a produção de conhecimentos e compreensões sobre o campo e, no caso que vos apresentei, têm envolvido também uma visão e aspirações de transformação social, revisões sobre circunstâncias de poder, vontade de querer pensar e refletir sobre o que fazemos, explorar os nossos conhecimentos, aprendizagens, reflexões, conhecimentos, enfim, conhecimentos que sejam verdadeiramente relevantes / transformadores, *poterosos...*

Ou de como é que o “Sul” tem transformado as minhas práticas de ensino e como é que eu me revejo nessas práticas?

Conversa com a lagarta

Se virmos o mundo como Bauman o vê - como num estado de "modernidade líquida" - a imaginação crítica e agilidade epistemológica de que falei anteriormente, correlacionam-se com o "construtivismo social" no qual o significado e o conhecimento são criados e recriados por cada indivíduo no âmbito das interações sociais e, como também já disse, de estruturas de conhecimento rizomáticas. Outra implicação desta visão e que já tinha aqui apontado para a investigação e que agora procuro ver como aplicar nas práticas de ensino como forma de combater o entorpecimento, é que este mesmo estado fluido pressupõe que os programas curriculares, objetivos, atividades curriculares, etc. deveriam permanecer num contínuo estado *beta*, quer dizer, deveriam ser compreendidos como produtos inacabados, em permanente desenvolvimento; enquanto plataformas de aprendizagem distribuídas, flexíveis, que apresentassem um desenvolvimento modular de produtos expansíveis; líquidas, portanto. As próprias práticas de ensino, neste modelo, assumem-se não só enquanto experimentais mas também interventivas. São pois práticas, que enfatizam uma cultura experimental de aprendizagem em vez de um currículo e uma pedagogia completamente bloqueada previamente. O programa oferecido está em aberto. Molda-se a oportunidades, a tempos, a espaços. Não é pois linear e pode ser interrompido; perturbado e perturbador. Tento pois levar para a sala de aula a experiência da investigação mais intuitiva, experimental, inconsciente, eclética e sensorial e talvez até menos verbal ou mesmo orientada para objetivos enquanto definidos previamente pelo programa curricular. Numa das aulas sobre estudo e gestão de coleções deste ano na qual nos iniciávamos à escrita à-volta-de objetos, o dia terminou com risos, choros e abraços. Não se falou de objetos nem de coleções. Nem se escreveu sobre objetos nem coleções. As oito horas de aula foram de um dia perturbado. Perturbador.

Como para outros professores (ex. McWilliam, 2007) o desafio para mim, neste momento, tem sido exatamente o de desaprender de ensinar; e de proporcionar espaços onde se possam desenvolver processos de investigação, de aprendizagem conjunta que, eventualmente, considerem outras dimensões, como a da afetividade, (*não vos acabei de falar de afetividade, afinal?!*) nestes processos de pensar e criar juntos. Ao considerar esta visão de práticas pedagógicas (enquanto experimentação e também investigação) e enquanto forma de criar valor estou também a referir-me à construção de capacidade criativa por todos os envolvidos e tendo em conta que muitas destas práticas se desenvolvem em espaços do mundo “real” e com parceiros desse mundo,

o valor agregado, abre novas possibilidades para pensar esta pedagogia pois todos estaremos a experimentar e a aprender a partir dos nossos erros. Um outro ponto a ter em conta, se pensarmos nestas redes que se criam enquanto redes de valor agregado, é que qualquer um destes elementos – professor, aluno, praticante – se desconecta rapidamente de um dos nós ou o ilude se não representar valor acrescentado. Ou seja, um professor, um colega, pode encontrar-se na rede (num modo de pensar linear) mas pode perfeitamente estar excluído das redes de aprendizagem pois pode não ser compreendido como acrescentando, agregando valor no conjunto das relações da rede. Por outro lado, ao pensar nestes termos pedagógicos e em termos de co-criação de conhecimento, de aprendizagens, etc., como pensar a “objetividade” da avaliação? O que significa avaliar?

Muitas de nós estamos envolvidas em versões de ensino-aprendizagem relacionadas com a investigação e no desenvolvimento dos estudantes enquanto investigadores. Já há alguns anos, por exemplo, que venho insistindo com os alunos na escrita de diários como prática reflexiva e, enfim, como aqui argumentei, neste entendimento dos diários enquanto espaço de investigação, também ele. Com mais ou menos sucesso os estudantes vão escrevindo os seus diários de campo como insisto em lhes chamar. Passarei no entanto a desenvolver outros aspetos da criação de espaços de investigação de prática pois será também oportuno desenvolver um foco mais preciso sobre outros processos baseados na experiência e apoiados pela investigação nestes contextos e do meu entendimento sobre eles. Este tipo de investigação tem também como objetivo a criação de conhecimento e a construção de capacidade de investigação e desenvolvimento sustentável (no sentido de aprendizagem e comunidade). Mas vejamos o que isso pode significar na prática e que tipo de oportunidades penso me têm ajudado a promover processos do tipo que considero serem criativos e mobilizadores deste tipo práticas. Práticas, que, de alguma forma, se correlacionam também com a agilidade epistemológica que comecei por aqui advogar. Em primeiro lugar, diria que tenho em conta, sobretudo a investigação, o questionamento orientado por questões, os problemas em aberto. Sempre que me é possível incluo também a utilização de práticas de pensamento criativo em contexto de sala de aula e avaliações que envolvem planear, projetar, desenvolver, implementar projetos; que envolvem, também, trabalhar colaborativamente; a aplicação das competências de análise, síntese e avaliação; e, sobretudo, que envolvem não procurar uma única resposta para uma única solução de problemas.

Trabalhar na prática, com e no *mundo real* tem sido também para mim e neste contexto um fator essencial pois tenho desde há muito incluído os praticantes na orientação de projetos, *workshops*, aulas, arguindo participando na arguição de dissertações de mestrado, etc. procurando desta forma a construção de visões partilhadas. Mais do que isso, penso que o que tenho tentado fazer é realçar verdadeiras formas de aprendizagem que enfatizam a natureza dinâmica e dialógica destes processos e assim comprometer também estes parceiros da prática na sua própria *governança* e *agência*. Esta abordagem inclui-os, pois, na formação e na discussão dos próprios processos de estudo sobre o *campo*. Por outro lado, esta concetualização do trabalho com os alunos

tem permitido integrar as vozes dos diferentes profissionais, quer como indivíduos quer como instituições e não apenas como meras conceções / representações, estabelecendo verdadeiras relações sustentáveis ao longo desta rede / tempo, espaço. Para os alunos esta é sem dúvida, uma experiência única e inestimável de trabalho no *mundo real*, experimentando e mesmo, participando no desenvolvimento de diferentes abordagens no campo. -

O objetivo principal de uma rede deste tipo é, então, proporcionar *valor acrescentado* aos diferentes atores envolvidos. A criação de valor assenta, fundamentalmente, nos conhecimentos de todos os atores envolvidos e na forma como associam esses conhecimentos (eventualmente com os próprios processos de aprendizagem mútua, a transformação destes recursos de conhecimento e a criação de novos recursos). Basicamente, a partilha de conhecimentos e o desenvolvimento de recursos constituem-se como o resultado das interações entre os diferentes parceiros. Todas as relações que se estabelecem, formal e informalmente, ensinam-lhe algo e torna-se parte deles. Como abordagem de ensino-investigação o que tenho, pois, tentado fazer é que os alunos, relacionem compreensão, conhecimentos teóricos e críticos com competências práticas e o *mundo real*.

A colaboração com colegas, quer em universidades quer em museus, tem sido também de grande importância para mim. Outro aspeto importante da minha visão sobre o ensino a partir do ponto de vista dessa intrincada rede de conexões e entendimentos e que inclui a compreensão que uma comunidade de conhecimento pode ser criada, quer na sala de aula, quer fora da sala de aulas e para além dos nossos ambientes familiares. Quando estou com pessoas de diferentes origens em diversos contextos, penso que todos nós aprendemos uns com os outros.

Por último, empoderamento é uma palavra forte e à qual não queria fugir. Empoderamento que é também uma questão-chave para os meus alunos que se preparam para ser ou são já profissionais reflexivos, críticos, criativos. Para este fim, tento encorajá-los a desenvolver as suas vozes pessoais, colaborativas e públicas através do conhecimento e a acreditarem em si mesmos. Celebramos o seu sucesso e autonomia. Explico muitas vezes no fim da aula porque fiz, adotei determinado processo ou abordagem, desvelo, examino com eles os meus próprios processos pedagógicos. Processos que assumidamente filio – em termos de perspetiva ideológica – em objetivos críticos mas também de imaginação porque de transformação social.

Referências

McWILLIAM, E. (2007) Unlearning how to teach. Creativity or Conformity? *Building Cultures of Creativity in Higher Education*. University of Wales Institute, Cardiff and Higher Education Academy. January 8-10.

SANTOS, Boaventura Sousa e MENESES, Maria Paula (Org.) (2009), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina.

SEMEDO, Alice e FERREIRA, Inês (2012) Collaborative spaces for reflective practice. In: KRISTIANSEN, E (ed) *The Transformative Museum Conference*. Roskilde: DREAM - Danish Research Center on Education and Advanced Media Materials, Institute for Literature, Culture and Media Studies, University of Southern Denmark, pp. 347-364.

