

Escola de Sociologia e Políticas Públicas

Mediação cultural - Alguns dos seus agentes

Maria Teresa Duarte Martinho

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Sociologia

Orientador:

Doutor António Firmino da Costa, Professor auxiliar
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Maio, 2011

AGRADECIMENTOS

Este texto inicial serve para agradecer a várias pessoas a sua colaboração na elaboração da tese, tendo ela sido essencial na concretização do presente trabalho.

Começo por mencionar os mediadores culturais que manifestaram interesse em ser entrevistados, por considerar que os seus discursos constituem os aspectos mais ricos deste estudo. Agradeço, pois, o interesse e a disponibilidade demonstrados por Ana Romana, Susana Anágua, Etienne Lamaison, Ana Filipa Candeias, Carlos Garcia, Lígia Afonso, Carlos Carrilho, Margarida Botelho, Sandra Vieira Jurgens, Miguel Horta, Carla Mendes, Filipe Lopes, Catarina Madruga, Simão Costa. Incluo ainda neste grupo – pois é aquele onde faz mais sentido situá-lo – José Atalaya (1927), maestro e musicólogo, cuja mais antiga intervenção na divulgação da música clássica o torna um agente pioneiro na esfera da mediação cultural no cenário português, cujo percurso merece outro enquadramento e maior atenção.

O próximo conjunto de agradecimentos é dirigido a todas as pessoas que, nas instituições e nas iniciativas abordadas, colaboraram de vários modos: reunindo e disponibilizando a informação solicitada; dando entrevistas; atendendo a pedidos de esclarecimento e dados adicionais; facilitando, quando necessário, o acesso a actividades de mediação que interessou observar.

No Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão (CAMJAP), deixo especiais agradecimentos à coordenadora do Sector de Educação, Susana Gomes da Silva, e a Helena Esteves, da equipa daquele sector, sempre atentas às necessidades do meu trabalho.

No Centro de Exposições do Centro Cultural de Belém (CCB), foi essencial a colaboração da coordenadora do Serviço Educativo, Bárbara Coutinho, e da sua colaboradora, Marise Francisco. Também Cristina Gameiro, coordenadora do Serviço Educativo do Museu Coleção Berardo – instalado no espaço do antigo Centro de Exposições do CCB – se manifestou uma interlocutora disponível, a quem fico agradecida.

Pelos elementos facultados sobre a iniciativa Música em Diálogo, com direcção artística de José Atalaya, agradeço a Manuel Machado, vereador da Cultura da Câmara Municipal de Oeiras, e a Carlos Pinto, da Divisão de Cultura e Turismo daquele município.

A Maria de Assis, coordenadora executiva do Descobrir – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura, e a Catarina Lobo, coordenadora da equipa executiva do Serviço de Música da

Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), agradeço a constante disponibilidade para facultar informação e facilitar o acesso a actividades que tive interesse em observar.

Na Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB), deixo os meus agradecimentos a Maria Carlos Loureiro, directora de Serviços do Livro daquela instituição, e a Catarina Costa Macedo, técnica da DGLB, pela disponibilidade que evidenciaram no facultar de elementos acerca do Programa de Acções de Promoção da Leitura.

Na Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), do Ministério da Educação, agradeço a Paulo Jorge Fonseca, actual coordenador do Projecto Artes na Escola, as condições que proporcionou para a consulta de dossiês existentes sobre esta iniciativa, indispensáveis à reconstituição da sua evolução.

Agradeço também a António Firmino da Costa (ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa), orientador da tese, o interesse e a disponibilidade demonstrados nas diversas fases do trabalho, bem como as sugestões e indicações que foi dando no sentido de o aperfeiçoar.

E aos meus pais fico grata pelo muito apoio que me puderam dar neste empreendimento – apoio constante e essencial, sempre de boa espécie.

RESUMO

Esta tese tem como foco principal os mediadores culturais, as suas trajectórias e os seus perfis. O seu principal objectivo é aprofundar o conhecimento dos profissionais que intervêm em actividades de mediação cultural, promovidas pelos serviços educativos de instituições culturais ou por programas públicos realizados no âmbito das políticas nos sectores da cultura e da educação.

A questão da democratização cultural surge aqui abordada por um ângulo que tem sido pouco adoptado na agenda da investigação sociológica em Portugal: o que incide nos agentes que asseguram um modo específico de as pessoas se relacionarem com a cultura e as artes. A particularidade reside no facto de nessa relação intervirem outras pessoas – os mediadores culturais –, concretizando-se em actividades de teor pedagógico, tais como visitas guiadas e ateliês.

O estudo é composto por três partes principais. A primeira corresponde a um enquadramento da temática, analisando-se tópicos como: antecedentes, políticas e situações profissionais. Na segunda parte, são caracterizados alguns contextos onde os mediadores culturais intervêm: instituições (museus de arte contemporânea) e iniciativas (programas de promoção do livro e da leitura e da música). A terceira parte desenvolve-se em torno dos percursos de catorze mediadores culturais, através de entrevistas aprofundadas contemplando diversas dimensões analíticas. A partir da observação de linhas distintivas e de similitudes neste conjunto foi possível delinear diferentes perfis de mediadores culturais.

A estratégia metodológica adoptada combina os seguintes métodos: análise documental, entrevistas e observação directa.

Palavras chave: sociologia – trabalho no sector cultural – mediadores culturais – instituições culturais – políticas culturais.

ABSTRACT

This thesis focuses on cultural mediators, its trajectories and profiles. The research aims to increase knowledge about professionals working within cultural mediation activities, giving special attention to the educational activity of cultural institutions and to some programmes promoted by cultural and educational policies.

The research deals with the issue of cultural democratization using an approach less carried within the sociological research's agenda in Portugal: what focuses on agents which provide a specific way to people to get connected with culture and art. The particularity has to do with the intervention of other people in this relationship – the cultural mediators –, getting materialized into pedagogical activities, such as guided tours and workshops.

The thesis consist of three mains parts. The first part discusses the issue of mediation cultural, covering subjects such as genealogy, policies and professional situations. The second part includes the characterization of some contexts employing cultural mediators: institutions (contemporary art museums) and initiatives (music and reading promotion programmes). The third part focuses on the trajectories of fourteen cultural mediators, through in-depth interviews covering several analytical dimensions. From the identification of specificities and similarities in this group it was possible to define distinct profiles of cultural mediators.

The chosen research strategy combines the following methods: documental analysis, interviews and direct observation.

Key words: sociology – working conditions in cultural field – cultural mediators – cultural institutions – cultural policies.

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
I. ENQUADRAMENTO.....	9
1. Mediação cultural: antecedentes, políticas, configurações	9
1.1. Antecedentes: o caso dos museus e a sua função educativa.....	11
1.2. Generalização da mediação cultural: alguns factores.....	24
1.3. Políticas e mediação cultural: várias vias para ampliar públicos.....	29
1.4. Um terreno para a mediação cultural: as lógicas flexíveis de trabalho.....	45
1.5. Dos mediadores culturais: diversas configurações profissionais.....	52
2. A abordagem das profissões culturais pela sociologia em Portugal	59
2.1. Categorização dos estudos sobre agentes e profissões culturais.....	61
2.2. Tópicos.....	64
2.2.1. Artistas e Companhias.....	64
2.2.2. Trajectórias e reconhecimento – juventude, género, nacionalidade.....	69
2.2.3. Escritores, editores e política.....	73
2.2.4. Da importância dos mediadores culturais.....	75
2.2.5. Novos modelos de produção/difusão e redefinição de perfis.....	78
2.2.6. Representações e modos de relação com a profissão.....	81
2.2.7. Estudos transversais.....	83
II. CONTEXTOS: INSTITUIÇÕES E INICIATIVAS.....	91
3. Dentro dos museus – apresentar arte contemporânea	91
3. 1. O Sector de Educação do Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão (CAMJAP)	91
3.1.1. 2002-2004: Lançamento.....	91
3.1.2. De 2005 ao presente: Consolidação.....	105
3.2. Os Serviços Educativos da Área de Exposições do Centro Cultural de Belém (CCB).....	112
3.2.1. Educar no Centro de Exposições e no Museu do Design.....	112
3.2.2. Educar no Museu Colecção Berardo.....	124

4. Divulgar música – diálogos e descobertas	133
4.1. Música em Diálogo: Uma visão de educação.....	134
4.2. Descobrir: Música e pedagogia numa casa de espectáculos.....	147
5. Aproximação aos livros – ler, escrever, conhecer	159
5.1. Programa de Acções de Promoção da Leitura/Itinerâncias: Ler e saber dar a ler.....	160
5.2. Artes na Escola: Um projecto em ensaio.....	173
III MEDIADORES	183
6. Colocações	185
6.1. Motivações e modos de entrada na actividade.....	185
6.2. Lugar da actividade nos percursos.....	203
6.3. Ligações institucionais – exclusividade, acumulação, transição.....	214
6.4. Profissão, formação, qualidades.....	223
6.5. Influências – trabalhos de mediação e outras actividades.....	243
6.6. Sobre a feminização e a juvenilização dos monitores de visitas guiadas.....	250
6.7. Sobre os públicos.....	253
6.8. Sobre as iniciativas de promoção do livro e da leitura.....	262
7. Perfis	267
7.1. Portas para várias entradas.....	267
7.2. Artistas apresentam artistas.....	268
7.3. Encontro entre apetências, formação e trabalho.....	268
7.4. Das visitas guiadas para a crítica e a curadoria.....	269
7.5. Falar de arte no museu e na escola.....	270
7.6. Uma zona de pesquisa.....	271
7.7. Arte e cidadania – três maneiras de conjugar.....	272
7.8. Oportunidades.....	274
CONCLUSÃO	275
Fontes.....	285
Bibliografia.....	289
Anexos.....	I

Lista de Quadros

1.1. – Existência de Serviço Educativo em museus, por Ano.....	33
1.2. – Participação de agentes ligados à criação de livros em projectos de promoção da leitura nos países da OCDE.....	57
3.1. – Visitantes do CAMJAP e participantes em actividades do Sector de Educação (2002-2004)	93
3.2. – Visitantes do CAMJAP e participantes em actividades do Sector de Educação (2005-2009)	106
3.3. – Visitantes do Centro de Exposições do CCB e do Museu do Design e participantes em actividades do Serviço Educativo (2002-2004).....	113
3.4. – Visitantes do Museu Colecção Berardo e participantes em actividades do Serviço Educativo (2007-2010).....	125
3.5. – Museu Colecção Berardo: Número de visitas, por Tipo de grupos (2010).....	131
4.1. – Música em Diálogo: Despesa, concertos e espectadores (2005-2009).....	145
4.2. – Música em Diálogo 2009: Número de espectáculos e de espectadores, por Mês.....	145
4.3. – Custos do Projecto Educativo Descobrir a Música na Gulbenkian (2005-2007).....	149
4.4. – Projecto Educativo Descobrir a Música na Gulbenkian: Indicadores relativos a 2007.....	154
4.5. – Descobrir– Programa Gulbenkian Educação Para a Cultura (Serviço de Música, 2008-2009)	154
5.1. – Programa de Acções da Promoção da Leitura/Itinerâncias: Despesa do organismo da tutela (2005-2009).....	164
5.2. – Programa de Acções da Promoção da Leitura/Itinerâncias: Acções e Responsáveis pelas acções em Carteira (1998-2009).....	165
5.3. – Programa de Acções da Promoção da Leitura/Itinerâncias: Principais objectivos das Acções, por Tipo (2008).....	167
5.4. – Programa de Acções da Promoção da Leitura/Itinerâncias: Públicos alvo das Acções, por Tipo (2008).....	168
5.5. – Artes na Escola: Artistas participantes, por Ano lectivo e Nº de sessões.....	177
5.6. – Artes na Escola: Escolas abrangidas, por Ano lectivo.....	181

Lista de Figuras

1.1. –	As colecções do gabinete de curiosidades e do museu de história natural.....	14
1.2. –	O lugar das actividades pedagógicas nos projectos de uma entidade artística.....	38
1.3. –	Escritores e actividades paraliterárias: duas perspectivas.....	58
2.1. –	Tipos de abordagens sobre agentes e profissões culturais e artísticas.....	63
2.2. –	Trabalhadores em estruturas de teatro, dança e música, por vínculo.....	65
2.3. –	Tipos de contratos estabelecidos entre os grupos de teatro e os actores entre 1995 e 2000.....	66
2.4. –	Lógicas de cortesia e divisão de papéis num grupo de teatro.....	68
2.5. –	Participação/promoção de iniciativas internacionais por entidades artísticas portuguesas.....	73
2.6. –	Editores em acção: o fenómeno da ascensão das edições ensaísticas (anos 60 do séc. XX).....	75
2.7. –	Os leitores de língua e cultura portuguesa e a mediação cultural.....	78
2.8. –	Críticos e jornalistas.....	81
3.1. –	O CAMJAP e a dimensão educativa.....	92
3.2. –	CAMJAP: Participantes em actividades do Sector de Educação, por Actividade (2002-2004).....	97
3.3. –	CAMJAP: Participantes em visitas guiadas, por Tipo de público (2002-2004).....	97
3.4. –	CAMJAP: Participantes em visitas guiadas para escolas e outras instituições, por Mês (2004).....	99
3.5. –	CAMJAP: Participantes em actividades do Sector de Educação, por Actividade (2005-2009).....	109
3.6. –	CAMJAP: Participantes em visitas guiadas, por Tipo de público (2005-2009).....	109
3.7. –	Objectivos programáticos do Serviço Educativo do Centro de Exposições do CCB.....	116
3.8. –	Centro de Exposições do CCB: Participantes em visitas guiadas e ateliês, por Tipo de público (2004).....	118
3.9. –	Centro de Exposições do CCB: Participantes em visitas guiadas e ateliês para grupos escolares, por Mês (2004).....	119
3.10. –	Objectivos do Serviço Educativo do Museu Colecção Berardo para 2010.....	128
4.1. –	Percurso de José Atalaya em cronologia.....	137
4.2. –	Lugar de Música em Diálogo na actividade de José Atalaya.....	141
4.3. –	GEOGRAFIA DA MÚSICA ou uma ‘Pedagogia em Disco Renascida’.....	142
4.4. –	Música em Diálogo 2009: Títulos dos concertos.....	143
4.5. –	Festival Raíces Ibéricas – Música em Diálogo. Observação directa de um concerto comentado.....	146
4.6. –	Iniciativas educativas do Serviço de Música da Fundação Calouste Gulbenkian desde 2005.....	148
4.7. –	Projecto Educativo Descobrir a Música na Gulbenkian: Indicadores relativos a 2006.....	153
5.1. –	Principais medidas das políticas culturais e educacionais no âmbito da promoção do livro e da leitura.....	160

Lista de Figuras (continuação)

5.2. – Programa Leitura sem Fronteiras (DGLB).....	162
5.3. – Programa de Acções da Promoção da Leitura/Itinerâncias: Títulos das Acções de Formação na Carteira de Acções de 2010.....	169
5.4. – Programa de Acções da Promoção da Leitura/Itinerâncias: Tipologia de permanência em carteira dos responsáveis pelas acções (1998-2009).....	172
5.5. – De uma entrevista a Gastão Cruz, participante no Projecto Escritores na Escola.....	174
5.6. – Cronologia e enquadramento institucional do Projecto Artes na Escola.....	175
5.7. – Avaliação do Projecto Escritores na Escola.....	179
6.1. – Encontro continuado. Observação directa de uma visita guiada.....	190
6.2. – Um filme-concerto.....	199
6.3. – Exercícios com o som. Observação directa de uma visita musical.....	201
6.4. – Um projecto de literacia à volta da construção de livros.....	209
6.5. – Nas margens do ribeiro (continuação de uma entrevista).....	211
6.6. – Apresentação de um pintor. Observação directa de uma visita guiada.....	231
6.7. – À volta de quadros. Observação directa de uma visita guiada.....	242
6.8. – O artista que apreciava imagens, letras e palavras. Observação directa de uma visita guiada.....	257
6.9. – De regresso ao trabalho na prisão.....	261

Glossário de Siglas

CAI	Centro Artístico Infantil
CAMJAP	Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão
CCB	Centro Cultural de Belém
CNB	Companhia Nacional de Bailado
CPAI	Clube Português de Artes e Ideias
DGIDC	Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular
DGLB	Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas
DGRHE	Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação
DREL	Direcção-Geral de Educação de Lisboa
FCG	Fundação Calouste Gulbenkian
GPEARI	Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais
IMC	Instituto dos Museus e da Conservação
INE	Instituto Nacional de Estatística
IPLB	Instituto Português do Livro e das Bibliotecas
IPLL	Instituto Português do Livro e da Leitura
MC	Ministério da Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAPL	Programa de Acções de Promoção da Leitura
PDAE	Programa Difusão das Artes do Espectáculo
PNL	Plano Nacional de Leitura
PNPL	Programa Nacional de Promoção da Leitura
PRACE	Programa de Reestruturação da Administração Central
PTA	Programa Território Artes
RBE	Rede de Bibliotecas Escolares
RNBP	Rede Nacional de Bibliotecas Públicas
RPM	Rede Portuguesa de Museus
ZDB	Zé dos Bois

INTRODUÇÃO

O aumento da programação de actividades pedagógicas para os públicos de museus, teatros e outros espaços culturais constitui uma das principais mudanças que marcam o sector cultural, em Portugal, nas últimas duas décadas (Martinho, 2007a; Gomes e Lourenço, 2009; Gomes e Martinho, 2009). Surge em consonância com os desígnios de democratização e formação de públicos para a cultura, crescentemente enfatizados e defendidos pelas políticas culturais das administrações públicas nesse horizonte temporal. Possuindo um historial mais antigo nos museus, este tipo de intervenção – enquadrada, na maior parte das vezes, por um serviço educativo e podendo assumir diferentes modalidades: visitas guiadas, ateliês, oficinas, cursos breves – tem vindo a tornar-se uma ‘evidência’ num número crescente de instituições e iniciativas, destacando-se os museus e os centros de exposições e surgindo depois as bibliotecas, os centros culturais e os teatros (Aubouin, Kletz e Lenay, 2010; Gomes e Lourenço, 2009).

Trata-se de uma tendência transversal a espaços situados em diferentes domínios e linhagens artísticas, das mais clássicas às mais próximas das vanguardas. Considerem-se, a título de exemplo, dois espaços e dois eventos da agenda cultural – no momento em que se ultima o estudo em presença – e os modos como com eles se relaciona a actividade dos serviços educativos.

No Museu Nacional de Arte Antiga, aberto oficialmente em 1884, apresentava-se a exposição “Primitivos Portugueses (1450-1550). O Século de Nuno Gonçalves”, comissariada por José Alberto Seabra Carvalho. O Serviço de Educação do museu organizava visitas orientadas e actividades para crianças, incluindo uma visita-jogo cujo mote propunha “uma parede para decorar, uma história para contar, um pintor a contratar”¹.

No Bairro Alto, no espaço Zé dos Bois (ZDB), criado em 1994, era visitável a mostra “All Power To The People. Então e Agora. A Arte Revolucionária de Emory Douglas e Os Panteras Negras”, com curadoria de Natxo Checa. O Serviço Educativo da ZDB organizava para as escolas e para o público em geral visitas guiadas (pelo curador e pelo Serviço Educativo) e ateliês, estes orientados pela artista Aldara Bizarro. Nos ateliês, as obras

¹ <http://www.mnarteantiga-ipmuseus.pt>

expostas constituíam o ponto de partida para desenvolver “um itinerário pelas questões políticas, da cidadania e dos direitos humanos”².

O contacto com a cultura e as artes tem também sido intensificado nas escolas, se bem que a relação entre estes dois mundos se encontre muito dependente de dinâmicas locais e do modo como as escolas, os municípios e as entidades culturais e artísticas articulam os seus objectivos e recursos. Até que ponto esta maior familiarização do meio escolar com o universo artístico é devedora da influência da promoção de iniciativas de divulgação da ciência, de modo regular e consolidado? Pensamos, concretamente, no caso da iniciativa *Ciência Viva*, surgida em 1996, que elegeu a escola como uma das suas áreas de intervenção. Questão pertinente, não cabe, porém, no âmbito deste trabalho traçar respostas – mas a sua abordagem permanece como motivo a explorar em próximas análises.

A propósito das escolas, veja-se como o projecto educativo de um teatro municipal tem envolvido tal universo. Falando da sua intervenção, desde 2006, no Projecto Educativo do Teatro Municipal Maria Matos, a coordenadora, Susana Menezes, declarava, em entrevista a um roteiro cultural³, que o desenho do programa do Projecto “é construído de acordo com o seu contexto (...) [e aborda] os temas centrais que norteiam cada trimestre de programação do Teatro. Desafiamos criadores e alunos das escolas secundárias de Lisboa a desenvolver em conjunto um trabalho de reflexão e criação sobre os diferentes temas”. E questionada acerca da importância dos Serviços Educativos, respondia: “são áreas de programação que procuram os mecanismos mais eficazes e específicos de aproximação e proximidade entre instituições, programações, criadores, métodos, conteúdos e públicos. (...) São lugares de encontro, confronto, conhecimento e descoberta”.

O desenho seguinte mostra como as actividades de mediação cultural e os seus agentes se situam numa zona de intercepção entre duas esferas: i) políticas culturais e educacionais – com os seus objectivos e medidas, algumas consubstanciadas em projectos e programas que visam fundamentalmente promoverem práticas culturais e contribuir para reforçar a literacia e a cidadania; ii) instituições com programação cultural, com crescente percepção da importância deste tipo de actividades para captar novos públicos e fidelizar os existentes. Ao requisitar diversos agentes, incluindo artistas, para a concepção e realização de visitas guiadas, ateliês, concertos comentados, oficinas e outras actividades de contacto directo com os públicos, o processo de mediação cultural realça a importância dessas figuras, das quais

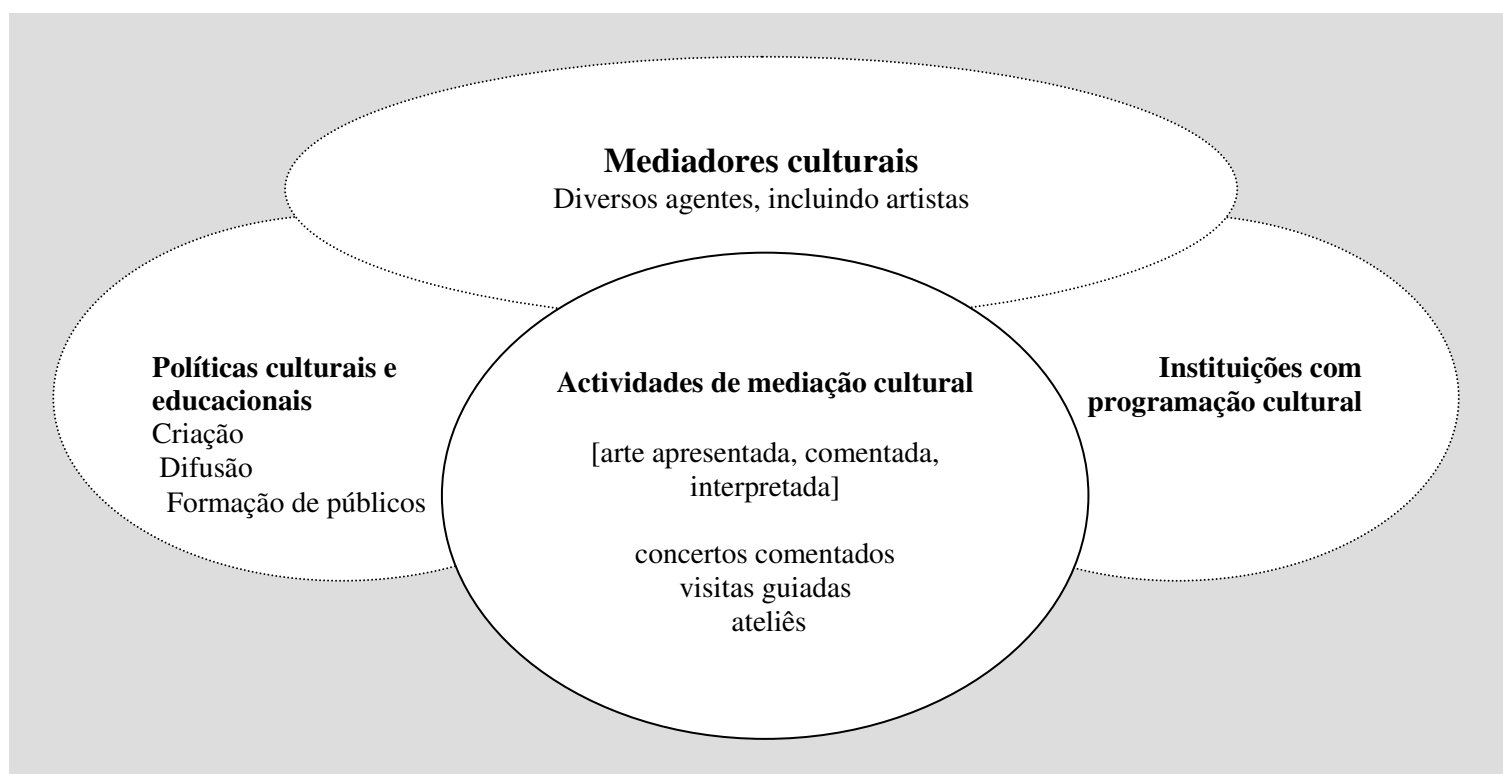
² <http://www.zedosbois.org>

³ *Agenda Cultural Lisboa*, Março 2011, p.93.

pouco se sabe quanto a caracterização sociográfica, motivações, conjugação com outras actividades, tipo de vínculo com as instituições empregadoras.

Mediação cultural

Entre as políticas culturais e educacionais e as programações das instituições culturais



Com efeito, ao determo-nos sobre esta categoria de mediadores culturais, podem colocar-se várias questões, procurando perceber melhor este universo, desde logo: o que leva estas pessoas a desenvolver estas actividades? A pergunta, de carácter mais genérico, tem adjacentes outras interrogações: Que condições e dinâmicas do campo cultural e artístico favorecem ou incentivam este perfil de trabalhador cultural? Que benefícios e desvantagens estão em jogo? Que competências são mobilizadas? Que representações da arte se detectam? Porque motivos alguns artistas desenvolvem, a par de trabalho artístico (criação, interpretação), actividades de mediação cultural? Não se tratando de uma situação exclusiva da actualidade, que factores explicam que em época mais recente se observe uma intensificação da oferta de actividades pedagógicas?

Com esta tese quisemos encontrar respostas para as anteriores perguntas e, assim, contribuir para aprofundar o conhecimento das trajetórias e dos perfis dos mediadores culturais. O objectivo principal é obter um retrato dos profissionais que intervêm em actividades de mediação cultural, promovidas por serviços educativos de instituições culturais ou por programas públicos concebidos no âmbito das políticas nos sectores da cultura e da educação. Deste modo, a temática da democratização cultural surge abordada por um ângulo que tem sido pouco adoptado na agenda da investigação sociológica em Portugal: o que incide nos agentes que asseguram um modo específico de as pessoas se relacionarem com a cultura e as artes. A especificidade reside no facto de a relação ser mediada por outras pessoas – os mediadores culturais –, concretizando-se em actividades de teor pedagógico e assumindo diverso formato. Com esta abordagem amplia-se também a visão de um conjunto de ocupações que, no terreno do emprego cultural, são mais recentes e se encontram num processo de profissionalização e reconhecimento.

O levantamento e formulação das questões anteriores resulta simultaneamente da nossa experiência de visitante de instituições culturais e da nossa prática profissional e académica, onde o trabalho de pesquisa tem tocado e aprofundado dimensões relacionadas, de modo mais ou menos directo, com a temática enunciada. Essas dimensões são as seguintes: i) profissões e emprego no sector cultural, com particular enfoque nas trajetórias artísticas (designadamente, Conde, Pinheiro e Martinho, 2003; Gomes e Martinho, 2009); ii) entidades culturais e artísticas – lógicas organizacionais (Gomes, Lourenço e Martinho, 2006); iii) actividades de sensibilização para a cultura e para as artes (Martinho, 2001; Martinho, 2007a); iv) caracterização de públicos da cultura (Santos (coord.), Gomes, Soares e outros, 2002; Martinho e Gomes, 2005).

A tese estrutura-se em três partes principais, a primeira e a segunda servindo para fundamentar e melhor situar o foco nos mediadores culturais, cujas intervenções e discursos assumem um lugar central na terceira parte deste texto.

A primeira parte corresponde a um enquadramento da temática.

O capítulo 1 analisa a mediação cultural sob diferentes ângulos – trata-se de uma sistematização dos motivos da sua evidência. Começa-se pelo ângulo dos antecedentes, abordando-se o modo como os museus foram conjugando, no seu historial, a missão educativa que desde o início os caracteriza. De seguida, analisam-se factores que têm

contribuído para a generalização da mediação cultural, incluindo o que se refere ao reconhecimento da sua importância no processo de divulgação dos bens culturais. É também dada especial atenção às políticas no sector da cultura, uma vez que as estratégias delineadas para atingir a sua democratização passam pela convocação de entidades artísticas e da sua *expertise* no trabalho de aproximar públicos e artes. Neste enquadramento da temática, é ainda oportuno observar de que modo os regimes de trabalho no sector cultural, crescentemente impregnados pelas lógicas flexíveis de trabalho, servem de terreno propício ao desempenho de trabalhos de mediação cultural, por mais facilmente admitirem a pluriactividade e o trabalho ao projecto. No capítulo 1 mostra-se ainda que a prática da mediação cultural não é uma realidade homogénea, verificando-se a existência de práticas profissionais diversas.

No capítulo 2, procede-se ao balanço de um levantamento bibliográfico de abordagens sociológicas dos agentes e profissões culturais em Portugal, dando a ver o lugar que a pesquisa em torno de trabalhos e profissionais de mediação cultural tem tido na agenda de investigação sociológica. Por aqui se poderá também fundamentar a pertinência da presente análise, que se inscreve directamente numa segunda vaga de trabalhos da sociologia da cultura, caracterizada pelo foco nas profissões e nas condições em que se desenvolvem.

A segunda parte da tese assenta fundamentalmente na caracterização de alguns contextos onde os mediadores culturais intervêm. A abordagem de cada uma das iniciativas considera um conjunto de dimensões relevantes para a sua mais ampla caracterização: i) objectivos; ii) recursos financeiros; iii) modos de funcionamento; iv) instrumentos de trabalho; v) responsáveis pelas actividades e critérios de recrutamento; vi) outros elementos que, a seu modo, têm pertinência no historial e funcionamento da iniciativa. Estas dimensões e respectiva sequência devem ser vistas essencialmente como coordenadas da análise – isto porque as especificidades de cada contexto abordado por vezes recomendam algumas variações no alinhamento.

Trata-se de contextos situados em três domínios: artes visuais, música e livro e leitura. Em cada um destes domínios são abordados dois casos.

No capítulo 3, relativo às artes visuais, caracterizam-se os serviços educativos dos dois espaços de exposições de arte contemporânea que há mais tempo desenvolvem, em Lisboa,

este tipo de actividades: o Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão (CAMJAP) da Fundação Calouste Gulbenkian e a Área de Exposições do Centro Cultural de Belém (CCB). No caso do CCB, tais actividades foram inicialmente desenvolvidas através do Centro de Exposições e do seu Serviço Educativo, criado em 1998; mais recentemente, desde 2007, têm sido levadas a cabo pelo Serviço Educativo do Museu Colecção Berardo, então instalado naquele espaço.

No capítulo 4, relacionado com a música, optou-se por caracterizar duas iniciativas de divulgação musical, com diferentes longevidades, na área da música erudita: i) Música em Diálogo, orientada desde o princípio (início dos anos 80 do séc. XX) por José Atalaya (1927), actualmente sediada em Oeiras e Cascais, os municípios que a patrocinam; ii) Descobrir – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura; nesta iniciativa – embora abranja várias artes, pois congrega os vários serviços da Fundação Gulbenkian⁴ - foi dado destaque à intervenção pedagógica do Serviço da Música, cujos antecedentes datam de 2005.

No capítulo 5, centrado no domínio do livro e da leitura, são analisados dois projectos, da iniciativa do sector público, ambos visando a promoção e o incentivo do gosto pela leitura e pela escrita, principalmente junto dos mais novos: i) Programa de Acções de Promoção da Leitura/Itinerâncias, lançado em 1997 pelo organismo da tutela que coordena a política cultural no sector do livro; ii) projecto Artes na Escola, coordenado pelo Ministério da Educação, com início no ano lectivo de 1997-1998.

A terceira parte deste trabalho desenvolve-se em torno dos percursos e das opiniões de catorze entrevistados que são mediadores culturais. Reúnem-se, aqui, duas abordagens, efectuadas em diferentes tempos. A primeira abrangeu o universo específico dos monitores de visitas guiadas em museus de arte contemporânea (Centro de Arte Moderna José Azeredo Perdigão (CAMJAP) e Centro de Exposições do Centro Cultural de Belém (CCB), tendo sido entrevistados alguns desses agentes em 2004⁵. A segunda abordagem é mais recente, tendo decorrido em 2010 e integrando, agora, mediadores noutras áreas: música e promoção do livro e leitura. Trata-se de um grupo situado numa faixa etária jovem (as idades

⁴ Para além do Serviço de Música, a Fundação Calouste Gulbenkian integra o Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão e o Museu Calouste Gulbenkian.

⁵ Esta abordagem desenvolveu-se no âmbito de um anterior trabalho (Martinho, 2007a).

concentram-se nos 30), com áreas de formação académica que incluem as artes visuais, a história de arte, a música, a arquitectura, o design, a ilustração, a psicopedagogia – predominam as três primeiramente enunciadas. O grupo é mais feminizado no núcleo dos monitores de visitas guiadas – por motivos sobre os quais os próprios entrevistados opinam.

Ver-se-á, no capítulo 6, como estes agentes – entre os quais se encontram artistas – se posicionam em diversas dimensões, relacionadas com a função de mediador cultural. Trata-se de dimensões como as seguintes: i) modos de entrada na actividade e motivações; ii) lugar da actividade no percurso; iii) ligações institucionais – exclusividade, acumulação, transição; iv) profissão, formação e qualidades; v) influências – trabalhos de mediação e outras actividades. Para além destas cinco dimensões mais directamente relacionadas com as trajectórias dos mediadores, consideraram-se também três outros eixos de análise: sobre a feminização e a juvenilização dos monitores de visitas guiadas (aspectos da composição sociográfica da profissão); sobre os públicos (os destinatários do seu trabalho); sobre as iniciativas de promoção do livro e da leitura (programas promovidos pelo Estado no âmbito de políticas culturais e educacionais). O capítulo 7 sistematiza perfis de mediadores culturais, delineados a partir dos traços distintivos e das similitudes observados no capítulo 6.

A estratégia metodológica adoptada constituiu uma combinação de vários procedimentos. Refira-se, desde logo, a consulta bibliográfica de obras relacionadas com a temática. Para efeitos de enquadramento e caracterização do terreno de estudo, houve largo recurso à análise documental, incidindo em diversos suportes: i) relatórios de actividades das instituições e das iniciativas; ii) materiais de divulgação; iii) *curricula vitae* dos colaboradores dos serviços educativos e das iniciativas analisadas – permitindo ter uma antevisão das figuras em variadas dimensões. Relativamente aos relatórios de actividades, foi dada particular atenção quer à enunciação dos objectivos quer a indicadores que pudessem contribuir para a caracterização pretendida – note-se que, no segundo caso, houve, por vezes, que agregar e sistematizar dados dispersos.

Tendo em conta a impossibilidade de entrevistar todos os mediadores culturais a cujos *curricula* houve acesso e ainda à luz da presença de distintas categorias de mediadores,

optou-se por seleccionar alguns casos para a realização de entrevistas, procurando-se que o conjunto desse conta da diversidade observada no grupo mais largo.

Por via da participação em algumas actividades de mediação cultural – dinamizadas, na maior parte dos casos, pelos nossos entrevistados –, pretendeu-se obter um melhor conhecimento do modo como se processa este tipo de trabalho e da atmosfera em que decorre, incluindo o que se refere à interacção entre públicos e mediadores culturais.

I. ENQUADRAMENTO

1. MEDIAÇÃO CULTURAL: ANTECEDENTES, POLÍTICAS, CONFIGURAÇÕES

Neste capítulo de abertura serão abordados diversos aspectos e perspectivas em torno da mediação cultural.

Em primeiro lugar, e uma vez que as artes visuais, os museus e os monitores de visitas guiadas figuram entre o objecto de análise da presente tese, analisa-se como tem evoluído a função educativa nos museus. Trata-se da instituição cultural que, pela natureza da sua missão, pode considerar-se estar há mais tempo relacionada com a esfera da mediação cultural e, em concreto, com o trabalho directo com os públicos – ainda que, no início, essa relação não fosse enquadrada por razões de ‘democratização cultural’.

Em segundo lugar, expõem-se vários factores que têm contribuído para valorizar e generalizar as actividades de mediação cultural.

Ainda nesta linha, será, seguidamente, dado foco às políticas públicas e ao modo como nas últimas décadas tem sido sublinhada a preocupação com a formação e o alargamento de públicos, bem como as vias adoptadas para os alcançar.

Em quarto lugar, analisam-se as modalidades flexíveis de trabalho, que tiveram nas artes um primeiro laboratório e funcionam como terreno propício – com vantagens e inconvenientes – ao trabalho dos agentes da mediação cultural, onde figuram artistas com diversas ocupações, para além das de âmbito mais criativo.

Em quinto lugar, abordam-se os próprios agentes da mediação cultural, dando conta das configurações profissionais que o seu trabalho pode assumir nas instituições.

Afigura-se importante, neste preâmbulo, explicitar a noção de mediação cultural, de modo a definir o processo que se encontra especificamente em causa. Como nota Jean Davallon, num interessante artigo sobre mediação e comunicação, a mediação cultural pode ser apresentada ao nível funcional, ou seja, a sua acção consiste em fazer aceder segmentos de públicos a obras e saberes, procurando os mediadores aproximar dois universos estranhos,

com o objectivo de o universo artístico e cultural ser apropriado pelas pessoas que com ele contactam (Davallon, 2010).

A anterior definição evidencia a diversidade de situações e realidades que a mediação cultural envolve. Desde logo, a prática profissional dos mediadores, assim designados principalmente nos domínios dos livros e das bibliotecas mas sendo também nomeados, nos contextos museológicos, de educadores – o que não surge por acaso, como veremos de seguida, pois a missão educativa é uma das incumbências que marca a identidade da instituição ‘museu’. Em segundo lugar, a mediação cultural consiste numa forma de intervenção cultural distinta da animação cultural – expressão mais frequentemente usada em algumas actividades no domínio das artes performativas. Em terceiro lugar, a mediação cultural implica a construção de uma relação com a arte. E há, ainda, um conjunto de produtos, materiais e dispositivos que são mobilizados pelos mediadores no seu trabalho e os ajudam a enquadrar a apresentação da arte aos públicos – remetem para uma mediação técnica.

Tomará prioridade neste trabalho a prática profissional dos mediadores, indissociáveis dos contextos em que intervêm – alguns destes contextos constituem o objecto dos capítulos 3, 4 e 5, onde se procede à sua caracterização. Distinguindo-se da acepção de mediação enquanto processo que visa resolver diferendos entre duas partes, a mediação cultural – também ela com uma componente relacional, também ela supondo um mediador que intervenha como catalisador – que aqui nos interessa é a que promove uma aproximação das pessoas e das obras, implicando a criação de alguma situação nova, de um acréscimo em termos de vivência e conhecimento (outra percepção e outros discursos por parte dos públicos e até, eventualmente, por parte dos próprios mediadores, a partir da sua experiência de trabalho).

No conjunto de profissionais que Laura Bovone designa ‘novos intermediários culturais’, o foco do nosso interesse corresponde, pois àqueles “agentes com estratégias de aproximação formativa, lúdica, reflexiva, que ajudam a suprir desentendimentos ou disponibilizam para a compreensão” (Conde, 2004: 180). Estes partilhando com outros intervenientes em processos de mediação – críticos e programadores, entre outros – a

competência distintiva da atribuição de sentidos e significados à cultura contemporânea e a sua difusão junto de um grande público (Bovone, 1997: 111).

1.1. ANTECEDENTES: O CASO DOS MUSEUS E A SUA FUNÇÃO EDUCATIVA

A necessidade de desenvolver o potencial educacional das instituições museológicas tem sido uma questão particularmente debatida nas últimas duas décadas, quer no contexto mais restrito das associações profissionais na área da museologia quer no âmbito de políticas estatais que têm entre os seus objectivos a democratização cultural, consubstanciada na ampliação dos públicos da cultura.

Mas qual a importância que tem assumido a dimensão educativa no conjunto das atribuições definidoras da identidade desta instituição: coleccionar, preservar, documentar, educar? Antes de debater o potencial educacional dos museus, é essencial reconstituir o significado que a palavra ‘educação’ foi adquirindo na vida destas instituições. Tal abordagem possui uma tripla utilidade. Em primeiro lugar, coloca no centro da análise a instituição cultural onde a preocupação com o envolvimento dos públicos foi pioneira, se bem que num enquadramento social diverso do actual. Por outro lado, permite analisar o estatuto dos mediadores – mais especificamente, os educadores de museu ou arte educadores – e a sua relação com outros profissionais que trabalham nesta instituição (gestores e curadores – também eles mediadores, mas sem terem contacto directo com os visitantes). A incursão nesta genealogia tem ainda benefícios para a definição e execução de políticas culturais e educacionais.

Difundir conhecimento e normas comportamentais

A formação dos museus públicos, que adquirem a sua feição moderna entre finais do século XVIII e início do século XIX, constituiu um processo complexo na medida em que implicou mudanças nas instituições originalmente dedicadas à actividade de coleccionar e

uma “adaptação criativa” (Bennett, 1995) de alguns aspectos de outros espaços/eventos, como as exposições internacionais, que se afirmaram no mesmo horizonte temporal.

A par das bibliotecas, outro lugar conotado com os produtos da ‘alta cultura’, os museus foram progressivamente sendo encarados pelo poder político como valiosos recursos educacionais e civilizadores da população em geral; neste sentido, representavam uma espécie de enciclopédia e universidade aberta a todos. Esta tendência, mais marcada desde meados do século XIX, tornava-os agências incumbidas de dupla pedagogia. Por um lado, defendia-se que o contacto com objectos artísticos e científicas conduzia a um enriquecimento intelectual e tinha efeitos regeneradores ao nível da personalidade dos visitantes, particularmente junto dos menos instruídos e dos potenciais frequentadores de lugares de carácter considerado mais desviante que reformador. Por outro lado, e tendo em conta que os museus eram frequentados tradicionalmente por classes sociais superiores, os comportamentos destes visitantes representavam, para além dos objectos mostrados, um elemento suplementar ‘em exposição’, de que os menos familiarizados com o ambiente dos museus poderiam retirar um adicional ensinamento: a forma considerada civilizada de apresentar-se e comportar-se em público.

Na prática, e apesar dos ideais reformadores quanto à função socialmente homogeneizadora dos museus, o alargamento dos visitantes revelou-se ténue, continuando estes locais, em particular os museus de arte, a ser maioritariamente frequentados por elites⁶. O desfasamento entre a teoria (as intenções educacionais e civilizadoras do museu quanto à população em geral) e a prática (a efectiva apropriação do espaço museológico pelas várias classes sociais) deve-se ao funcionamento social do museu se caracterizar por forças contraditórias: homogeneização e diferenciação. É curioso contrapor o panorama dos museus no século XIX com considerações produzidas no âmbito de um estudo sobre visitantes de museus efectuado em Inglaterra nos anos 80 do século XX: “A primeira acção do museu é divisória, isto é, as pessoas dividem-se entre aquelas que possuem, ou desejam adquirir, o

⁶ Como ainda hoje se observa, apesar das transformações entretanto verificadas terem criado um quadro diferente do de finais do século XIX – no que se refere aos níveis da escolarização e composição social das populações e ainda à própria configuração do mercado de bens culturais.

habitus de compreender a visita e aquelas que não têm tal. Contudo, a segunda acção do museu é integradora. Isto porque o crescente número de visitas escolares, os melhoramentos nas montagens e o prolongamento genérico da educação dotaram mais gente com competências para ‘ler’ museus” (Merriman, 1989: 170).

Um outro aspecto a destacar na genealogia do museu moderno – e que continua a articular-se com os propósitos educacionais da instituição –, é o processo de “reordenação dos objectos” que a formação dos museus assinala. A expressão alude a mudanças registadas no arranjo das colecções, que passam a apresentar-se de acordo com princípios de racionalidade científica, ou seja: i) acentuam mais a representatividade do objecto exposto do que a sua raridade; ii) colocam maior ênfase na inteligibilidade do que na surpresa e admiração. De facto, não se trata já de pretender, antes de mais, despertar a curiosidade de alguns privilegiados – como sucedia no acesso aos gabinetes de curiosidades –, mas sim de proporcionar recursos pedagógicos para um número alargado de visitantes. Quanto aos titulares das colecções, a figura do ‘curioso’ é substituída, a partir da segunda metade do século XVIII, pela do ‘naturalista’, cuja maior parte do tempo é dedicada a coleccionar, conservar, estudar e descrever as produções naturais (Pomian, 1987: 248). Como mostra a figura nº 1.1., a comparação entre as colecções das *Kunstkammer* e *Wunderkammer* e as colecções dos museus de história natural ilustra essas transformações.

Perante a referida figura, é possível interrogar se os museus de arte não revelam mais as marcas do gabinete de curiosidades – principalmente pelo seu foco na peça única – do que os princípios de racionalidade científica reguladores do museu de história natural. Enquanto determinados autores, como Stephen Greenblatt e Barbara Kirshenblatt-Gimblett, defendem que nas mostras de obras de arte continuou a prevalecer o princípio da singularidade da obra-prima e o efeito de surpresa, outros, como Philip Fisher, propõem uma leitura que desmonta a aparente posição excepcional dos museus de arte. Segundo aquele autor, este género de museu apresenta-se tão regulado pelo que designa “tecnologia das séries” quanto os outros, uma vez que também ali passaram a cultivar-se novos modelos de exposição envolvendo saberes em termos de história e culturas, períodos e escolas. Modelos cujas organizações sequenciais, informadas por um ponto de vista histórico, evidenciavam igualmente intenções pedagógicas.

Figura nº 1.1.

As colecções do gabinete de curiosidades e do museu de história natural

Gabinete de curiosidades		Museu de história natural
• Curiosidade	Princípio prevalecente	• Classificação, inteligibilidade
• Surpreender, maravilhar	Objectivo	• Tornar a colecção inteligível
• Racionalidade pré-científica	Tipo de racionalidade	• Racionalidade científica
• A peça única	Objecto valorizado	• A peça representativa de uma categoria de objectos
• Acumulação de objectos	Efeito no espaço	• Disposição espaçada (para não dispersar a atenção dos visitantes)
• <i>Só para alguns</i> – acesso e processo de decifração restritos	Destinatários	• Público em geral – pretende-se instruir e disseminar conhecimentos para todos (preocupação pedagógica)

No que respeita especificamente à criação de museus nos Estados Unidos, tal movimento teve o seu “grande período” por volta de 1870 (Weil, 2001:2). Fazia-se acompanhar por três pressupostos, largamente defendidos, quanto ao poder inerente aos objectos e ao valor educacional do espaço museológico. O primeiro supunha que os objectos expostos nos museus podiam ‘falar por si’ tanto para especialistas como para observadores menos esclarecidos. O segundo considerava que o arranjo cuidadosamente classificado e sistematizado assegurava uma narrativa compreensível para visitantes de qualquer tipo. O terceiro entendia que o museu constituía um lugar proeminente em termos de produção e disseminação de conhecimento.

No entanto, os anteriores pressupostos apresentavam-se pouco sustentados, tendo-se percebido que na realidade “os objectos não falavam por si para todos ou, se assim

acontecia, diziam coisas muito diferentes a diferentes pessoas. Além disso, a exposição dos objectos – sem alguma intervenção interpretativa – provou não ser coerente” (Weil, 2001: 2-3). De modo a contornar as falhas verificadas, houve recurso a algumas acções de mediação entre obras e público, como é o caso de iniciativas pioneiras nos museus há um século e que actualmente ainda são usadas: “ [afixação de] etiquetas didácticas de variada extensão e complexidade, [realização de] conferências e outros eventos para o público, cursos especiais e programas para grupos escolares, [apresentação de] exposições deliberadamente didácticas e [organização de] programas para audiências gerais e específicas dentro e fora do museu” (Hein, 2000: 4).

No começo da segunda década do século XX, o entendimento do museu enquanto espaço educacional perde vigor e é objecto de alguma contestação, o que fica a dever-se ao surgimento de “uma nova geração de curadores (...) menos interessada no uso público dos museus e mais voltada para a acumulação de colecções” (Hooper-Greenhill citada em Hein, 2000: 5). Tal apreciação tem subjacente uma questão – a das relações de poder nas instituições museológicas – que perpassa como pano de fundo sempre que se debate a temática dos serviços educativos e a sua articulação com outras áreas de funcionamento do museu. O sublinhar da primazia das actividades relacionadas com a gestão e a conservação da colecção e a secundarização do papel educacional do museu traduziu-se numa crescente diferenciação entre o papel do educador e o papel do curador “gozando o segundo de crescente capital simbólico ligado à sua maior autoridade científica pelo domínio de disciplinas específicas (...) e afastando-se, cada vez mais, de qualquer relação com o público; e o primeiro tendo literalmente de lutar dentro da instituição para ser reconhecido” (Faria, 2000: 4).

Experiência e aprendizagem

Investigadores com trabalho aprofundado sobre o universo museológico – como Eilean Hooper-Greenhill⁷ e George E. Hein⁸ – são unânimes em considerar que desde os anos 60 do século XX ocorreram importantes mudanças tanto ao nível da definição de educação como da importância relativa que a dimensão educativa assumiu nos museus. Como observa Hein, alterou-se não só o significado da palavra como também aquilo que se espera das instituições com papel educacional. Convém acrescentar que estas transformações – colocando cada vez mais em relevo a noção de ‘experiência’ – devem ser vistas a par de algumas evoluções na esfera cultural nas últimas décadas, em particular aquelas que se referem ao esbatimento da relação tradicionalmente hierarquizada entre ‘alta’ cultura e cultura ‘popular’ e à progressiva integração de diferenciados bens culturais, incluindo alguns de consumo habitualmente mais elitista, na chamadas indústrias de lazer.

O que mudou, então, na definição de educação e, logo, no modo de entender a aprendizagem? Há que referir, por um lado, uma maior importância atribuída à participação activa da pessoa através da interacção com objectos e lugares (incluindo museus) e, conseqüentemente, à valorização da experiência em detrimento de um processo de conhecimento tendo meramente por fonte os livros, por exemplo. Por outro lado, a aprendizagem passou a ser encarada com algo que ocorre ao longo de uma vida (*longlife learning*), não se restringindo apenas aos seus primeiros tempos, infância e adolescência. Tais perspectivas, resultantes dos contributos da psicologia de Piaget e da filosofia de Dewey, concorrem para uma visão dos museus sob outro ângulo: tratando-se de lugares especializados “em objectos que representam tanto a cultura como a natureza (...) tornam-se centrais para qualquer esforço educacional quando o foco muda da palavra escrita para a participação activa de quem aprende, através da interacção com os objectos” (Hein, 2000: 6).

⁷ Professora e investigadora na Universidade de Leicester, aí criou, em 1999, o Centro de Investigação em Museus (RCMG), no âmbito do qual se desenvolveu um programa inovador de pesquisas sobre o papel e o impacto dos museus. Ajudou a criar, na mesma universidade, o curso Museum Studies, formação de referência na área da museologia.

⁸ Professor e investigador na Universidade de Lesley, George Hein desenvolveu amplo trabalho académico sobre a relação entre a educação nos museus e a teoria da educação.

Considerando o modo como se apresentam os serviços educativos de um museu de arte contemporânea – o Museu de Serralves – é possível descortinar a ideia de museu enquanto lugar que proporciona “momentos de formação, de partilha de conhecimentos, emoções e valores”:

O programa do Serviço Educativo da Fundação de Serralves tem por objectivo sensibilizar e motivar os diferentes públicos para as temáticas da arte, da arquitectura, do ambiente e da cidadania, *integrando momentos de formação, de partilha de conhecimentos, emoções e valores*, que estimulam uma aproximação crítica e criativa à cultura contemporânea, potenciando a *fruição de um espaço com características singulares*. É por isso objectivo do Serviço Educativo propor ao público *modos de expandir e aprofundar este contacto*, assente em acções pedagogicamente orientadas e de longo prazo, que procuram intensificar a relação estabelecida com a comunidade e incentivar a criação de hábitos culturais⁹ (sublinhados nossos)

No texto “Museum education: past, present and future”, especialmente centrado no cenário britânico, Hooper-Greenhill lamentava o desencontro temporal entre os desenvolvimentos das teorias educacionais e a sua efectiva apropriação pelo museu – o texto vinca a ideia desta instituição como entidade que se manteve, durante demasiado tempo, alheada a contributos de outras disciplinas. Tal distância permite compreender, em seu entender, que só tardiamente, nos anos 80, o museu fosse percepcionado, valorizado e difundido, pelos seus diversos profissionais, como um interessante espaço de experiências, onde as acções na área da educação, mais do que limitarem-se a dar respostas, podem colocar questões e suscitar diálogos sob variadas modalidades. No referido ensaio, emerge novamente um clima de tensão entre profissionais de museus, como se constata na tese de que “a desigual relação entre curadores e profissionais da educação fez com que no conjunto estas abordagens [as teorias educacionais] não fossem entendidas por curadores, e as lições que poderiam ter sido aprendidas (...) não foram aplicadas às exposições ou a outras formas de comunicação no museu” (Hooper-Greenhill, 1994: 138).

⁹ <http://www.serralves.pt>.

Repare-se que a autora não deixa de valorizar a aplicação, nos anos 70 e 80 do século XX, dos princípios da psicologia educacional no trabalho de design das exposições. Ainda assim, tratando-se de uma abordagem que privilegia o ambiente e o pressuposto de que se este for correctamente concebido o visitante "responde" e aprende algo, parece-lhe menos estimulante do que outras teorias, como a psicologia cognitiva com a sua ênfase nos significados que a pessoa constrói em situações de aprendizagem.

É nos decorrer dos anos 80 do século XX que tais contributos tendem a encontrar mais receptividade por parte dos profissionais dos museus, situação que pode ser vista como o efeito de três principais circunstâncias: i) o crescente interesse pelo conhecimento e alargamento das audiências, resultante da diminuição de meios financeiros e da necessidade de justificar, também quantitativamente – isto é, pelo número de visitantes – a relevância social dos museus; ii) o envolvimento dos técnicos de marketing nos museus, cabendo-lhes delinear iniciativas para expandir a visibilidade do museu e, desse modo, melhor 'vender o produto' – mas logo se percebeu que tais métodos, bem como os meios financeiros neles implicados, pouco adiantariam se o próprio *produto*, ou seja, a experiência de visitar museus, não mudasse; iii) a introdução nas escolas de novos *curricula*, valorizando a aprendizagem a partir da 'experiência' dos lugares, considerando-se os museus locais adequados aos novos requisitos educacionais¹⁰. As solicitações exteriores e os esforços dos museus em dar-lhes resposta parecem até ter tido um efeito de aproximação dos diversos profissionais da instituição, particularmente de curadores e técnicos de educação, que "se tornaram cada vez mais confiantes na articulação das solicitações dos novos *curricula* com as possibilidades inerentes ao próprio museu" (Hooper-Greenhill, 1994: 141). Possibilidades estas traduzidas num leque alargado de iniciativas, com diferentes graus de estruturação e formalidade: *workshops*, conferências, apresentação de filmes, concertos e artes performativas, publicações, entre outras.

¹⁰ Refira-se que o contacto mais intenso dos grupos escolares com os museus que daqui resultou surge, ainda que com diferentes contornos, na continuidade de um trabalho desenvolvido pelos museus com as escolas desde os anos 60 do século XX, principalmente em Inglaterra. Incluem-se, neste trabalho, actividades que também levavam o museu ao exterior, como os serviços de empréstimo de colecções de objectos de museu aos estabelecimentos de ensino ou os museus itinerantes, vocacionados para escolas em zonas periféricas.

A evolução da dimensão educativa nos museus, acima traçada, corresponde a um cenário genérico e não um panorama único, sendo de admitir diversas *nuances* resultantes de especificidades nacionais mesmo no que respeita aos eixos orientadores das políticas culturais. Contudo, a redefinição daquela dimensão, no interior dos museus, como uma das suas primeiras funções – agora à luz de novos entendimentos do que é educar, aprender ou conhecer – parece generalizar-se, denotando menor ou maior pragmatismo. As instituições mais pragmáticas são aquelas que, tendo definido uma política educacional, conseguem responder às seguintes questões: qual é a finalidade da educação? A quem se dirige? De que modo se relaciona e articula com outras instituições? (Hein, 2000: 12).

Educar nos museus de arte

Um dos aspectos que mais ressalta em alguns dos textos citados, bem como noutra bibliografia dedicada à mesma temática, é a predominante referência a museus de ciência, história ou antropologia quando se aponta uma iniciativa de um museu para demonstrar as virtualidades dos serviços educativos. Neste cenário, os museus de arte tendem a surgir numa posição mais secundária, como que indiciando uma relação menos provável com as questões educacionais.

Uma das razões para esta presença singular pode residir, desde logo, no facto de, segundo alguns, serem “sobretudo os museus de ciência (de física, química e ciências naturais) que mais enfatizam o sentido educacional das suas propostas expositivas”, decorrendo essa ligação mais estreita dos museus de ciência com a dimensão educativa da influência de, entre outros aspectos, da acção de “movimentos pela vulgarização dos conhecimentos científicos junto da população” (Faria, 2000: 8), com alguma expressão a partir dos anos 70 do século XX.

A que outros factores – para além, entre outros, da mediatização temática e do enquadramento curricular da ciência – se deverá a “maior ênfase” no sentido educacional por parte desses museus? É interessante assinalar as diferenças nos conteúdos apresentados pelos diferentes espaços museológicos. Nota Hooper-Greenhill que “alguns museus, como muitas galerias de arte, centram-se quase completamente em *objectos*; ou seja, os *objectos per se*

assumem um papel principal nas montagens. Noutros museus, como alguns dedicados à ciência, os objectos são usados para ilustrar e comunicar ideias” (Hooper-Greenhill em Miles e Zavala, 1994: 138).

A relação entre os objectos e as ideias é de ter em conta quando se trata de desenvolver trabalhos de mediação, a cargo dos serviços educativos, nos museus. Além disso, entre os diversos objectos, os artísticos são, segundo Philip Wright, especialmente “difíceis”, por lidarem “mais com sentimentos, impressões e percepções pessoais do que com factos materiais e objectivos”. Por isso, na perspectiva do autor, não é de estranhar o muito menor número de estudos sobre museus de arte (públicos e sua caracterização sociográfica, motivações e apreciações): “quanto mais difícil o objecto (...) mais longo e dispendioso o estudo parece ser”. Mas se a dificuldade do objecto artístico é a principal razão, na perspectiva de Wright, para o insuficiente conhecimento de quem e como frequenta os museus de arte, outros motivos são apontados, destacando-se entre eles o reduzido interesse dos historiadores de arte e dos curadores pela recepção das exposições por si organizadas, negligenciando o facto de elas poderem ser vistas por visitantes que, no espaço do museu, “querem aprender e fazer coisas diferentes em diferentes velocidades” (Wright, 1989: 121)¹¹. Isto porque os visitantes e receptores estão situados em diversos contextos sócio-culturais e os “múltiplos e sobrepostos exercícios de interpretação” que farão para dar a sua *resposta* às obras são informados por tal diversidade (Lopes, 1998: 111).

O ensaio de Wright, que pode inscrever-se no debate anteriormente afluído sobre as relações de poder entre curadores e outros profissionais do museu, torna-se particularmente interessante por ter como pano de fundo não os museus de arte contemporânea, habitualmente os mais nomeados quando se aborda a ‘dificuldade’ dos objectos artísticos, mas sim museus de uma linhagem artística mais clássica (National Gallery e Victoria and Albert Museum, entre outros). No entender de Wright, a grande viragem a operar nos museus de arte consiste num alargamento dos horizontes dos que dirigem estas instituições relativamente a questões de “qualidade”. Assim, em vez da preocupação centralizada na

¹¹ A ideia de audiências compostas por pessoas que querem “aprender e fazer coisas diferentes”, e em diversos ritmos, é interessante desde logo por sugerir um visitante mais implicado do que um visitante com um papel passivo.

qualidade dos “tesouros” e das “obras-primas” que integram as colecções, há que deslocar a perspectiva e conferir maior atenção à qualidade das experiências dos visitantes – e, logo, ao modo como as exposições são susceptíveis de ser vivenciadas, lidas e apreciadas.

Daqui se podem retirar dois traços. Por um lado, os museus de arte, ao apresentarem objectos com determinados atributos – e a complexidade é um dos que mais os distinguem –, poderão ser contextos não tão imediatamente propícios ao desenvolvimento de serviços educativos (ou, pelo menos, a um leque tão largo de modalidades) quanto outros museus, como os de ciência, onde os objectos são também dotados de complexidade mas apresentam um menor grau de subjectividade. Por outro lado, como mostra o texto de Wright, ainda prevalece em diversos museus de arte uma atitude desinteressada das questões relativas ao envolvimento dos visitantes efectivos e potenciais. Mas como se observou anteriormente, o próprio facto de cada vez mais os museus terem que avaliar e justificar a sua relevância obrigou a uma preocupação maior com as audiências, o seu conhecimento e as possibilidades de as alargar, constatando-se um maior acento na acção dos serviços educativos, mais ou menos articulados quer com a área do marketing quer com a da curadoria.

Perante a tendência para a crescente importância dos serviços educativos na identidade dos museus, há ainda uma outra questão que pode levantar-se e se relaciona com a figura do curador. Como se verificou acima, a relação deste grupo de profissionais com os educadores tem envolvido alguma tensão decorrente de tradicionalmente trabalharem de forma não articulada e de os segundos surgirem na etapa final da linha de montagem das exposições concebidas e lançadas pelos primeiros. Mesmo que a separação tenda a atenuar-se e, em alguns casos, se assista a uma relação mais igualitária – em que educadores, tal como outros profissionais (por exemplo, os designers) acompanham e participam nas fases iniciais da organização das exposições – convém não perder de vista o fenómeno da progressiva constituição, nas últimas décadas, de uma posição de ‘autor’ entre curadores de exposições, analisado por Nathalie Heinich e Michael Pollak (1989: 29-49). Até que ponto os curadores/autores estão dispostos a coexistir com uma equipa de educadores mais participativa, designadamente, ao nível da própria escrita de alguns materiais que apresentam a exposição? Como vão lidar com as propostas dos educadores de museu no que respeita aos diversos modos de envolver os públicos à volta das exposições? São algumas questões

previsíveis num momento de maior destaque para a dimensão educativa dos museus e de alguma redefinição organizacional da própria instituição.

Em 1989, num artigo dedicado à intervenção do ‘arte educador’ nos museus, a então directora do Museu de Arte Contemporânea (MAC), em São Paulo, debruçava-se sobre o trabalho destes profissionais, a sua integração nas instituições e a relação com os curadores. Acerca desta última dimensão, referia que, na maioria dos museus, “o arte educador é um apêndice e é até dirigido, orientado pelo curador, que diz o que deve ser feito ou como deve ser lida a exposição pelo público, e compete ao arte educador apenas orientar para aquela leitura ou executar a animação proposta” (Barbosa, 1989: 25). Como sintoma da secundarização do papel dos *arte educadores* relatava o seguinte episódio. Aquando do I Encontro de Directores de Museu de Arte, realizado em 1989, no MAC, todos os sectores estiveram abertos a visitas, durante uma manhã. Porém, dos 50 visitantes apenas 14 procuraram os sectores da educação e da divulgação, enquanto todos visitaram os sectores de restauro, catalogação e computação. O grupo de discussão sobre acção cultural foi também o mais reduzido, comparativamente com os que foram dedicados à curadoria e ao acervo.

Ana Mae Barbosa chamava ainda a atenção para os resultados de uma investigação sobre a educação nos museus de arte dos EUA, elaborada para a Getty Foundation, publicada em 1987 (Dobbs e Eisner, 1987). A partir de entrevistas realizadas com directores e ‘art educators’, os autores puderam perceber que os segundos vêem o seu trabalho como uma profissão incerta, têm dificuldade em autodefinirem-se, são inseguros acerca do seu status na instituição e “nela não têm chance de crescer profissionalmente galgando melhores posições” (Barbosa, 1989: 129). Note-se que estes aspectos – remetendo para o estatuto do profissional de serviços educativos nos museus – são também debatidos pelos monitores de visitas guiadas entrevistados nesta tese, como se observa no capítulo 6.

Mas a evidência da importância da mediação em exposições de arte contemporânea é crescente. Sinal desta tendência é o facto de uma das mais importantes exposições de arte contemporânea do mundo, Documenta, ter, na edição de 2007, destacado a dimensão educativa. Esta mostra – realizada em Kassel, na Alemanha – teve a sua primeira edição em

1955, nas ruínas do Museu Fridericianum, que constitui um dos primeiros projectos arquitectónicos de museu público construído na Europa, em 1779¹².

Tendo como director artístico Roger M.Buergel, a Documenta 12 apresentou algumas novidades relativamente à dimensão educativa do projecto e à componente de mediação – até aí pouco consideradas. Repare-se, desde logo, na seguinte apresentação do evento em 2007: “[para o director artístico e para o curador da Documenta 12], a exposição não era vista simplesmente como uma área para mostrar arte. Eles encararam-na acima de tudo enquanto *medium*: um domínio aberto de possibilidade que é partilhado pela arte e as suas audiências. O processo de educação estética é menos uma questão de adquirir conhecimento factual do que desenvolver e explorar os seus próprios recursos emocionais e intelectuais”¹³. Pela primeira vez, a Documenta teve: um director de educação; uma equipa de mediadores; modalidades de mediação como visitas guiadas áudio e visitas vocacionadas para crianças e jovens.

Quando questionado sobre a possibilidade de o programa de mediação da Documenta 12 ter criado uma ‘benchmark’ e ainda ter contribuído para uma mudança na percepção e conhecimento do público em geral, o director do programa de mediação respondeu: “Não quero fazer previsões porque na verdade não o posso fazer. Mas acredito que na nossa sociedade – na Alemanha e na Europa – a mediação da arte está a tornar-se um tópico muito mais importante (...). Há, ao nível dos profissionais, uma sensibilidade muito mais marcada para este assunto do que há 10 ou 15 anos. É difícil dizer qual a situação entre o público em geral”¹⁴.

¹² Foi parcialmente destruído nos bombardeios de Novembro de 1944, aquando da 2ª guerra mundial.

¹³ <http://www.documenta.de>

¹⁴ Ibidem. O programa de mediação da Documenta 12 ficou registado e documentado em dois volumes, publicados em 2009. O Volume 1 (*Engaging audiences, opening institutions. Methods and strategies in gallery education at Documenta 12*) é dedicado aos formatos e modelos de educação e colaboração com os públicos. O Volume 2 (*Between Cultural Praxis and Service. Results of a Research Project*) integra reflexões teóricas a partir dos exemplos apresentados no primeiro volume.

1.2. GENERALIZAÇÃO DA MEDIAÇÃO CULTURAL: ALGUNS FACTORES

A intensificação dos circuitos de mediação cultural, entendidos como canais de aproximação entre a oferta e a procura de bens culturais, figura entre as transformações que marcam a paisagem cultural em Portugal nas últimas décadas.

Diversos aspectos e circunstâncias têm concorrido quer para a emergência de uma nova categoria de ocupações e de agentes dedicados a diversas funções relacionadas com a difusão da cultura quer para a percepção da sua importância por parte dos responsáveis pelas políticas culturais, em várias instâncias. Afiguram-se especialmente importantes os seguintes aspectos: i) organização da oferta e da procura de bens culturais de acordo com lógicas de mercado; ii) realização de ‘grandes eventos’, assim designados devido à maior envergadura que revestiram em termos de recursos financeiros e humanos investidos e de envolvimento internacional, nas últimas duas décadas: Lisboa Capital Europeia da Cultura (1994), Exposição Mundial de Lisboa (1998), Porto Capital Europeia da Cultura (2001) e Faro Capital Nacional da Cultura (2005)¹⁵; iii) criação de associações de profissionais e aumento da oferta de formação académica nas áreas de gestão e programação cultural; iv) alargamento e diversificação do número de infraestruturas culturais, frequentemente assente na conjugação de esforços das administrações central e local e no recurso a fundos comunitários.

A organização da oferta – compreendendo as fases da criação, produção, difusão e comercialização – e da procura cultural segundo lógicas de mercado surge estreitamente associada a um processo de ‘economização da cultura’, ou seja, à tendência para integrar procedimentos e funções características da organização empresarial nas várias etapas de circulação dos bens culturais, valorizando-se o papel da gestão, planeamento, programação, divulgação e marketing cultural. Tal valorização veio abrir oportunidades ao desenvolvimento de novas funções e ocupações na organização das actividades no sector cultural e artístico, consideradas decisivas para a visibilidade da produção e para uma mais efectiva recepção. Gestores, programadores, curadores, comissários, técnicos de marketing,

¹⁵ Guimarães 2012 Capital Europeia da Cultura será o próximo evento deste ciclo.

educadores de arte e outros mediadores culturais tornaram-se, pois, figuras cada vez mais requisitadas pelas organizações culturais, estas mais disponíveis também para reconhecer o valor das suas intervenções especializadas no enquadramento da exposição pública dos bens culturais.

Quanto ao relevo dos grandes eventos para o desenvolvimento do trabalho de mediação cultural, ele advém principalmente, como observa Claudino Ferreira, de constituírem “contextos propícios à emergência e desenvolvimento de processos de profissionalização de carreiras no domínio da intermediação cultural” (Ferreira, 2002), isto na medida em que esses “espaços de difusão de grande amplitude” comportam uma maior divisão e delimitação de funções. Para além disso, ao mesmo tempo que convocam competências específicas e diversificadas em tarefas na área da difusão cultural, estes eventos de particular impacto proporcionam a alguns agentes envolvidos a aquisição de qualificações por via informal, ou seja, permitem um aperfeiçoamento de desempenhos no ‘terreno’, através do trabalho em equipas muito abrangentes em atribuições.

Tendo em conta tais dinâmicas, os grandes eventos podem, ainda, funcionar como instâncias de cooptação de programadores, gestores e outros profissionais por parte de instituições com actividade regular no campo da programação cultural. De notar a maior visibilidade conferida pelos grandes eventos à figura do programador, por se tratar talvez do mediador cultural mais próximo da esfera da criação. Proximidade que se traduz num contacto mais intenso com os autores, por um lado, e no próprio facto do seu trabalho poder ser, na perspectiva de alguns profissionais e analistas da área, equiparado a uma obra, pela pessoal conjugação de descobertas e escolhas (e assumpção de riscos) que comporta.

Tendo em conta a análise de objectivos, programação e equipas dos grandes eventos acima mencionados, ressalta o lugar muito rarefeito de actividades de mediação com carácter pedagógico, que impliquem um contacto directo dos mediadores com os públicos, incluindo o seu envolvimento nas produções culturais. Neste aspecto, Porto 2001 Capital Europeia da Cultura é o evento que mais empenho demonstrou neste tipo de mediação cultural, tendo apoiado projectos pedagógicos e implicando a participação de comunidades locais¹⁶.

¹⁶ Veja-se, designadamente, o caso da ópera *Wozzeck*, da responsabilidade da Birmingham Opera Company, realizada com habitantes do bairro de Aldoar, em Abril de 2001, e contando com o

Considerando a informação disponibilizada pela organização de Guimarães 2012 Capital Europeia da Cultura, verifica-se que, entre as áreas de programação, a Música e as Artes e Arquitectura são aquelas em cujos desígnios mais surge implicada a mediação cultural que supõe um contacto directo com os públicos. O responsável pela Música, Rui Massena, maestro e director artístico da Orquestra Clássica da Madeira, pretende assumir

uma linha de ligação à comunidade e forte componente educativa e pedagógica, em que se integram géneros e subgéneros, programas rígidos e improvisação, expressão erudita e popular, profissional e amadora¹⁷

Por sua vez, a artista Gabriela Vaz Pinheiro, responsável pela área Artes e Arquitectura, dará privilégio

aos espaços públicos e espaços não convencionais, em que se pretende invadir o espaço urbano com acontecimentos artísticos que perdurem na memória da comunidade local e dos visitantes¹⁸

Já Suzana Ralha, responsável pela área Comunidade – referindo no seu *curriculum* que desenvolve actividade musical na área da educação e integrou o Departamento Educativo da Casa da Música – propõe realizar

um programa segundo um modelo de trabalho em rede, acompanhado por um processo de registo e documentação, que se consubstancie numa prática inspiradora para outras cidades europeias de dimensão semelhante¹⁹

acompanhamento do Departamento Educativo da Casa da Música. Na sequência deste trabalho, o referido Departamento Educativo produziu e realizou a ópera *Demolição – a história que ides ver*, com a participação de habitantes dos bairros sociais de Aldoar e Fonte da Moura. O libreto de *Demolição – a história que ides ver*, apresentada em Fevereiro de 2002, foi escrito por Regina Guimarães em colaboração com os habitantes daqueles bairros.

¹⁷ <http://www.guimaraes2012.pt>

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem.

No que respeita especificamente aos programadores e gestores culturais, assinala-se a criação de associações profissionais, em finais da década de 1990, denotando tentativas quer de autonomização destas ocupações e de delimitação entre agentes qualificados e não qualificados, quer de afirmação de identidades profissionais.

No desenvolvimento da mediação cultural, interessa, aliás, não perder de vista o próprio incremento, nos últimos anos, da oferta de formação académica em programação e gestão cultural, assistindo-se ao surgimento de vários cursos, muitas vezes sob a forma de pós-graduações, dirigidos a licenciados em áreas culturais ou não. Neste último caso, possibilitam a (re)qualificação de profissionais que desenvolvem actividade no campo cultural e que, não tendo formação especializada no domínio da cultura, possuem créditos académicos noutros campos – mais ou menos afins (comunicação, marketing, gestão, ciências sociais, etc.). Numa apreciação genérica, tais cursos articulam conhecimentos sobre organizações e iniciativas culturais e outros saberes de teor mais abrangente, como os relacionados com a gestão e a comunicação. E embora alguns programadores com trajectórias mais consolidadas defendam que a legitimação da sua intervenção é essencialmente alcançada pela “experiência prática” (Madeira, 2002:34), não será indiferente o efeito legitimador que a existência de uma área de estudos autonomizada a nível do ensino superior poderá ter nas carreiras.

O progressivo aumento de equipamentos culturais diversificados (bibliotecas, cine-teatros, centros culturais) ao mesmo tempo que veio concretizar desígnios de políticas defensoras da importância dos equipamentos como condição do acesso mais amplo das populações aos bens culturais também tornou evidente a necessidade de nelas integrar profissionais com saberes especializados, incluindo os que se referem a funções de difusão cultural, de modo a assegurar o seu funcionamento e a garantir uma actividade regular. Trata-se de uma necessidade particularmente notória em espaços vocacionados para os domínios das artes performativas e artes visuais, representando uma lacuna que a maior parte das autarquias revela dificuldade em colmatar, dados os deficits de funcionários qualificados nas áreas de gestão, programação, marketing cultural e serviços educativos. Em termos do impacto do aparecimento destas infraestruturas ao nível do emprego no sector cultural, repare-se que, de acordo com dados de um inquérito às entidades culturais artísticas em

Portugal, os 52 equipamentos criados na última década geraram 484 postos de trabalho, ou seja, 26% do total de pessoas ao serviço nos 169 equipamentos recenseados – o que representa uma percentagem considerável (Gomes, Lourenço e Martinho, 2006).

Paralelamente a uma tendência de dinamização verificada ao nível das ocupações na esfera da difusão cultural, assiste-se, pois, à permanência da falta de recursos nesta área em algumas instâncias com responsabilidades crescentes no sector cultural. As autarquias denotam, a este respeito, uma situação paradoxal. Com efeito, se é inegável o cada vez maior relevo da sua intervenção na área da cultura – quer pelo volume de investimentos financeiros aplicados em diversos domínios culturais quer pela progressiva autonomização da cultura nas orgânicas camarárias – há que notar a persistência de limitações ao nível dos recursos humanos disponíveis, incluindo, desde logo, restrições orçamentais, e a própria estruturação das carreiras na função pública, a qual é obstáculo à contratação de determinadas categorias profissionais. Não por acaso, 63% dos municípios respondentes ao inquérito acima mencionado apontavam a administração, a gestão e a programação entre os sectores mais carenciados de formação de recursos humanos.

É certo que a intervenção dos municípios no sector cultural cobre realidades muito diferenciadas relativamente a objectivos e prioridades; meios financeiros e humanos; articulação com outros agentes culturais de diferente abrangência territorial; resultados. Várias análises têm mostrado tal heterogeneidade (designadamente, Silva, 2002; Santos, 2004). No caso de um estudo realizado sobre o funcionamento e impactos do Programa de Difusão das Artes do Espectáculo (PDAE) – e à luz do posicionamento das diversas câmaras no respeitante a vários eixos (linhas programáticas, equipas de cultura, agentes culturais locais e eventos culturais regulares) – observaram-se perfis distintos, evidenciando intervenções com diferenciados graus de consolidação e reconhecimento da importância das funções de difusão cultural (Santos e outros, 2004).

Uma das estratégias accionadas pelos municípios para enfrentar as limitações atrás mencionadas consistirá, precisamente, no recurso a estruturas de consultoria, produção e divulgação com competências em variados domínios culturais e artísticos (arqueologia e património, artes performativas, etc.). Trata-se – como demonstra o inquérito a estruturas culturais e artísticas que temos vindo a citar – de um segmento emergente no sector privado,

prolongando uma tendência de organização da oferta e da procura de bens culturais de acordo com lógicas de mercado. Tais estruturas poderão representar para alguns profissionais a extensão e rentabilização das suas especializações, eventualmente obtidas e reconhecidas no âmbito das suas prestações em instituições inscritas noutros sectores e/ou em grandes eventos.

1.3. POLÍTICAS E MEDIAÇÃO CULTURAL: VÁRIAS VIAS PARA AMPLIAR PÚBLICOS

Com a revolução de 1974 e a institucionalização de um regime democrático em Portugal, a Constituição da República Portuguesa consagrou o dever do Estado promover a democratização da cultura (capítulo III, artigo 73º). Não estranha, assim, que a democratização cultural e a formação de públicos da cultura constituam objectivos recorrentes nos programas dos sucessivos governos constitucionais em Portugal. São também tópicos cada vez mais recorrentes nos discursos dos responsáveis pelas políticas culturais de outros sectores, bem como nas intervenções de alguns agentes culturais da esfera da criação e da produção artística.

Mas de que se fala quando se fala de democratização cultural? Da possibilidade de cada indivíduo viver “a incorporação durável de um conjunto de disposições intelectuais e estéticas”, sendo “alcançáveis resultados efectivos neste domínio [com a condição de haver] um limiar mínimo de equipamentos culturais acessíveis, isto é disponíveis e activados (...)” e “uma política persistente de atracção de públicos” (Pinto, 1993: 771). Um processo que é esperável produzir – para além de outros efeitos de carácter mais subjectivo – o alargamento do número de praticantes culturais, bem como a sua diversificação em termos de perfis sociais.

A propósito da expressão ‘públicos da cultura’, interessa ter presente os “implícitos” presentes na utilização deste conceito, como chama a atenção António Firmino da Costa. Este exercício propicia o uso menos automatizado e mais reflexivo do termo; também adverte sobre alguma imprevisibilidade dos impactos das políticas, por mais informadas que sejam. O autor identifica três implícitos, e reflecte sobre as suas implicações: i) a

desejabilidade – refere-se a uma valorização positiva da sua formação (mas do ponto de vista analítico, que interesses e outros circuitos estão em jogo?); ii) relação entre *competências e apetências*, pressupondo-se que ganhar competências gera apetências (o que nem sempre sucede); iii) relação entre *colectivos e indivíduos* – a caracterização dos primeiros supõe o conhecimento dos segundos (mas, na verdade, não dá conta das suas especificidades²⁰) (Costa: 2004:127-130).

A preocupação com o alargamento dos públicos para a cultura e o objectivo da formação de públicos em nome da democratização cultural têm sido referidos de forma constante nos programas dos governos constitucionais das três últimas décadas. No caso do actual governo, o respectivo Programa enuncia, entre os desígnios da política cultural, a criação de “condições para que os cidadãos portugueses sejam culturalmente mais qualificados e mais participativos nas práticas culturais”, a promoção da educação artística nos diferentes níveis de ensino e o desenvolvimento de programas de incentivos à promoção das artes e à formação de novos públicos²¹. E também o programa do governo anterior (2005-2009) defendia que

todos os equipamentos dependentes do Ministério da Cultura e todos os equipamentos integrados em redes nacionais devem proporcionar programas educativos dirigidos a diferentes públicos, quer se trate de crianças, jovens, adultos ou cidadãos seniores²²

Podem distinguir-se duas vagas principais de preocupações em matéria de acesso à cultura nos programas dos governos constitucionais. Até final dos anos 90 do século passado, as estratégias propostas nos programas recaíram principalmente no alargamento da oferta cultural, através da edificação de equipamentos (bibliotecas, museus, teatros e cine-teatros) em todo o território. Já nos programas dos governos constitucionais mais recentes, as referências à democratização da cultura incidem particularmente nos meios de acesso

²⁰ Daí os limites dos inquéritos a públicos, que valem sobretudo por aferir “grandes regularidades” e “linhas de força dos comportamentos e das atitudes” (Silva, Luvumba, Santos e Abreu, 2000: 75).

²¹ Programa do XVIII governo constitucional, pp. 58-60.

²² Programa do XVII governo constitucional, p. 62.

(formação) à cultura por parte de segmentos mais amplos e diversificados socialmente – notando-se, pois, uma deslocação para o tema do alargamento da procura (Gomes e Lourenço, 2009).

A ênfase colocada no tema da democratização cultural constitui, para além de uma opção programática dos Governos, um sintoma de um deficit. Com efeito, nas últimas duas décadas expandiu-se significativamente a oferta cultural – consubstanciada na edificação de equipamentos culturais integrados em redes – sem que este movimento tenha sido acompanhado de uma intervenção promotora da procura, da frequência regular destes espaços²³ e da sua integração nas comunidades.

Para o desequilíbrio entre a oferta e a procura cultural contribui também o facto de os praticantes culturais constituírem, como têm mostrado diversos estudos sobre públicos e práticas culturais, um grupo socialmente selectivo (entre outros, Pais, 1994; Conde, 1997; Santos (coord.), Gomes, Neves e outros, 2002; Fortuna e Silva (orgs.), 2002; Martinho e Gomes, 2005)²⁴. Para além disto, a escolaridade da população portuguesa, embora tenha muito progredido nos últimos anos, continua a situar-se num patamar excepcional, bastante aquém do dos restantes países europeus. Em 2008, e de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), 72% da população portuguesa possuía apenas o ensino básico ou menos, enquanto a média dos países da OCDE nessa situação correspondia a 29%. A situação de Portugal entre os países europeus surge desfasada ainda no que respeita ao ensino secundário: em 2008, a percentagem de portugueses com esse grau de escolaridade era apenas de 14%, enquanto a média nos países da OCDE atingia os 44%²⁵.

²³ Repare-se que a situação dos cine-teatros sem programação regular – vivida por alguns equipamentos mais recentemente construídos ou requalificados – representa, por si, um claro obstáculo à formação de públicos.

²⁴ São alguns exemplos de um leque mais alargado de trabalhos dedicados à temática e que constituem, como se assinala no capítulo 2, a primeira vaga de estudos desenvolvidos no âmbito da sociologia da cultura em Portugal.

²⁵ 1998-2008: *Education at a glance*, OCDE, 2010.

Três caminhos para a formação de públicos

Três principais tipos de intervenção têm sido desenvolvidos pelas políticas públicas no sector da cultura para alcançar o objectivo de formação de novos públicos para a cultura (Gomes e Lourenço, 2009). Em primeiro lugar, refira-se o estímulo à criação e à requalificação de serviços educativos e actividades pedagógicas em espaços culturais. Em segundo, o incentivo ao desenvolvimento de actividades desta natureza pelas entidades artísticas e culturais, através da legislação que regula o apoio da tutela à produção e criação artísticas. Uma terceira via consiste na tentativa de promoção de um contacto mais intenso e regular com as artes nas escolas do sistema formal de ensino, para tal procurando-se estabelecer articulações entre as tutelas da cultura e da educação.

Incentivar a criação de serviços educativos e actividades similares para o público

Relativamente à primeira linha de intervenção com vista à criação de novos públicos, é de notar o aumento do número de museus com serviços educativos nas mais recentes décadas, bem como o empenho de outros equipamentos em promover actividades pedagógicas, como evidenciam, designadamente, estudos sobre estruturas artísticas e culturais ou trabalhos focados em equipamentos municipais, como os centros culturais (Gomes, Lourenço e Martinho, 2006; Martinho e Gomes, 2005). Ainda no que respeita aos museus, repare-se que o *boom* deste tipo de espaços verificado nos anos 80 em Portugal ficou a dever-se, em grande parte, ao investimento dos municípios na criação de museus; e a instituição de serviços educativos pode ter sido acelerada pelo facto de não só promoverem a proximidade com as comunidades como também proporcionarem maior visibilidade às medidas das políticas culturais locais.

O próprio enquadramento regulamentar do funcionamento dos museus – consubstanciado na Lei Quadro dos Museus Portugueses, que define os princípios da política museológica nacional –, integra a educação entre as funções dos museus, equiparando-a à conservação ou

inventário e documentação²⁶. Na mesma linha, a Rede Portuguesa de Museus (RPM)²⁷ – sistema de mediação e de articulação entre museus – teve por princípio fundador a qualificação da actividade destas instituições em diversas dimensões, considerando-se a existência de serviços educativos um dos factores de potenciação da sua prestação cultural e social²⁸.

Tendo em conta a globalidade de entidades museológicas inquiridas pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), em 2002 quase metade (48%) tinham serviço educativo – o que, comparativamente com 2000, representou um acréscimo de 4% (Santos, 2005) (quadro nº 1.1.). Quanto às actividades realizadas por esse departamento, as visitas guiadas (85%) e as acções vocacionadas para o público escolar (62%) detinham um peso mais expressivo.

Quadro nº 1.1.
Existência de Serviço Educativo em museus, por Ano
(percentagem em coluna)

Serviço educativo	Ano		
	2000	2001	2002
Museus com serviço educativo	44,2	43,3	47,7
Museus sem serviço educativo	53,8	56,7	52,3
Não resposta	2,0	0,0	0,0
<i>Número de casos</i>	491	577	591

Fonte: Santos e outros, 2005.

²⁶ Lei nº 47/2004 de 19 de Agosto.

²⁷ A Estrutura de Projecto da RPM entrou em funcionamento em 2000 e a RPM foi institucionalizada na Lei Quadro dos Museus Portugueses, de 2004.

²⁸ De assinalar que o programa de financiamento da Rede (PAQM – Programa de Apoio à Qualificação dos Museu) integra quatro linhas de financiamento, figurando entre elas o ‘Apoio a acções de comunicação’ onde se insere o sub-programa de apoio a Projectos Educativos.

Integram a RPM 131 museus, que incluem os 28 museus e os 5 Palácios tutelados pelo Instituto dos Museus e da Conservação, os 14 museus tutelados pelas Direcções Regionais da Cultura dos Açores e da Madeira (que integraram a RPM por protocolo) e mais 84 museus que passaram a integrar a RPM por candidatura.

Tendo em conta os resultados de um inquérito, realizado em 2006-2007, junto de 600 equipamentos culturais, em Portugal, sobre as suas actividades pedagógicas/formativas, destacam-se quatro principais aspectos. De notar que foram obtidas 282 respostas válidas (quase metade do universo inquirido), correspondendo a maior parte a equipamentos associados em redes (de bibliotecas, museus, teatros e cine-teatros e espaços culturais (Gomes e Lourenço, 2009).

Desde logo, há que assinalar o aumento do número de equipamentos com acções educativas. É no ano 2005 que o volume de equipamentos culturais com serviços educativos (ou serviços equiparados) regista um aumento muito significativo. Destaca-se ainda a maior antiguidade das dinâmicas formativas/educacionais em equipamentos como os museus e o carácter mais recente destas iniciativas em teatros e cine-teatros.

Em segundo lugar, predominavam actividades dirigidas para as escolas, o principal agente da procura. Mas, ainda assim, era notória a tendência para a diversificação quer do tipo de actividades promovidas quer de públicos-alvo.

Em terceiro lugar, observou-se uma grande diversidade de figurinos nos modos de organização dos serviços educativos. Evidenciava-se um menor grau de estruturação orgânica dos serviços educativos, o que pode ser sinal ou da escolha de um modelo mais flexível ou de limitações físicas e financeiras.

Por último, e tal como tem sido demonstrado noutros trabalhos sobre a matéria, as equipas caracterizavam-se, quanto a características sócio demográficas, pelo predomínio de mulheres, em grupos etários mais novos (Martinho, 2007a).

A propósito ainda do aumento de serviços educativos em espaços culturais, principalmente nos museus – refira-se que ele é também devedor de outros factores. Desde logo, da intervenção progressivamente consolidada de instituições como a Fundação Calouste Gulbenkian e a Fundação de Serralves, que desde cedo revelaram atenção à educação artística e à importância dos serviços educativos para a captação de novos públicos (ver capítulo 5) – isto sem deixar de apontar a relevância da acção de um museu estatal como o Museu Nacional de Arte Antiga, manifestando preocupações com a esfera educativa nos museus desde os anos 20 do século XX. Por outro lado, há que levar em conta o efeito acumulado – mencionado no ponto 1.1. – da crescente preocupação dos museus em conhecer

os seus públicos e expandir a sua visibilidade por via da acção de departamentos como o dos serviços educativos, preocupação esta aliada à introdução de novos *curricula* nas escolas e ao alargamento da escolaridade, sendo os espaços culturais cada vez mais solicitados para aprendizagem em cenário extra-escolar.

A ainda pouca diversificação dos públicos alvo de acções de sensibilização para as artes (estas maioritariamente dirigidas a grupos escolares) constitui uma limitação quanto ao acesso e democratização cultural, que tem sido frequentemente debatida, inclusivamente no âmbito das equipas dos serviços educativos. Importa reparar que, aquando do Encontro da RPM assinalando os seus 10 anos, realizado em 2010, o Grupo de Trabalho ali reunido lançou um conjunto diversificado de sugestões, entre as quais figuram tópicos como os seguintes: i) “Dualidade museu/comunidade, implicando um conhecimento profundo das comunidades” e ii) “Relação com escolas e com o ensino superior: conhecimento dos projectos educativos das escolas e desenvolvimento de projectos de parceria” (Brigola, 2010: 13). Um e outro tópicos denotam uma preocupação com a ligação do museu com o exterior e a vontade de conhecer a comunidade de forma mais aprofundada, conhecimento este que pode contribuir precisamente para a concepção de actividades destinadas a públicos menos ‘tradicionais’ (entre os quais estão os estudantes do ensino superior).

Legislar o desenvolvimento de actividades pedagógicas pelas entidades artísticas

Um outro tipo de intervenção das políticas públicas com vista à formação de novos públicos para a cultura corresponde ao incentivo ao desenvolvimento de actividades desta natureza pelas entidades artísticas e culturais, através da legislação que regula o apoio da tutela à produção e criação artísticas. Assim, e de acordo com o preâmbulo do diploma de 2003 que estabelecia o regime de atribuição de apoios financeiros do Estado, através do Ministério da Cultura, àquelas entidades, referia-se que

a atribuição dos apoios pauta-se por regras de transparência e de rigor, sendo os respectivos projectos avaliados em função de critérios de qualidade, de consistência da gestão (...) e de capacidade de obtenção de outras fontes de financiamento, bem como em *função da prossecução de objectivos de utilidade social*, designadamente nas *áreas do ensino e da formação, da difusão, da itinerância e da formação de públicos*, como contrapartida dos agentes culturais aos apoios públicos atribuídos (sublinhados nossos)²⁹

A ponderação do desenvolvimento de actividades pedagógicas na avaliação das candidaturas tinha a finalidade de incentivar a “vertente educativa das actividades artísticas e estimular a ligação ao meio escolar, fomentando o interesse das crianças e dos jovens pela cultura”³⁰. É provável que, em alguns casos, o desenvolvimento da actividade das entidades artísticas tenha conhecido reorientações à luz do benefício fixado neste quadro normativo. Não sendo conhecida a quantidade e o tipo de candidaturas apresentadas nos três anos em que vigorou esta legislação, bem como a sua evolução nesse período, pode ainda assim apontar-se o número significativo de entidades que nas bolsas de acções de programas de descentralização cultural promovidos pela tutela da cultura – Programa de Difusão das Artes do Espectáculo (PDAE, 2000-2002) e Programa Território Artes (PTA, 2006-2009) – desenvolviam simultaneamente espectáculos e ateliês de artes performativas³¹.

No quadro regulamentar de apoio do Estado às artes instituído em 2006, e actualmente em vigor, a atribuição de apoio financeiro a entidades com actividades de natureza pedagógica passou a reger-se por outros critérios. Estes denotam um enfoque na qualidade e na experiência das entidades e dos projectos.

De acordo com o novo diploma, as entidades que desenvolvam actividades relacionadas com a formação de públicos podem beneficiar de “apoios directos” no caso de serem

²⁹ Decreto-Lei n.º 272/2003, de 29 de Outubro.

³⁰ Alínea g) do Artigo 2.º do Diploma referido na nota anterior.

³¹ No PDAE, verificou-se uma tendência para o aumento do número de produções de ateliês colocados à venda. Por outro lado, a percentagem de ateliês comprados sobre os colocados à venda em 2001 e 2002 evidencia uma procura significativa por esta componente do PDAE. A área do Teatro ressalta pela sua maior capacidade de iniciativa na oferta de ateliês e por revelar ainda maior dinâmica de implantação no mercado (Santos e outros, 2004: 264-267).

estruturas profissionalizadas com pelo menos cinco anos de actividade continuada e cuja actividade preponderante seja a formação em contexto não escolar³².

Quanto aos apoios a iniciativas com o objectivo de captar e formar públicos e a acções vocacionadas para o público infanto-juvenil, ficam no capítulo dos “apoios indirectos”, a atribuir no âmbito de acordos/parcerias entre o Estado, os municípios e as estruturas de criação/programação e que têm por objectivo dinamizar cine-teatros e centros culturais³³. E um dos “desígnios estratégicos” declarados por este diploma de 2006 era, precisamente, “valorizar a rede de cine-teatros e outros equipamentos culturais, apoiando uma *programação regular de qualidade, que compreenda uma dimensão educativa* e a residência permanente ou periódica de entidades de criação artística”³⁴ (sublinhado nosso). O desígnio permanece entre as preocupações da tutela: a recente criação da Rede Portuguesa de Teatros Municipais – anunciada em Fevereiro de 2011 pelo Ministério da Cultura – tem entre os seus objectivos “reforçar os programas de apoio do lado da procura”³⁵.

³² Capítulo II do Decreto-Lei nº 225/2006, de 13 de Novembro.

Repare-se que existem estruturas de criação cujos eixos de acção se adequam especialmente a este tipo de apoios, isto independentemente de os solicitarem ou não. Veja-se, por exemplo, o caso do Grupo Teatro do Oprimido LX, que na sua apresentação diz seguir “uma metodologia e uma prática teatral cujo objectivo é a democratização do teatro como uma ferramenta capaz de provocar o empowerment dos participantes, através da análise e teatralizações da realidade e modos de conduta dos sujeitos” (In Programa do colóquio “Arte & Social em Portugal”, realizado no Instituto de Ciências Sociais em 25-26 de Novembro de 2010, Lisboa).

³³ Capítulo III do Decreto-Lei nº 225/2006, de 13 de Novembro.

³⁴ Alínea e) do texto introdutório ao Decreto-Lei nº 225/2006, de 13 de Novembro.

³⁵ Gabriela Canavilhas, ministra da Cultura, citada pelo jornal *Público* (15 de Fevereiro de 2011). De acordo com a apresentação do projecto de criação desta Rede, haverá concursos de apoio à programação, ao reforço de pessoal técnico e aos equipamentos.

Figura nº 1.2.

O lugar das actividades pedagógicas nos projectos de uma entidade artística

“A **Jangada de Pedra** é uma estrutura de criação, produção e divulgação de dança contemporânea criada em 1999 e financiada pelo Ministério da Cultura/Direcção-Geral das Artes. A acção da Jangada assenta no trabalho dos coreógrafos/fundadores desta estrutura (...) que se têm dedicado à criação de projectos artísticos situados na intersecção da dança contemporânea com outras artes

(...)

Os aspectos pedagógicos e sociais dos projectos desenvolvidos na Jangada de Pedra, sobretudo nos trabalhos das coreógrafas Aldara Bizarro e Filipa Francisco, têm sido uma marca d'água da acção desta estrutura. Filipa Francisco tem trabalhado de forma continuada em Estabelecimentos Prisionais e Bairros Sociais, enquanto Aldara Bizarro tem dirigido as suas criações para o público jovem através de uma série de acções de formação para várias faixas etárias. Neste sentido, a Jangada tem estabelecido uma rede de parcerias como sejam o Centro de Pedagogia e Animação do Centro Cultural de Belém, o Serviço de Música da Fundação Calouste Gulbenkian, o serviço cultural e educativo do Centro Cultural de Cascais, o serviço educativo do Teatro do Viriato e também uma série de museus, bibliotecas e câmaras municipais. São precisamente a formação de novos públicos e a educação artística as apostas do trabalho em desenvolvimento da Jangada de Pedra, consciente de que estes aspectos são pilares de desenvolvimento das sociedades contemporâneas ao promover competências criativas essenciais para o aprofundamento das capacidades e inteligência dos indivíduos.

(...)

Na continuidade deste trabalho e alargando os objectivos a que a Jangada se propôs nasce o '**Projecto Respira**', onde se pretende aliar a formação à criação pondo desta feita a ênfase do lado das crianças e jovens, tornando-os coautores do projecto. Ao mesmo tempo pretende-se que a instituição escola (educadores, funcionários, pais e alunos) seja mais que um mero espaço de acolhimento do projecto mas seja parceiro ao integrar de forma orgânica este projecto no horário e metodologias escolares. O "Projecto Respira" trata-se da criação de um espectáculo de dança que é concebido e executado pelos alunos do 6º anos de escolas do 2º ciclo e pelos artistas convidados pelos responsáveis deste projecto. A ideia é criar uma peça sobre o corpo, onde uma turma de cada uma das escolas onde o projecto vai decorrer é responsável por uma parte do espectáculo – a dança, o vídeo ou a concepção plástica -, que irá executar em articulação com os profissionais ao serviço deste projecto. Em cada escola são realizadas uma série de oficinas com vista à realização do espectáculo promovendo entre os alunos o trabalho em colectivo, e consequentemente a valorização pessoal e social dos alunos, a ampliação da consciência do indivíduo, do grupo e da relação com o(s) outro(s), fomentando a partilha, a reciprocidade e a responsabilidade mútua. Ao mesmo tempo, fomentando a criação promove-se a compreensão e expressão da realidade assim como a valorização de modos de ver, sentir e pensar particulares. Este projecto visa também o enriquecimento da comunicação entre alunos e seus familiares, professores e amigos uma vez que através da expressão artística e do uso de linguagens diferentes das habituais, os alunos dão-se a conhecer de uma forma livre e aberta. Em suma, este projecto promove a criatividade nos adolescentes ao mesmo tempo que lhes dá ferramentas para terem um olhar sobre a dança e outras áreas da criação como sejam o vídeo e as artes cénicas”

In Resumo de comunicação apresentada por Aldara Bizarro, fundadora do grupo, na Conferencia Nacional de Educação Artística, Casa da Música, Porto, Outubro de 2007.

Promover a intervenção articulada das tutelas da cultura e da educação

No que respeita às políticas para o sector cultural e, especificamente, ao objectivo da democratização da cultura, o reconhecimento da importância da inserção da arte nas escolas é uma questão muito recorrente nos programas dos governos constitucionais. No Programa do IX governo (1983-1985) podia ler-se que, em cooperação com o Ministério da Educação, “procurará remediar-se a carência em formação artística e educar o gosto artístico aos diversos níveis do ensino”³⁶, enquanto no enunciado programático do XIV governo (1999-2002) se afirmava que, para “conseguir mais público”, era necessário realizar diversas acções, designadamente: i) “desenvolvimento da rede de bibliotecas escolares”; ii) “dinamização do ensino artístico”; iii) “intensificação da realização de encontros e de acções entre os criadores, as instituições culturais e a escolas”³⁷. As diferentes acções remetem para a importância da familiarização precoce com as artes, um contacto que favorece “o reconhecimento de imagens e de objectos, tidos pelos agentes como ‘naturais’, mas sendo, de facto, fruto de um longo e paulatino processo de socialização” (Lopes, 1998:113)

A procurada articulação do Ministério da Cultura com o Ministério da Educação com vista à definição de estratégias comuns promotoras do contacto dos jovens com as artes nas escolas constitui, pois, a terceira via desenvolvida pela tutela da cultura para alcançar o objectivo da democratização cultural. É no seu âmbito que foram instituídos, entre 1996 e 2004, três Grupos de Trabalho³⁸ reunindo representantes das tutelas da cultura e da educação – embora anteriormente tivessem já havido projectos comuns³⁹. O trabalho resultante destas equipas traduziu-se na produção de relatórios, combinando, em maior ou menor proporção, as vertentes de diagnóstico e de apresentação de propostas/definição de medidas. Algumas

³⁶ Programa do IX governo constitucional, p.82.

³⁷ Programa do XIV governo constitucional, p.35.

³⁸ Os três grupos de trabalho foram criados, respectivamente pelos seguintes diplomas: Despacho conjunto de 7/96; Despacho Conjunto nº 297/97 de 19 de Agosto; Despacho Conjunto nº106/2003.

³⁹ É o caso de “A Cultura Começa na Escola”, promovido, em 1989, pela Secretaria de Estado da Cultura em articulação com o Ministério da Educação (Lei nº 100/89 de 29-12-1989). Este projecto substituiu um de idêntica natureza, “A Escola Cultural”, de 1987 e elaborado na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986.

chegaram a efectivar-se, porém o balanço geral da sua activação denota mais um carácter episódico do que continuado e sustentado⁴⁰.

Não cabendo no âmbito deste trabalho uma análise comparativa dos relatórios produzidos pelos grupos de trabalho indigitados, é possível, numa apreciação genérica, constatar eixos e dimensões de análise comuns – como, aliás, seria de prever, não só pela temática mas também pela repetida presença de algumas figuras nos três grupos de trabalho criados. Traço distintivo é o peso que nestes documentos assume a apresentação de recomendações e propostas com vista à sua concretização. No caso do Relatório resultante do grupo de trabalho constituído em 2003, coordenado por Jorge Barreto Xavier⁴¹, a proposta de um modelo de intervenção denominado Plano Nacional Educação e Cultura ocupa aí largo espaço, sendo a respectiva estrutura descrita detalhadamente – donde uma atenção especial, aqui, a este projecto.

A apresentação do Plano Nacional Educação e Cultura surge após uma secção dedicada à caracterização da oferta de serviços e actividades existentes nas áreas da educação e da cultura, a partir da qual se definem objectivos: “recuperar bolsas de carência que subsistem em áreas básicas e estruturantes, reduzir assimetrias regionais e investir em áreas de inovação e contemporaneidade” (Xavier, 2004:49). O Plano – instrumento proposto para cumprir aquelas finalidades – compreendia cinco eixos prioritários de intervenção: 1) dimensão cultural do currículo; 2) missão educativa das estruturas culturais; 3) formação de profissionais da educação e da cultura; 4) sistematização e acesso à informação; 5) incentivo ao funcionamento em rede das estruturas locais e nacionais e com as estruturas internacionais. Para cada um dos referidos eixos, lançaram-se várias recomendações e, num grau de maior concretização, avançaram-se propostas de acção, calendarizadas ora para

⁴⁰ Veja-se o Programa de Promoção de Projectos Educativos na Área da Cultura (PPEAC), criado pelo Despacho Conjunto nº 834/2005. Ainda que tenha havido um número significativo de candidaturas para a primeira edição (prevista para decorrer no ano lectivo de 2005/2006), a iniciativa ficou suspensa (Lourenço e Gomes, 2009).

⁴¹ Coordenador do Programa Paideia - Animação Artística nas Escolas Secundárias (1992/1997), iniciativa implementada pelo Clube Português de Artes e Ideias (CPAI) e desenvolvida pela Secretaria de Estado da Juventude com o apoio do Ministério da Educação.

2004/2005, 2005 ou 2004/2006. O Plano é omissivo quanto aos critérios de definição destes horizontes temporais.

Vejam-se, a título de exemplos, algumas das propostas de intervenção. No que respeita, designadamente, ao eixo 1, *dimensão cultural do currículo*, sugere-se o lançamento de um programa denominado Artistas na Escola, com o objectivo de criar condições para que a escola possa ser um lugar facilitador da familiarização com a prática de linguagens artísticas. Relativamente ao eixo 2, *missão educativa das estruturas culturais*, uma das propostas de acção corresponde à criação de uma linha de apoio à produção de materiais pedagógicos que possam ajudar ao trabalho preparatório das visitas a espaços culturais. No eixo 3, relativo a *formação de profissionais da educação e da cultura*, é proposto, designadamente, apoiar a realização de estágios em instituições internacionais de referência e criar, nas instituições do ensino superior, a oferta de formações de curta ou média duração destinadas aos profissionais da cultura.

Pode afirmar-se que o Plano traçado teve concretização apenas ao nível do sub-programa, não chegando a servir de base para uma intervenção consistente implicando os esforços comuns das áreas da cultura e da educação. No caso do eixo 5 – *incentivo ao funcionamento em rede das estruturas locais e nacionais e com as estruturas internacionais* –, uma das propostas de acção, designada Programa ‘A Escola e o Museu’, tem vindo a ser realizada. Trata-se do concurso ‘A minha Escola adopta um Museu, um Palácio, um Monumento...’, iniciativa promovida conjuntamente pelo Instituto de Museus e da Conservação (IMC) e pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação. O seu objectivo é estimular o conhecimento da realidade museológica e patrimonial de Portugal, dinamizando o contacto das escolas com os museus e os monumentos.

O caso específico das políticas de promoção do livro e da leitura

Com a instituição de um regime democrático em Portugal, em 1974, à medida que outros direitos – como a saúde e a educação – foram sendo consolidados, a cultura obteve a progressiva atenção dos governos constitucionais. A dinamização da política nacional da

leitura tornou-se uma prioridade, principalmente pelo facto do país ter níveis de literacia significativamente inferiores à média europeia. Não estranha, pois que o sector das bibliotecas tenha registado, comparativamente com outros domínios culturais, uma estruturação mais precoce, quer por via de um mais antigo reconhecimento institucional, quer pela criação, em 1987, de um organismo com atribuições específicas nas políticas culturais para o sector do livro e das bibliotecas, o Instituto Português do Livro e da Leitura (IPLL) – depois designado Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (IPLB) e actualmente denominado Direcção Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB).

A intervenção dos governos dirigida para o incentivo às práticas de leitura ilustra bem uma evolução em matéria de política cultural acima mencionada, ou seja, a existência de duas vagas principais de preocupações com o acesso à cultura: primeiro, a edificação de novas bibliotecas e requalificação das existentes; depois, a promoção de actividades com vista a potenciar o gosto pela leitura e a frequentação destes lugares.

E embora o presente texto não vise uma discussão do conceito de ‘promoção da leitura’, é importante nomear o que está implicado neste processo e que o seguinte extracto, na nossa perspectiva, expõe de forma particularmente incisiva

Para que alguém leia ou tenha vontade de ler, é, então, necessário que tenha dentro de si um projecto interior. Este projecto mais não é do que uma estrutura mental que articula motivações para ler e competências que permitem fazê-lo. O conjunto de tudo isto está na origem de um comportamento: ler de maneira autónoma. A promoção da leitura oferece uma espécie de motivação para aqueles que ainda não construíram o seu próprio projecto interior de leitura

Maria Carlos Loureiro, em "Ler...para quê? para quem? ", s.a.

A Rede Nacional de Bibliotecas Públicas – a primeira rede de equipamentos culturais criada em Portugal – foi concebida e concretizada no âmbito da intervenção do Instituto Português do Livro e da Leitura (IPLL), em 1987, revelando-se um instrumento nuclear para qualificação das bibliotecas em diversas dimensões, desde o que respeita ao espaço e instalações até ao que se relaciona com perfis profissionais adequados ao seu funcionamento.

De notar que à época, o panorama das bibliotecas era muito deficitário. Nesta, como noutras áreas do sector cultural, o “nosso atraso era evidente e preocupante” (Figueiredo, 2004:61).

A finalidade principal da Rede consistia em dotar todos os concelhos de uma biblioteca com "um mínimo de condições para servir a respectiva população (...) através da prestação de serviços considerados tradicionais, embora enriquecidos pelo recurso a documentos em suportes diversificados e a produtos baseados nas novas tecnologias de informação" (Moura, 1996:6). Desde o início da RNPB até ao presente, foram apoiados 261 municípios – no Continente e nas Regiões Autónomas – estando 191 bibliotecas inauguradas⁴².

Acrescente-se que o projecto da RNPB – como sucede na maior das redes coordenadas pelo Estado – assenta num modelo de partilha de responsabilidades entre a administração central e local visando a criação de uma biblioteca municipal em cada sede de concelho. Deve salientar-se a importância da intervenção em parceria do Estado e dos municípios para a concretização de redes de equipamentos – o termo parceria aplica-se na medida em que estes programas requisitam a participação local no investimento em novos ou requalificados espaços. E pode afirmar-se que a implicação dos municípios nestes programas teve um efeito de alavanca para a progressiva maior relevância que as câmaras foram dando à cultura.

Dez anos depois, em 1997, a tutela da cultura criou o Programa Nacional de Promoção da Leitura (PNPL), com três objectivos principais: 1) “desenvolver um programa de promoção da leitura e de difusão do livro, visando a criação e consolidação de hábitos de leitura no país”; 2) “apoiar e colaborar com outras entidades na realização de projectos específicos no domínio da leitura (...) dirigidos a públicos diversificados, que contribuam para minorar o iletrismo e a exclusão social”; 3) “apoiar e promover acções concertadas no domínio da difusão do autor e do livro no País” (Oliveira, 1998). Pela sua maior abrangência, ganhou relevância no PNPL uma linha de intervenção designada Programa de Acções de Promoção da Leitura/Itinerâncias, que começou a funcionar no terreno em 1998, e tem disponibilizado um conjunto de projectos – acções de formação, ateliês, espectáculos, cursos breves – às bibliotecas, com vista a contribuir para intensificar o hábito e o gosto de ler entre a

⁴² <http://www.iplb.pt>

população. Este programa – que mobiliza um grupo diversificado de mediadores do livro e da leitura – é analisado de modo detalhado no capítulo 5 e também, ainda que de forma mais indirecta, no capítulo 6.

Em 2006, foi criado o Programa Rede Nacional de Bibliotecas Escolares (RBE) pelo Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Cultura, tendo como objectivo central “a instalação e o desenvolvimento de bibliotecas e serviço de biblioteca, nas escolas dos diferentes níveis de ensino, disponibilizando aos utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação em diferentes suportes”⁴³. Também este projecto denota o desenvolvimento de uma rede de bibliotecas assente no trabalho colaborativo, de acordo com uma lógica de partilha de objectivos, de conhecimento e de meios – neste caso, principalmente entre bibliotecas escolares e biblioteca municipais. Com efeito, é possível observarem-se, no site da Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas, referências quanto “ao apoio dado à RBE pela Rede Nacional de Bibliotecas Públicas que, de modos diversificados, em muito têm contribuído para o desenvolvimento das bibliotecas escolares. A RNBP, por seu turno, tem sido também beneficiada pela criação da RBE”⁴⁴.

O apoio das bibliotecas públicas nacionais às bibliotecas escolares – e também, claro, o efeito da dinâmica destas nas primeiras – vem demonstrar uma concretização da defendida articulação entre as tutelas da cultura e da educação, que atravessa os programas dos sucessivos governos em Portugal. Também a seu modo, o Plano Nacional de Leitura (PNL)⁴⁵, lançado em 2006, com o intuito de ajudar a melhorar os níveis de literacia da população e reforçar as suas competências de leitura e de escrita, participa deste movimento, ao tomar como parceiro estratégico responsável pelos programas na área da cultura a DGLB e ao integrar o Programa de Acções de Promoção da Leitura/Itinerâncias.

A criação de iniciativas destinadas a contribuir para tornar a leitura uma prática mais comum entre os portugueses caracteriza também a intervenção do terceiro sector na área cultural. Dando continuidade a uma intervenção de especial longevidade e relevância na

⁴³ <http://www.rbe.min-edu.pt>

⁴⁴ <http://www.iplb.pt>.

⁴⁵ Projecto da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares.

promoção do livro e da leitura, a Fundação Calouste Gulbenkian atribui, desde 2003, mediante concurso, apoio a projectos de promoção da leitura em bibliotecas públicas. De referir ainda que a Fundação Calouste Gulbenkian organiza, desde 2008, o Concurso de Apoio a Pequenas Bibliotecas Públicas – trata-se, fundamentalmente, de apoiar a aquisição de obras. Criou igualmente, em 2005, o projecto Casa da Leitura, dirigido directamente aos mediadores do livro e da leitura, no sentido de os capacitar “com ferramentas teóricas e práticas susceptíveis de construir uma rede nacional de verdadeiros promotores de leitura em que se incluem crianças, jovens adultos, professores, bibliotecários e pais”⁴⁶. E já em 2011 o projecto Casa da Leitura produziu o Cata Livros, iniciativa em que os jovens leitores são chamados ‘à boca de cena’: este site tem por desígnio usar a internet para aproximar os jovens leitores de um conjunto de títulos considerados essenciais da literatura para a infância e a juventude, segundo um modelo que assenta no carácter lúdico e interactivo das narrativas e desafios propostos⁴⁷.

1.4. UM TERRENO PARA A MEDIAÇÃO CULTURAL: AS LÓGICAS FLEXÍVEIS DE TRABALHO

Na medida em que as formas flexíveis de emprego são um traço comum a diversos domínios artísticos e culturais, importa começar por observar de que modo o emprego flexível tem vindo a constituir um dos aspectos mais característicos do mercado laboral na globalidade dos sectores de actividade. Poderá, assim, verificar-se que a crescente difusão do emprego flexível – trabalho com contratos temporários, trabalho independente ou auto-emprego e trabalho a tempo parcial – no domínio cultural representa um processo indissociável de uma tendência geral quanto a regimes de trabalho e é atravessada por um conjunto de questões que se colocam igualmente noutras áreas de actividade. Refiram-se, designadamente, os tópicos relacionados com os riscos e as oportunidades da descontinuidade de trabalho e instabilidade de vínculos, por um lado, e as questões que

⁴⁶ <http://www.gulbenkian.pt>

⁴⁷ Newsletter da Fundação Calouste Gulbenkian, nº 122, Abril 2011.

dizem respeito à pouca adequação, ou mesmo ausência, dos sistemas de regulação em matéria de protecção social, por outro lado.

Por contraste com o emprego estável, associado ao contrato de duração indeterminada, que ainda representa o sistema predominante nos países economicamente mais desenvolvidos, as situações de trabalho flexível têm vindo a proliferar, no emprego em geral, nos países da União Europeia⁴⁸ e constituem cada vez mais vias comuns de acesso ao mercado de trabalho. Vários factores marcam a difusão da flexibilidade e a reestruturação do processo produtivo em variados sectores, destacando-se os seguintes: i) predomínio da política económica neoliberal, deixando o Estado de assumir algumas das responsabilidades em termos de regulação do trabalho; ii) globalização da economia e procura de rendibilidade a curto prazo; iii) fragmentação e dispersão da realização do trabalho, com recurso frequente a externalização de serviços e a subcontratações. De notar ainda o papel facilitador das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) na fixação desta lógica do processo produtivo e no formato organizacional das empresas: privilegiam-se estruturas de muito pequena dimensão, cujo reduzido corpo de trabalhadores garanta o desempenho de um conjunto de funções nucleares. Isto, por possibilitarem não só maior capacidade de resposta e adaptação às alterações do mercado como também permitirem a redução de custos com encargos de protecção social dos recursos humanos.

O acréscimo de emprego e de oportunidades de trabalho representa uma directa consequência da intensificação das formas flexíveis de trabalho. Contudo, a natureza dos trabalhos flexíveis encontra-se principalmente associada à precarização, sob várias formas de

⁴⁸ O trabalho em *part-time* evoluiu na Europa de 15,9%, em 1998, para 18,2%, em 2008 (Eurostat, 2010: 283). A maior percentagem de trabalhadores nesta situação situava-se nos Países Baixos, seguindo-se a Suécia, a Alemanha, o Reino Unido e a Dinamarca. A percentagem de mulheres que trabalhavam em 2008 neste regime era de 31,1% enquanto a percentagem de homens em situação similar era de 7,9% (Eurostat, 2010: 283).

Em 2005, o emprego no sector cultural absorvia 2,4% do total de mão de obra, de acordo com a análise do Eurostat (a primeira teve lugar em 2002). Os trabalhadores no sector cultural constituem um grupo mais escolarizado que os empregados nos outros sectores e têm uma situação laboral mais precária: 25% dos trabalhadores na cultura tinham em 2005 empregos em *part-time* enquanto na população total esse regime representa 17%; a percentagem de pessoas com empregos temporários era também superior no sector cultural (Eurostat, 2007: 51).

integração profissional. Além disso, as formas flexíveis comportam uma probabilidade mais elevada dos trabalhadores se confrontarem com a ausência de protecção social, a prática de salários baixos e poucas perspectivas de progressão na carreira.

Deve, no entanto, assinalar-se que a heterogeneidade das formas flexíveis e a diferenciação de situações de emprego, conjugadas com a posse de diferentes capitais em diferentes momentos dos percursos individuais, têm levado alguns estudiosos da temática da flexibilidade e da intermitência laboral a chamar a atenção para as suas implicações diferenciadas nas trajectórias profissionais (Kovacs, 2005; Paugam, 2000). Se se considerar a situação dos trabalhadores mais qualificados, o trabalho flexível contribuiu para um alargamento de oportunidades, na medida em que pode estar associado a outras oportunidades de trabalho e remunerações adicionais, bem como pode viabilizar uma melhor conjugação entre tempos de trabalho, formação e desempenho de responsabilidades familiares. Já para outros trabalhadores em situações de trabalho flexível, com menores qualificações, o horizonte mais provável é de estreitamento, no sentido em que se acentuam as desvantagens: menor protecção social, salários mais baixos, probabilidade superior de transitar por trabalhos pouco qualificados, menores oportunidades de enriquecer a formação e de promoção nos contextos de trabalho.

Flexibilidade nas actividades artísticas e culturais: continuidade e reconfiguração

Ao abordar a crescente difusão das formas flexíveis de trabalho nos domínios artísticos e culturais, convém considerá-la numa dupla perspectiva, pois apresenta uma linha de *continuidade* e outra de *reconfiguração*.

Quanto a *continuidade*, trata-se de assinalar a dimensão laboratorial que o trabalho artístico e cultural contém quanto à prática de modalidades flexíveis de trabalho (Menger, 2005). Com efeito, esta área de actividade sempre comportou um conjunto de características actualmente integradas por outros sectores, em consequência do incremento da lógica da flexibilidade. Em primeiro lugar, o trabalho criativo comporta risco, experimentação e indeterminação – indeterminação tanto no que respeita à criação como no que se refere à

recepção das obras. Em segundo lugar, os regimes de criação, apesar das especificidades dos diferentes domínios artísticos e culturais, sempre estiveram particularmente mais próximos da descontinuidade, do trabalho a tempo parcial e independente, do emprego ao projecto, da cumulatividade de prestações. É neste sentido que tem sido apontado: i) a “ironia” subjacente ao facto de artes, “que têm cultivado uma oposição radical em relação a um mercado todo poderoso” surgirem como precursoras na experimentação da flexibilidade e ii) o “bom guia” que a análise do trabalho artístico constitui para detectar “as seduções e os perigos do enriquecimento do trabalho realizado com autonomia, responsabilidade, criatividade e exposição muito desigual aos riscos correlativos” (Menger, 2005).

Continuidade ainda no que se refere ao estatuto de “trabalhadores vulneráveis” dos artistas – vulnerabilidade que não radica apenas em contingências profissionais mas decorre também de terem identidades “particularmente expostas a formas específicas de poder simbólico, competitividade e processos de gatekeeping para o reconhecimento” (Conde, 2009:3).

Relativamente a uma linha de *reconfiguração*, é de ressaltar que a novidade ou a grande transformação a assinalar na adopção de modalidade de trabalho flexíveis nas artes e no sector cultural corresponde sobretudo ao desenvolvimento de modelos organizacionais que beneficiam do desenvolvimento das novas tecnologias de informação (TIC) e do trabalho em rede ou em parcerias – e, assim, viabilizam a combinação/acumulação de funções de gestão, produção e criação. Trata-se de um processo indissociável do próprio fenómeno do aumento da oferta de bens culturais.

O planeamento, a gestão, o cumprimento de regras e as relações de interdependência entre diversos agentes fazem das actividades artísticas e culturais um processo de cooperação. É nessa medida que diversas abordagens do campo artístico e cultural têm procurado mostrar o trabalho nesta área enquanto fenómeno social semelhante ao que ocorre em outros sectores de actividade (Becker, 1982; Wolff, 1981). Nesse processo de cooperação, note-se a crescente importância dos profissionais da mediação cultural – o que decorre, como se viu, do progressivo reconhecimento da dimensão económica da cultura, por um lado, e da relevância da mediação cultural para a visibilidade de bens culturais e para a sua recepção, por outro lado.

Importa reparar que no interior das muito pequenas estruturas, frequentemente limitadas a um único ou poucos mais elementos, se assiste a um processo de acumulação de funções, desde as de criação até às relacionadas com as áreas de produção, gestão e comunicação. Daí que alguns autores falem na figura do ‘artista quase firma’ e expliquem a existência de muito pequenas estruturas pela necessidade que os artistas têm de adoptar uma organização específica perante cada novo projecto e também de melhor proteger direitos de propriedade intelectual e direitos conexos. Nestas empresas de bastante reduzida dimensão, ganha importância uma competência comum a diversos sectores, a da comunicação. Como observa Xavier Greffe, os artistas tendem a associar permanentemente competências artísticas, comunicacionais e de gestão, de modo a estarem aptos a trabalhar em equipa e a melhor adaptar o seu trabalho à lógica do projecto (Greffe, 2002: 19-21).

O papel das formas flexíveis de emprego como fonte geradora de mais postos de trabalho articula-se, no sector cultural e artístico, de um modo muito estreito com o aumento da oferta cultural – e, logo, com as oportunidades de trabalho para diversos profissionais relacionados com o sector – que os últimos 30 anos assinalaram em diversos países, como demonstram diversas análises de políticas culturais⁴⁹. Nesta medida, pode ver-se no trabalho flexível – e nos formatos organizacionais associados, como a prevalência do trabalho ao projecto – uma das condições para o incremento da difusão que as actividades artísticas e culturais conheceram desde então.

Pense-se, em particular, no já abordado reconhecimento da cultura por parte das autarquias, traduzido, designadamente, num maior investimento na constituição de programações culturais e, logo, na procura intensificada de profissionais das artes, desde criadores e artistas a técnicos e mediadores culturais. No que se refere especificamente ao lugar das artes performativas nas programações de iniciativa municipal – ainda que frequentemente assentes em práticas de parcerias com diferentes agentes culturais locais (associações, fundações e outras entidades) –, é de considerar o fenómeno de proliferação de festivais de música em Portugal nos anos 80 e 90 (Martinho e Neves, 1999). Isto, pelo facto

⁴⁹ No que respeita a Portugal, ver: Santos, 1998; Santos e Gomes, 2005; Gomes e Martinho, 2009.

do evento ‘festival’ ser particularmente ilustrativo de flexibilidade, de trabalho ao projecto e do recurso a práticas de *outsourcing*.

Quanto a recursos humanos, a organização de festivais mobiliza tendencialmente uma pequena equipa fixa cujos elementos acumulam diferentes funções e que, dependendo da maior ou menor dimensão de cada edição, pode accionar o recurso a colaboradores externos. Do lado dos intérpretes e outros membros das entidades artísticas que asseguram a programação, este tipo de eventos representa um acréscimo de oportunidades para intérpretes e outros profissionais, alguns com estatuto de trabalhador independente e outros acumulando essa situação com a de trabalhador por conta de outrem – caso característico, por exemplo, dos intérpretes de orquestras nacionais que simultaneamente integram pequenos agrupamentos musicais.

A promoção da cultura nas incumbências das administrações local e central e a defesa de objectivos de democratização cultural tem, pois, favorecido o crescimento e diversificação dos mercados de trabalho cultural – isto apesar das várias repercussões que o trabalho flexível pode assumir, como acima se viu.

Da arte para a cultura: a flexibilidade em extensão

Uma abordagem transversal das formas flexíveis de emprego no sector cultural requer um olhar comparativo dos diferentes domínios em termos dos parâmetros que evidenciam o trabalho flexível e a instabilidade que esse regime de actividade muitas vezes acarreta. Parâmetros como o desempenho simultâneo de várias actividades (acumulação e polivalência), o tipo de vínculos e a precarização do trabalho, com tudo o que com ela se encontra relacionado.

Os domínios culturais com mais funções artísticas – artes visuais, artes performativas e cinema e audiovisual – constituem aqueles onde as formas flexíveis de emprego ganham sede principal, pelos motivos que acima se expuseram acerca da natureza das actividades artísticas. Dir-se-iam áreas de trabalho mais propícias a práticas de flexibilidade. Pense-se no trabalho sazonal e descontínuo que marca a maior parte das entidades culturais, e que sobretudo afecta trabalhadores com funções artísticas e técnico-artísticas e até alguns perfis

da mediação. Ainda assim, profissionais com funções de programação e gestão (em estruturas de dança e teatro, produtoras de cinema e audiovisual, centros de artes visuais) assumem um regime de trabalho necessariamente mais contínuo, dependendo a estabilidade dos seus vínculos das entidades onde se inserem profissionalmente.

Mas se a feição *precarizante* das formas flexíveis tem estado na origem das movimentações de algumas organizações profissionais – sobretudo nas artes performativas – quanto à exigência de regulação que crie melhores condições de trabalho, convém não perder de vista as vantagens das lógicas flexíveis para o desenvolvimento e afirmação de carreiras profissionais em sectores artísticos e não só. Com efeito, para gerações mais novas, que se encontram numa fase inicial das suas trajectórias profissionais, a polivalência e o trabalho ocasional que o trabalho ao projecto permite apresentam-se como condições facilitadoras quer de escolhas em termos de especialização/ecletismo nos rumos profissionais quer de diversificação de contactos e experiências com vista a testar e consolidar lógicas pessoais de criação e intervenção. É o caso da maior parte dos entrevistados no âmbito desta tese, em foco nos capítulos 6 e 7. Com efeito, quase todos conjugam o trabalho de mediadores – nos museus, nas bibliotecas, nas instituições culturais com programação de música, nas escolas – com outras actividades, de natureza artística ou com outras vertentes de mediação (crítica, produção de exposições, escrita de textos para catálogos, entre outras).

Em contraste com os domínios onde a função de criação se evidencia (artes visuais, artes performativas, cinema), situam-se os sectores das bibliotecas, museus e arquivos. Nestes, predominam vínculos laborais estáveis e regimes de trabalho nos moldes do emprego tradicional, desenvolvido a tempo inteiro, com menor probabilidade de desenvolvimento de outras actividades em paralelo. No entanto, uma das importantes conclusões a retirar de uma apreciação transversal dos perfis sectoriais é a verificação de um prolongamento da flexibilidade a domínios não artísticos do sector cultural (Gomes e Martinho, 2009). Com efeito, áreas como o património (museus, palácios e sítios arqueológicos) ou até os arquivos, denotam na configuração dos regimes de trabalho uma tendência para a intensificação da flexibilidade e dos possíveis efeitos que lhe estão associados, como o trabalho descontínuo a acumulação com trabalho paralelo.

Pesam nesta tendência situações como o bloqueamento de novos ingressos nos quadros de museus e de outros espaços patrimoniais e a falta de autonomia de gestão por parte destas entidades. Em sectores como a conservação e a arqueologia é notória a intensificação da angariação dos respectivos profissionais no quadro de trabalhos ao projecto, no âmbito de empresas que têm nas instâncias públicas os principais clientes e de cujos orçamentos depende frequentemente a regularidade e o volume de trabalho (Gomes e Martinho, 2009). Daí que também nestes domínios as empresas adoptem formatos organizacionais flexíveis, angariando mão-de-obra em função da envergadura dos projectos; mão-de-obra que, aliás, manifesta um nítido crescimento e pode, num mercado mais concorrencial, tanto atravessar situações de flexibilidade *qualificante* como de flexibilidade *precarizante*.

O quadro traçado permite, assim, introduzir uma terceira linha em torno da difusão das formas flexíveis de trabalho nos sectores artísticos e culturais. Com efeito, para além da *continuidade* e da *reconfiguração*, que acima foram consideradas, é de acrescentar um terceiro aspecto: *extensão*. Extensão na medida em que modalidades de trabalho tradicionalmente praticadas nos mercados artísticos (flexibilização) tendem a prolongar-se a sectores de trabalho cultural comumente associados à estabilidade, quadros de pessoal duradouros e emprego contínuo.

1.5. DOS MEDIADORES CULTURAIS: DIVERSAS CONFIGURAÇÕES PROFISSIONAIS

Evidenciou-se, na exposição anterior, o potencial que a mediação cultural reveste para o objectivo da democratização cultural, tão defendido nos desígnios das políticas culturais nos últimos trinta anos. Ficou também demonstrado como a generalização de actividades pedagógicas nos espaços culturais, nas últimas décadas, constitui um crescente mercado de trabalho para os agentes da mediação cultural – tendência favorecida pela intensificação das lógicas flexíveis de trabalho. Isto, ainda que o trabalho nesse mercado seja marcado por contingências diversas (ritmo sazonal, indefinição de vínculos, baixa remuneração, entre outros), que andam a par de dificuldades na estruturação profissional – aspecto a retomar.

A prática da mediação cultural envolve realidades diversas, por factores que têm a ver com os modelos organizacionais das instituições culturais e as competências diversificadas

dos mediadores, bem como o grau em que estas são explicitadas e reconhecidas. Daí que num estudo realizado em 2008, em França, sobre o trabalho de mediação cultural, se tenha concluído que a este tipo de intervenção é mais aplicável o termo ‘arquipélago’ do que ‘continente’ (Aubouin, Kletz e Lenay, 2010). Esta pesquisa, que incidiu em 48 estruturas culturais em diferentes domínios – da arquitectura e património às artes performativas, passando pela arte contemporânea –, assentou numa estratégia metodológica de carácter qualitativo. Foram realizadas 103 entrevistas a agentes em diversas categorias, desde os responsáveis da tutela da cultura até aos mediadores no terreno, passando por responsáveis por departamentos e serviços de mediação.

O interesse principal deste trabalho reside na identificação de diferentes tipos de configurações profissionais da mediação e, logo, na obtenção de um retrato mais preciso do universo da mediação cultural e dos mediadores. Justifica uma atenção mais demorada, pela maior actualidade da análise e também pela metodologia e instrumentos de trabalho utilizados.

O cruzamento de dois eixos originou quadrantes onde as estruturas analisadas, tendo em conta as suas dinâmicas, foram situadas. O primeiro eixo, horizontal, é o da *divisão do trabalho*, tendo como extremos a ‘concepção’ (lugar dos responsáveis pela concepção e organização das actividades para o público) e a ‘execução’ (espaço dos que desempenham as actividades com o público). O outro eixo, vertical, é o da *especialização*, opondo o pólo dos ‘conteúdos’ (onde se situam historiadores de arte, artistas, antropólogos, entre outros) ao pólo dos ‘públicos’ (os agentes cuja intervenção é prioritariamente direccionada para os públicos, por exemplo os especialistas no trabalho com públicos escolares).

Mediante esta aferição, foi possível traçar seis tipos de formatos profissionais, observando-se desde situações onde os mediadores asseguravam por si todas as tarefas (da concepção à execução das actividades) até ao caso extremo, onde actividades e competências estavam entregues a diversos agentes – esta situação corresponde, segundo os autores, a entidades culturais com trabalho consolidado na esfera das actividades para os públicos. A propósito ainda de polivalência, os autores sublinham que não é consequência nem da dimensão da entidade nem do domínio cultural.

Foi possível apurar que o tipo de mediação praticado pelas entidades analisadas é mais estruturado por especificidades de cada espaço (públicos, projectos, parcerias) do que pelo domínio cultural onde se insere ou por outra particularidade sectorial. Por outro lado, evidenciou-se que as entidades no curso do seu historial podem conhecer várias configurações profissionais, havendo em diversos momentos opções estratégicas diferentes e podendo, por exemplo, passar da polivalência à especialização – como no caso de instituições onde progressivamente se intensifica o trabalho com públicos diferenciados, que requerem mediadores especializados segundo os grupos.

Ainda assim, observou-se um tipo de configuração profissional mais frequente nos vários domínios: a mediação tipo ‘departamento dos métodos’ (“bureau des méthodes”), que implica uma divisão do trabalho muito hierarquizada entre aqueles que concebem e os que trabalham directamente com os públicos. A maior recorrência deste modelo dá conta, segundo os autores, da ‘história central’ duma mediação em que a relação com o público era prioritária mas pouco submetida a questões de democratização cultural (Aubouin, Kletz e Lenay, 2010:7).

O recorte do universo da mediação cultural em diversas configurações profissionais permitiu identificar três factores de diferenciação da população dos mediadores. O primeiro corresponde às *competências*; o segundo diz respeito à *organização* – lugar das actividades de mediação na estrutura, condições de trabalho dos mediadores; o terceiro é o da *profissionalização* – grau de reconhecimento dos mediadores, dinâmicas de profissionalização, trajectórias profissionais.

Estes traços distintivos do universo de mediadores culturais remetem para um conjunto de dificuldades com que frequentemente estes agentes da democratização cultural se deparam.

Começando pelo que diz respeito às *competências*: a sua falta de explicitação, na maior parte das instituições, contribui para enfraquecer a legitimidade dos mediadores, principalmente pelo facto de as diversas configurações profissionais solicitarem, como se viu, competências transversais e outras específicas, que implicam especialização e diferenciação. Além disso, a não formalização das competências – por exemplo, em processos de recrutamento – pode gerar amadorismo, na medida em que autoriza

intervenções guiadas pela iniciativa pessoal e voluntarismo em vez de aprendizagens certificadas.

Com a indefinição das competências requeridas conjugam-se outros aspectos que não favorecem a *integração profissional* nas instituições – trata-se de um tema também abordado pelos entrevistados no âmbito da presente tese (capítulo 6). Como notam Aubouin, Kletz e Lenay no seu trabalho, os vários procedimentos relacionados com a gestão de recursos humanos – como o recrutamento e a promoção – estão dependentes das representações que existem dos profissionais e da prévia identificação do seu papel. No caso dos mediadores culturais, a falta de uma imagem estruturada da sua intervenção – como ocorre noutros casos de profissões recentes ou ocupações em processo de profissionalização – pode constituir um obstáculo à inserção institucional, como mostram algumas incursões na temática em Portugal (Martinho, 2007a).

A falta de reconhecimento limita também a mobilidade no interior das instituições, sendo esses limites mais vivenciados pelos mediadores que procuram transitar de actividades predominantemente caracterizadas pelo contacto com os públicos para o trabalho de concepção de ‘conteúdos’. Para os entrevistados no âmbito da tese, a progressiva inclinação dos mediadores para actividades de concepção é igualmente detectável. E se em determinados contextos a polivalência e flexibilidade das equipas forem valorizadas – como pode verificar-se nos capítulos 3 e 4 –, a transição de uma função para outra e ou a acumulação pode ser incentivada.

De notar que no que respeita à explicitação de competências, o estudo sobre o sector das actividades artísticas, culturais e de espectáculo em Portugal, publicado em 2006 pelo Instituto para a Qualificação na Formação (IQF) define 45 perfis profissionais, incluindo 12 perfis de mediação – do ‘agente artístico’ ao ‘técnico de serviço educativo’, passando pelas figuras do ‘produtor’, ‘animador sócio-cultural’ e ‘técnico de comunicação e marketing’, entre outros (AAVV, 2006b). O objectivo principal deste trabalho foi disponibilizar informação relevante sobre dinâmicas do emprego, a identificação de perfis profissionais prospectivos e a necessidade de novas competências (AAVV, 2006b: 5).

Artistas e mediação cultural: da participação de escritores na promoção do livro e da leitura

A pluriactividade que caracteriza o trabalho artístico reveste diversas combinatórias de funções, sendo uma delas a conjugação de actividades de criação/interpretação com trabalhos de mediação. Entre outras combinatórias prováveis, refiram-se as seguintes: artista-professor; artista-programador; artista-técnico de serviço educativo; historiador-crítico-curador; crítico-consultor de colecções/programações. É esta múltipla inscrição profissional – devida a várias razões, entre elas a necessidade de subsistência económica – que leva Bernard Lahire a considerar que os autores e artistas não são redutíveis à sua actividade no campo das artes, defendendo que esta forma de abordagem é “ainda mais importante quando se estudam universos sociais aos quais a grande maioria dos actores não dedica todo o seu tempo (...) podendo designá-los [os universos], por tal motivo, ‘jogos sociais’” (Lahire, 2006: 81).

Considere-se o caso particular dos escritores, até por serem objecto de vários estudos sociológicos aprofundados (Heinich, 2000; Lahire, 2006). Escritores e ilustradores estão entre os agentes que intervêm nas actividades de promoção de leitura – além de bibliotecários e professores. Num estudo sobre projectos de promoção da leitura nos países da OCDE, observou-se que este tipo de participação é frequente (quadro nº 1.2.), concretizando-se na orientação de, entre outras modalidades, clubes de leitura – em escolas e noutros contextos (Neves, Lima e Borges, 2008). Noutras situações, os autores estiveram presentes como elementos de júris de concursos, prémios e eventos na esfera da literatura.

Quadro nº 1.2.

**Participação de agentes ligados à criação de livros
em projectos de promoção da leitura nos países da OCDE
(n = 144)**

Agentes	Número de projectos
Escritores/poetas	48
Ilustradores/desenhadores	15

Fonte: A partir de Neves, Lima e Borges, 2008.

Nota: O conjunto de 144 projectos constitui uma amostra não representativa mas sim ilustrativa dos projectos de promoção da leitura, levados a cabo em países da OCDE.

Para os escritores, a participação neste tipo de actividades suscita diferentes graus de adesão, como demonstram dois estudos sobre este grupo de autores, realizados em França.

Em *La Condition Littéraire*, Bernard Lahire privilegia a análise das condições do exercício do trabalho dos escritores. A obra desenvolve-se segundo uma estratégia metodológica que proporciona quer uma caracterização sóciodemográfica deste universo profissional quer a elaboração de diversos retratos pessoais, a partir da realização de entrevistas. O autor frisa que os escritores apreciam, suportam ou detestam as actividades ‘paraliterárias’ em função de constrangimentos económicos ou editoriais, mas também tendo em conta as suas disposições e competências extra-literárias e da sua relação com situações públicas (Lahire, 2006: 214). A figura nº 1.3. apresenta dois discursos contrastantes sobre a relação dos escritores com as ocupações ‘paraliterárias’.

Já *Être écrivain*, de Nathalie Heinich (2000), baseado na realização de entrevistas, é um estudo centrado nas representações da figura do escritor, interessando à autora observar o seu papel de “poderoso agenciador” da experiência dos que são escritores e a sua função de “motor para a acção” destes criadores (Heinich, 2000: 14). É aí abordado, entre outros, o tema das ligações dos escritores a actividades que implicam a sua exposição – incluindo as que requerem o contacto com leitores –, embora não se especifique o caso da participação em projectos de promoção da leitura. Ainda assim, a ideia mais vincada é a de que a vivência daquelas ligações implica tensão e ambivalência, surgindo dilemas entre os ‘imperativos’ da solidão (uma quase obrigação profissional para o escritor) e da vida social (importante para o seu reconhecimento).

Escritores e actividades paraliterárias: duas perspectivas

Lahire, 2006: 242, 335*

Annie Zadek, n.1948

“Segundo Annie Zadek, todas as intervenções paraliterárias (aqui incluindo-se os ateliês de escrita) fazem ‘parte integrante’ do ‘ofício’: ‘É um papel social que assumo de modo muito natural [...]. Orientei vários ateliês de escrita, tenho horror à palavra ‘animar’ que tem a ver com lúdico e convivial e todas essas coisas. Orientei ateliês de literatura, é assim que me expesso. É muito interessante. E isto é uma das actividades que integro neste trabalho [de ser escritor], juntamente com as leituras públicas, com os encontros, do mesmo modo que já fui autora convidada pelas escolas. Seja para estar com uma turma de teatro trabalhando a partir de um dos meus textos [seja para outra actividade]. (...)”

Os convites encorajam ou reforçam o sentimento de legitimidade que tem perante a escrita: ‘Fico mais segura, fico mais forte. E precisamos imenso dessa força para escrever. Por mim, tenho necessidade dessa força para escrever sobre o anti-semitismo dos meus contemporâneos (...)’. Ela diz mesmo que todas as marcas de reconhecimento ajudam a escrever e ‘justificam a solidão’ do escritor (...).

Defende, ainda assim, ser necessário que todas as intervenções dos escritores sejam remuneradas (...). A maioria das intervenções em meio escolar ou em bibliotecas são ‘valorizadoras’ para o escritor que é convidado expressamente para o efeito, mas a remuneração faz parte dessa valorização (...).”

Malika Bey-Durif, n.1950

“Trabalhando voluntariamente em tempo parcial ‘para poder, de vez em quando, ter tempo para escrever’, tem no entanto a impressão de ‘roubar’ permanentemente momentos para escrever. (...) As únicas vezes em que foi possível diminuir as suas actividades para, antes de mais, dedicar-se à escrita, foi quando obteve bolsas (...) e quando teve uma encomenda de um texto para teatro.

De resto, tirando o facto que os ateliês de escrita lhe tomam bastante tempo, não hesita em falar da ‘armadilha’ que representam estas actividades para um escritor. Com efeito, o ateliê de escrita, que pode parecer, visto de fora, como um meio de ganhar a vida graças às competências na escrita, sem se distanciar demasiado da actividade literária, revela-se rapidamente um trabalho como os outros (e talvez mais mal remunerado que os outros) e que funciona como um freio para a escrita (‘Eu diria que os ateliês de escrita impedem-me de escrever, enquanto se poderia imaginar que tivessem o efeito inverso’) [Dificultam a escrita por duas razões:] por um lado, ela [a escritora] está com a escrita dos outros e não com a sua e, por outro lado, é uma actividade que a ‘preocupa’ muito para além do tempo de trabalho efectivo, pois sente-se uma ‘responsabilidade’ perante as pessoas que neles participam e não vive o seu trabalho como um simples ‘prestadora de serviço’. (...). [Mas] Mesmo se constitui um travão evidente, o trabalho não estritamente literário tem um aspecto ‘estruturante’ e permite-lhe ter contacto com outras pessoas: ‘O trabalho é um meio de não perder o sentido da realidade’ (...).”

* Tradução nossa

2. A ABORDAGEM DAS PROFISSÕES CULTURAIS PELA SOCIOLOGIA EM PORTUGAL

A abordagem das profissões pela sociologia constitui uma tendência recente na história desta disciplina em Portugal⁵⁰, também ela caracterizada pela pouca longevidade. Se as primeiras análises sociológicas de grupos ocupacionais se detiveram em profissões institucionalizadas – como médicos, economistas e engenheiros –, o sector da cultura e os agentes que nele operam em vários domínios têm sido alvo de uma vaga analítica mais tardia, impulsionada pela expansão da sociologia da cultura nas últimas duas décadas.

Podem apontar-se principais motivos do incremento da investigação científica incidindo nas actividades culturais e a progressiva incursão da sociologia na abordagem dos profissionais que as dinamizam.

Em primeiro lugar, o referido aumento de pesquisas é largamente devedor da maior atenção conferida, nos anos 90, às políticas culturais pelas administrações central e local e pela progressiva aproximação entre essas políticas e instâncias e a esfera das ciências sociais. A aproximação operou-se fundamentalmente por duas vias. Uma consistiu na criação, por iniciativa da tutela, de uma entidade vocacionada para o estudo das actividades culturais, num processo similar ao verificado noutras áreas, como a ciência e tecnologia⁵¹. Outra consubstancia-se na prática intensificada de encomendas, por parte de algumas autarquias, de trabalhos de investigação a sociólogos, com finalidades de diagnóstico e avaliação das políticas no sector cultural, bem como com o objectivo de as sustentar em informação científica. De notar que esta aproximação entre a sociologia e as políticas públicas na cultura tem proporcionado não só a análise dessas políticas como também o aprofundamento do conhecimento de diversas dimensões do sector em que elas incidem (Santos, 2005).

⁵⁰ A temática foi objecto de uma anterior análise (Martinho, 2008a).

⁵¹ No que respeita ao sector cultural, o Ministério da Cultura teve a iniciativa, em 1996, de constituição de um Observatório das Actividades Culturais. Também em 1996, o Ministério da Ciência e Tecnologia instituiu um Observatório da Ciência e Tecnologia (que actualmente constitui o Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior). Estas instituições são compostas por sociólogos na direcção e nas equipas de investigação.

Em segundo lugar, assinala-se que o estudo dos agentes e das profissões culturais tem tido até ao presente menor expressão do que as abordagens das práticas culturais e dos públicos de eventos e equipamentos. Trata-se de um eixo de investigação cujo acervo de trabalhos se amplia sobretudo desde finais dos anos 90, focando dimensões como evolução demográfica e caracterização sociográfica, regimes de trabalho e inserção nas organizações, instâncias de reconhecimento, redefinição de perfis, emergência de novos desempenhos.

A realização de pesquisas sobre profissões culturais relaciona-se com diversos factores, seguidamente enunciados:

- Procura de conhecimento sobre o sector por parte das políticas culturais do Estado com vista à fundamentação da sua intervenção – a análise de programas de governos constitucionais mostra que a definição e aplicação de medidas de regulação do mercado e de promoção e qualificação do estatuto dos agentes culturais integram o leque de objectivos que vários governos se têm atribuído em matéria de cultura;

- Expansão demográfica do sector cultural e aumento e diversificação da oferta formativa, concorrendo para ampliar a visibilidade e a mediatização dos agentes e profissões da cultura;

- Interesse de algumas associações profissionais por estudos de caracterização do universo que representam, visando contribuir, também desse modo, para o reconhecimento e valorização do seu estatuto socioprofissional.

Justifica-se, pois, um balanço dos estudos produzidos sobre profissões culturais⁵², grupo heterogéneo e com especificidades, por nele caberem domínios e ocupações com maior ou menor ênfase na criação, difusão e conservação e ainda pela diversidade de funções em

⁵² Apesar de este trabalho não visar definições conceptuais, importa notar que, no que respeita a ‘cultura’, o termo corresponde aqui ao campo de referência do LEG (equipa de trabalho sobre estatísticas culturais no âmbito do Eurostat), compreendendo um conjunto de domínios onde figuram: artes performativas, artes visuais, audiovisual e multimédia, arquitectura, património, arquivos, bibliotecas, livro e imprensa.

causa (artísticas, técnico-artísticas e de mediação⁵³). Tendo em conta o contexto em que se situa a preparação do presente texto, impossibilitando um apuramento exaustivo de títulos dedicados à temática, optou-se por estabelecer como critério de recenseamento de textos a posse conjunta de três atributos: ter autoria de sociólogos, ancorar em investigações empíricas e estar publicado⁵⁴.

O balanço inicia-se com uma breve categorização da bibliografia de acordo com os objectos, a sua abrangência e as metodologias das pesquisas. De seguida, sistematizam-se os resultados e tendências mais relevantes das pesquisas em seis tópicos que, não sendo estanques, agregam de forma especial o conhecimento produzido.

2.1. CATEGORIZAÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE AGENTES E PROFISSÕES CULTURAIS

No conjunto dos estudos sociológicos sobre agentes e profissões culturais evidencia-se, desde logo, a existência de dois segmentos distintos, como mostra a figura nº 2.1. O recorte resulta da diferente amplitude do objecto estudado: mais *especializado* focado num grupo ocupacional e/ou num domínio cultural; ou mais *transversal* considerando-se não só um leque mais largo e diferenciado de profissões e domínios como também um número superior de dimensões de análise.

O conjunto dotado de maior expressão numérica, o das abordagens especializadas, caracteriza-se por ter uma maior longevidade e centrar a análise em trajectórias de artistas/autores/criadores, mediadores culturais e em alguns perfis das chamadas indústrias culturais. Trata-se de estudos com recurso predominante a estratégias metodológicas de tipo

⁵³ Deve ressaltar-se que as categorias não são exclusivas.

⁵⁴ Tal não impede que se reconheça a importância dos contributos, para além dos provenientes de trabalhos sociológicos não publicados, de textos com teor mais ensaístico e de análises produzidas no âmbito de outras disciplinas, designadamente a história da arte e a museologia. E embora o levantamento efectuado não considere pesquisas focadas em entidades culturais, é de ressaltar que proporcionam, de forma menos directa, algum conhecimento sobre o trabalho no sector cultural, por abrangerem a dimensão dos recursos humanos no estudo das organizações.

qualitativo, mobilizando a entrevista, a análise documental e o levantamento e tratamento de dados estatísticos junto de fontes oficiais e sectoriais. As diversas técnicas podem coexistir ou aplicar-se forma exclusiva, em função dos objectivos específicos de cada investigação e também da existência (ou não) de conhecimento já obtido sobre o objecto de estudo. De notar que somente três investigações utilizaram o inquérito por questionário, num dos casos tendo sido complementado com métodos qualitativos.

Tendo por fundo uma mesma linha temática – a estruturação das carreiras –, os estudos especializados remetem de forma mais acentuada para uma ou mais destas temáticas: i) regimes de trabalho; ii) efeitos de juventude, género e nacionalidade nas carreiras e na posição hierárquica ocupada nas organizações; iii) emergência de novos grupos ocupacionais; iv) agentes e mecanismos de reconhecimento nas trajectórias; v) impacto de mutações tecnológicas e organizacionais nos perfis profissionais; vi) representações e modos de relação com a profissão.

Figura nº 2.1.

Tipos de abordagens sobre agentes e profissões culturais e artísticas

	ABORDAGENS	
	ESPECIALIZADAS	TRANSVERSAIS
Número	23	5
Data de publicação	1995 – 2010*	2000 – 2009
Objectos de análise	<ul style="list-style-type: none"> • Artistas em vários domínios (artes performativas, artes visuais, audiovisual e multimédia), escritores, arquitectos, editores, livreiros, produtores de cinema, profissionais do disco, críticos literários, programadores, técnicos de serviços educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Artistas e outros profissionais em vários domínios artísticos, profissionais dos domínios do património (museus, arquivos, arqueologia), bibliotecas e livro.
Metodologias	<ul style="list-style-type: none"> • Predominam abordagens qualitativas, com recurso a entrevista, análise documental, levantamento e tratamento de dados estatísticos. Apenas 3 dos estudos mobilizaram abordagens extensivas, utilizando o inquérito por questionário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Predominam abordagens qualitativas, com recurso a análise documental, levantamento e tratamento de dados estatísticos, entrevistas.
Tópicos de enquadramento	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Artistas e Companhias; Trajectórias e reconhecimento – juventude, género, nacionalidade; Escritores, editores e política; Da importância dos mediadores culturais; Novos modelos de produção/ difusão e redefinição de perfis; Representações e relação com a profissão</i> <p>(da intensificação da flexibilidade à redefinição de profissões, passando pelos efeitos de género, nacionalidade e juventude no reconhecimento das trajectórias)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estudos transversais</i> <p>(da evolução demográfica do sector cultural às condições de exercício e processos de regulação do trabalho cultural em diversos domínios, passando pelas lógicas flexíveis de trabalho)</p>

* Apenas um estudo, sobre os intelectuais na primeira metade do século XIX, data da década de 80 do século XX (Santos, 1988).

Quanto ao grupo de abordagens transversais, como a designação sinaliza, alarga-se e diversifica-se o conjunto de domínios e grupos ocupacionais abordados – permitindo, pois, uma perspectiva comparativa das dinâmicas que os atravessam e, logo, uma caracterização mais vasta dos agentes e profissões culturais.

No que respeita às metodologias, aplicam-se as considerações tecidas acerca dos estudos especializados; observa-se, contudo, a maior centralidade de indicadores estatísticos, referentes a séries temporais mais longas e mobilizando um número superior de variáveis. Tal prende-se com a finalidade de averiguar grandes tendências, designadamente no que se refere à evolução demográfica dos profissionais bem como das entidades empregadoras⁵⁵. Em termos de temáticas, o enfoque das abordagens transversais recai nos seguintes eixos: i) regimes de trabalho de acordo com o domínio e o sector (público, privado, terceiro sector); ii) condições de exercício e processos de regulação do trabalho cultural; iii) impacto das redes de equipamentos culturais na expansão do emprego cultural; iv) impacto de mutações tecnológicas e organizacionais nas ocupações e processos de reconversão; v) importância da qualificação em ocupações antigas e emergentes para enfrentar mudanças no funcionamento do sector cultural.

2.2. TÓPICOS

2.2.1. Artistas e Companhias

Uma das características mais distintivas das profissões artísticas, especialmente aplicável às artes performativas, é a instabilidade dos vínculos às organizações – não se tratando de um traço exclusivo, é nesses domínios que assume maior expressão. Segundo o estudo *The*

⁵⁵ Isto apesar das limitações das estatísticas oficiais quanto ao efectivo conhecimento das profissões no sector cultural. São devidas, entre outros factores, ao facto de uma grande parte das profissões culturais, com destaque para os desempenhos artísticos, ser praticada em regime ‘independente’, pluriactivo e intermitente. O recenseamento dos agentes culturais é também dificultado pela indefinição que, em termos de enquadramento profissional e organizacional, marca de modo especial alguns grupos ocupacionais, como os mediadores culturais.

Economy of Culture in Europe, é raro no campo artístico – e particularmente no teatro, na dança e na música –, garantirem-se contratos a tempo inteiro ou ocupações permanentes. A regra consiste, pois, na solicitação de trabalhadores para um período de tempo específico ou através de contractos em *part-time* (KEA, 2006: 97).

Figura nº 2.2.

Trabalhadores em estruturas de teatro, dança e música, por vínculo

Gomes e Martinho, 2009:97

Trabalhadores em estruturas de teatro, dança e música, por vínculo

Subdomínios	Vínculo			Total
	Prestação de serviços	Contrato de trabalho sem termo	Contrato de trabalho a termo	
Teatro	403	155	58	616
Dança	161	16	13	190
Música	62	38	71	171

Fonte: Silva (2005: 51-55)

Nota: A informação resulta de um inquérito realizado pelo Instituto das Artes (IA) do Ministério da Cultura (MC) às entidades beneficiárias de apoio financeiro sustentado (plurianual). A fonte não refere o ano em que se realizou o inquérito, contudo o Instituto das Artes, seu promotor, foi criado em 2003.

De que modo os profissionais das artes do espectáculo conjugam a flexibilidade nas sua trajetórias? Convém notar que o mercado de trabalho dos actores em Portugal tem vindo a reorganizar-se no decorrer das últimas décadas, segundo os resultados de um inquérito realizado em grupos de teatro portugueses, entre 2000 e 2002 (Borges, 2007). Com efeito, manifestam-se cada vez mais as seguintes tendências: i) predominância de profissionais com contratos ao projecto ou ao espectáculo; ii) saída de actores do elenco residente de grupos de teatro, nos últimos cinco anos. Marcando uma ruptura com as companhias teatrais mais antigas, esta situação intensifica a flexibilidade das relações de trabalho e do enquadramento

profissional. O que se apresenta vantajoso para os grupos e para os actores, de acordo com o estudo em que se insere o inquérito: os primeiros diminuem custos e renovam mais facilmente as competências das equipas, tendencialmente de dimensão reduzida; para os actores, a diversificação das entidades com que trabalham apresenta um interesse estratégico na estruturação das carreiras, uma vez que a mobilidade proporciona novos contactos e oportunidades de trabalho.

Figura nº 2.3.

Tipos de contratos estabelecidos entre os grupos de teatro e os actores entre 1995 e 2000

Borges, 2007: 97

Tipos de contratos estabelecidos entre os grupos de teatro e os actores entre 1995 e 2000
(em percentagem)

Duração dos contratos dos actores convidados nos grupos	Grupos de teatro
Grupos de teatro com contratos de seis meses ou menos.....	55
Grupos de teatro com contratos entre os sete e os vinte e quatro meses.....	23
Grupos de teatro com contratos de vinte e cinco meses	3
Grupos de teatro que não convidam actores.....	19
<i>Total</i>	100

Fonte: Inquérito aos grupos de teatro (2000-2002).

Se a flexibilidade intensificada é a regra das relações de trabalho no teatro, e também noutras artes do espectáculo, onde reside a excepção e o que dela se conhece? Localiza-se nas estruturas de produção e criação artísticas sob administração do sector público, como aquelas tuteladas pelo Ministério da Cultura, onde o vínculo prevalecente é o contrato individual de trabalho⁵⁶. Esta zona residual, em termos de relações de trabalho no mercado

⁵⁶ Em 2005, 91% dos trabalhadores daquelas estruturas encontravam-se nesta situação, em contraste com o sector privado e o terceiro sector (associações), onde os profissionais de artes performativas com ‘contrato individual de trabalho’ representavam, respectivamente, 16% e 17% – nestes dois

de trabalho artístico, é o objecto de uma investigação, realizada em 2000, sobre trajectórias de bailarinos da Companhia Nacional de Bailado (CNB), companhia de repertório clássico e uma das estruturas artísticas sob administração da tutela⁵⁷ (Pappámikal, 2002). O estudo articula a análise do campo da dança em Portugal, os seus agentes e dinâmicas de funcionamento e os percursos individuais de bailarinos – incluindo a passagem por várias categorias dentro da Companhia (‘principais’, ‘solistas’, ‘corifeus’, ‘corpo de baile’) e os índices variáveis de mobilidade interinstitucional. Ilustra de forma especial a forte centralidade que uma profissão como a de bailarino, onde o corpo e o movimento são os principais recursos, pode assumir na delineação das biografias. São abordadas diversas dimensões, desde o acesso à formação e à profissão até às estratégias de reconversão profissional – pois trata-se de carreiras intensas e curtas –, passando pela relação muito próxima entre trabalho e redes de sociabilidade.

As sociabilidades num grupo de criação artística constituem-se como o objecto central de uma pesquisa que tem a particularidade de desenvolver-se em torno de um estudo de caso e com recurso predominante à observação participante (Correia, 2003). O motivo da escolha do ACTO.Instituto de Arte Dramática, entidade sediada em Estarreja, para estudo de caso, deve-se ao facto de possuir, de acordo com o autor, um conjunto de características que a tornam um “projecto de uma sociabilidade diferente (...) [onde se mistura] vida quotidiana e experiência artística. Domesticidade, intimidade, profissão, experimentação artística, trivial e extraordinário aparecem assim numa hibridação que era importante investigar” (Correia, 2003: 11). Este trabalho dá também conta, ao seu modo, das várias expressões que a instabilidade pode ter na trajectória de entidades artísticas, intrincando-se aqui: dificuldades financeiras; uma situação periférica em termos de dinâmicas culturais e teatrais; a orientação

sectores a ‘aquisição de serviços/avença’ constituía a modalidade de vínculo predominante (Gomes, Lourenço e Martinho, 2006). De notar que mesmo neste segmento, a realidade da ‘companhia residente’ tem vindo a estreitar-se, uma vez que o Teatro Nacional S.João e o Teatro Nacional D.Maria II deixaram de ter elencos residentes.

⁵⁷ Em 2005, 90% dos profissionais que integravam a companhia tinha contratos individuais de trabalho (Gomes, Lourenço e Martinho, 2006). Actualmente, a CNB e o Teatro Nacional de São Carlos (TNSC) são administrados conjuntamente por uma empresa pública, OPART, instituída em 2007 pelo Ministério da Cultura no âmbito do PRACE – Programa de Reestruturação da Administração Central.

da actividade segundo uma “metodologia essencialmente prática e experimental” (Correia, 2003: 243).

Figura nº 2.4.

Lógicas de cortesia e divisão de papéis num grupo de teatro

Correia, 2003: 231-234

“Christine e Filipe são os responsáveis máximos pela cortesia face aos *forasteiros* [por exemplo, formandos] no contexto do Instituto de Arte Dramática. A sua acção é imprescindível para se gerar e manter um clima de relacionamento humano e artístico com aqueles que não fazem parte do núcleo duro do ACTO. No entanto, as suas práticas revelam padrões de acção distintos.

Christine concretiza aquilo que eu passo a chamar *de cortesia comum*, ou seja, um trabalho de acompanhamento contínuo, regular dos *forasteiros* assente em múltiplas tarefas quotidianas (como, por exemplo, averiguar com alguma constância se estes últimos necessitam de algo, se estão a ser bem recebidos (...)). Esta cortesia comum assenta num conjunto de tarefas que visam a preservação e manutenção da coesão social e dos laços que unem *íntimos* e *forasteiros*. Deste modo, o activar deste tipo de cortesia reproduz de alguma forma uma lógica de diferenciação sexual em que cabe às mulheres actuarem como zeladoras da tranquilidade e bem-estar de todos aqueles que partilham o espaço doméstico/comunitário”.

(...)

Filipe apresenta igualmente um papel central no activar de tal dimensão [cortesia]. No entanto, recorde-se, isto não significa que esse membro duro do ACTO seja *cortês* do modo como Christine o é. As diferenças residem no facto de Filipe se assumir como autoridade hegemónica no espaço-tempo referido, sendo que uma das formas de se exercer esse tipo de dominação consiste no protagonizar daquilo que chamo de *cortesia extra-ordinária*. Esta última, num ambiente de fronteira, pode ser codificada como investimento na conversão e participação do forasteiro face à cultura e práticas artísticas do grupo/comunidade em causa. Tal investimento é indissociável da natureza carismática da liderança de Filipe”.

(sublinhados do autor)

2.2.2. Trajectórias e reconhecimento – juventude, género, nacionalidade

No conjunto de pesquisas que incidem em trajectórias de profissionais da cultura (artistas, principalmente) é possível recortar um subgrupo de investigações em que se afere especialmente o efeito de três condições na estruturação das carreiras: ser jovem; ser mulher; ser imigrante em Portugal – e onde é igualmente dada atenção a variadas instâncias que operam como agentes e mecanismos de reconhecimento.

Relativamente aos *artistas jovens portugueses*, a realização de um inquérito, em 1993, e de uma análise intensiva, no final de 90, do circuito de eventos vocacionados para a *arte jovem* proporcionou contributos para o desenho do perfil dos artistas jovens, ou seja, aqueles que se encontram no princípio da carreira e ainda os que aspiram ao estatuto de artista (Pais, 1995; Santos, 2002). Do inquérito, ressalta-se a centralidade dos problemas laborais que o desempenho artístico enfrenta – como as condições de produção (custos de materiais, falta de espaços), a difusão e comercialização do trabalho (poucas oportunidades de apresentação pública e deficit de procura). Do trabalho sobre o *mundo da arte jovem*, onde se faz uma nova incursão, por via qualitativa, em dimensões que o inquérito abordara – como a formação, a identidade de artista, as representações da arte e os circuitos de difusão – podem destacar-se os seguintes aspectos. Um relaciona-se com a importância dos concursos para o reconhecimento do estatuto de artista: propiciam alguns estímulos para os que tencionam iniciar uma carreira artística, apesar de os seus efeitos no tempo serem limitados. Outro refere-se ao tipo de ensino como importante factor de diferenciação no circuito da arte jovem, não devido apenas à hierarquia entre escolas como também à diferente natureza das relações com professores e colegas.

Do leque de pesquisas em torno das *trajectórias femininas*, distinguem-se trabalhos incidindo em carreiras de mulheres artistas (na música erudita e na arte contemporânea e (*new*) media) (Conde, 2003) e em percursos profissionais de mulheres na esfera da difusão: produtoras de cinema e editoras de livros (Gomes, Lourenço e Martinho 2005a; Gomes, Martinho e Lourenço, 2005b). No eixo das artistas, refira-se que as assimetrias sexuais nas áreas do ensino, profissão e reconhecimento devolvidas pela pesquisa denunciam maiores dificuldades para as mulheres de afirmação da sua condição autoral.

No que respeita às editoras de livros, verifica-se que as mulheres estão menos representadas em lugares de decisão – quer em cargos de administração de empresas quer na propriedade de casas editoriais. E é no contexto das empresas de menor dimensão e com orgânicas menos complexas que mais rapidamente alcançam posições de relativo relevo. Quanto ao sector da produção cinematográfica, a formação de pequenas empresas representa uma oportunidade de exercício de máxima capacidade de decisão e garante um elevado grau de autonomia. Por outro lado, o género documentário constitui uma porta significativa de entrada para as mulheres no sector cinematográfico, tanto no domínio da criação como no da produção – é mobilizado pelas mulheres como *medium* de trabalho mais acessível.

Traço transversal a mulheres artistas e noutras profissões culturais consiste nas dificuldades que dizem enfrentar em termos de conciliação da carreira com a maternidade e a família, uma questão que emerge nos seus discursos – ainda que se note uma desfocagem da questão feminina quando abordam a identidade artística e profissional.

Num recente estudo sobre a profissão de arquitecto – em que o processo de feminização tem sido mais lento do que se observa noutras profissões – aponta-se que ser mulher é um dos atributos menos favoráveis a uma carreira com sucesso (Cabral, 2006). No que respeita designadamente ao acesso à profissão, verifica-se que a entrada é mais tardia para as mulheres, sendo mais dependentes da família e dos amigos para obter emprego enquanto os homens tendem a conseguir o primeiro trabalho mais cedo, através dos ateliês onde trabalhavam na fase de formação ou por via da criação de ateliê próprio. O mesmo estudo refere que as arquitectas trabalham mais como assalariadas ou em regime de prestação de serviços e os seus vínculos laborais são mais precários do que os dos colegas arquitectos.

A prevalência do efeito da *nacionalidade* sobre o do domínio artístico na integração profissional dos artistas imigrantes em Portugal constitui a principal conclusão de uma investigação que deu especial ênfase à compreensão da correlação entre a origem do estrangeiro e o domínio artístico em que os artistas imigrantes desenvolvem a sua actividade (Nico, Gomes, Rosado e Duarte, 2007). Existe, pois, uma maior probabilidade de haver diferenças determinantes de ingresso no mercado de trabalho entre um artista estrangeiro e um português dentro do mesmo domínio do que entre, por exemplo, um músico e um artista

visual, seja qual for a nacionalidade. Encontram-se nas melhores condições de inserção os artistas oriundos da União Europeia que desenvolvem actividades no domínio da dança ou da música. Já os processos mais difíceis de integração no campo artístico são protagonizados pelos artistas provenientes dos restantes países que exercem actividade em domínios que não a dança ou a música (como as artes visuais); estes têm, designadamente, maior dependência de redes de conhecimento sociais no meio artístico.

Note-se que a questão da mobilidade de artistas e os problemas com que se confrontam constitui um tópico com crescente relevo na própria intervenção das instituições comunitárias em matéria de política cultural. Veja-se, a título de exemplo, um relatório de 2007 sobre o estatuto social dos artistas, produzido no âmbito da Comissão para questões de Cultura e Educação do Parlamento Europeu, em que se defendia que os países promovessem o desenvolvimento de um quadro jurídico de apoio à criação artística, mediante a adopção de medidas “coerentes e globais” relativas, por exemplo, à situação contratual e à segurança social.

Se a mobilidade de tipo *in coming* é o foco do estudo anteriormente mencionado, já o movimento *out going* dos artistas, no campo específico da música, é objecto de uma análise que, ao pretender conhecer os vários modos de ser um ‘artista internacionalizado’, estabelece seis tipos de carreiras (Neves, 2007). Da ponderação da dominância nacional ou internacional dos espectáculos realizados resulta que dois tipos de carreiras referem-se a artistas não internacionalizados e quatro a artistas internacionalizados. No que se refere a estes quatro perfis, em que dominam os espectáculos no exterior, as diferenças devem-se a factores como, entre outros: a fase da carreira em que o processo de internacionalização ocorre; a articulação com a vertente nacional e a sua regularidade.

Do estudo da carreira de um artista português contemporâneo – Julião Sarmento – ressalta, entre outros aspectos, a evidência de uma ampla presença no circuito internacional da arte, operando como factor de reconhecimento e de projecção no mercado (Melo, 1999). A afirmação do artista em contexto internacional ocorre na segunda fase da sua trajectória, marcada pela regularidade de exposição e pela intensificação da circulação da sua obra na Europa. Já o momento americano da carreira do artista corresponde a uma terceira fase da

carreira, observando-se entre os efeitos do “atraso relativo da difusão americana do trabalho de Sarmiento (...) uma relocalização teórica da leitura da sua obra” (Melo, 1999:171).

A reduzida internacionalização das instituições e agentes culturais portugueses é evidenciada numa investigação recente – realizado em 2009 – sobre a mobilidade internacional dos artistas e outros profissionais da cultura. (Gomes, Lourenço e Martinho, 2010). O objectivo principal da referida pesquisa consistiu em reunir informação indispensável ao correcto conhecimento da realidade portuguesa. Além de outras fontes de recolha de dados, teve como instrumento central de pesquisa um inquérito a entidades e instituições no domínio das artes performativas sobre a sua experiência de internacionalização (figura 2.5.).

Embora evidencie uma tendência genérica de crescimento do mercado das artes performativas na última década, o estudo também permite verificar que a internacionalização da programação de espectáculos é mais limitada: o número de espectáculos licenciados de origem internacional aumenta 38% entre os anos de 2002 e 2007, mas mantém-se em redor dos 20% no conjunto de espectáculos licenciados ao longo desse período. E apesar de se verificar um crescimento dos espectáculos vendidos em circuitos internacionais ao longo dos últimos 10 anos, este conjunto de espectáculos não ultrapassa 7% das vendas realizadas em 2008. Considerando o destino dos espectáculos vendidos, observa-se um predomínio claro da Espanha, alcançando mais de $\frac{3}{4}$ do total das vendas internacionais. Ainda no âmbito da exportação de espectáculos, os países lusófonos – onde sobressai o Brasil – concentram apenas 18% dos espectáculos vendidos para o exterior.

Outros aspectos revelados por esta pesquisa são os seguidamente enunciados. Em primeiro lugar, o horizonte europeu é privilegiado face ao espaço da lusofonia, que surge secundarizado nos vários aspectos relevantes. No que respeita a domínios artísticos, a música é claramente o sector mais internacionalizado, em contraste com o teatro; a dança surge como um caso particular de internacionalização. Por outro lado, as estratégias proactivas de internacionalização surgem muito pouco investidas: apenas 14% das entidades consideram ser muito influente liderar projectos com parceiros internacionais; já 30% entendem ser muito influente ser convidado a participar em projectos liderados por parceiros internacionais.

Figura nº 2.5.

Participação/promoção de iniciativas internacionais por entidades artísticas portuguesas

Gomes, Lourenço e Martinho, 2010:52

Co-produções, programas europeus, residências artísticas e bolsas/estágios em 2008

Indicadores	Número
• Nº de agentes envolvidos em co-produções com outros países	52
• Nº de agentes que participaram em programas europeus de apoio à internacionalização	27
• Nº de agentes que organizaram residências artísticas	61
• Nº de agentes que acolheram bolseiros/estagiários	69
• Nº de agentes que atribuíram bolsas/estágios para outros países	1

2.2.3. Escritores, editores e política

As relações entre o campo literário e o campo político são o tema de três investigações sociológicas ancoradas em diferentes momentos históricos. A primeira, uma das análises pioneiras no estudo dos agentes e profissões da cultura, teve por objecto os intelectuais na primeira metade do século XIX, procurando averiguar as condições sociais da sua existência, incluindo o que se refere à gestão do seu poder simbólico perante outros agentes (Santos, 1988). Considerando quatro categorias, não exclusivas, de intelectuais – escritores, burocratas, políticos e militares –, o estudo traça os percursos e os modos de organização destes produtores culturais, entre os quais se encontram Almeida Garrett, Bulhão Pato e Camilo Castelo Branco, entre outros. A pesquisa salienta: a fraca autonomia do campo intelectual face ao campo político bem como a posição ambivalente da *intelligentsia* face à esfera política; a precariedade do exercício do trabalho intelectual; a defesa da independência, por parte dos autores, fundamentada no princípio da propriedade literária.

As relações entre escritores e a esfera política são igualmente abordadas num estudo que tem por pano de fundo a segunda metade do século XX, abrangendo desde a polémica entre os escritores Vergílio Ferreira e Alexandre Pinheiro Torres, em 1963, até ao caso da exclusão de um livro de José Saramago da candidatura ao Prémio Literário Europeu de 1992 (George, 2002). Prémios literários e instituições – entre as quais associações de escritores e de críticos literários mas também organismos da tutela da cultura – constituíram o foco desta análise, que, a partir de alguns episódios considerados fundamentais para o estudo da vida literária, evidencia como o valor da autonomia tem sido objecto de luta política entre indivíduos e instituições.

Também a política e os livros estão presentes numa investigação cujo tema é o mundo da edição e dos editores de livros, interessando aqui especificamente analisar a configuração que este sector adquiriu em Portugal durante uma parte significativa do período do Estado Novo (Medeiros, 2010). Esta abordagem compreende uma parte mais focada na análise dos aspectos estruturantes da dinâmica editorial naquele horizonte temporal e outra onde a atenção recai principalmente nas editoras e nos editores, procurando-se dar conta quer das múltiplas interações entre contextos e processos quer do modo como se traduziam nas práticas.

No período considerado, produz-se e reproduz-se, como nota o autor, uma classe profissional que reconhece o seu papel na construção intelectual do país e que, consciente da sua dimensão “prescritiva e mediadora”, assume um relacionamento “particular” com o regime político em vigor, visto como anticultural. Os editores mantiveram com o Estado Novo uma relação de “distanciamento ou de frieza, quando não de oposição militante”, o que não impediu o estabelecimento plural de ligações com o poder – desde logo, por uma questão de estrita necessidade de sobrevivência e de constituição de mercados para o livro. Neste contexto, o Grémio Nacional dos Editores e Livreiros (GNEL) desempenhou um papel significativo, assegurando a interacção institucional entre órgãos de poder e a edição e dissipando conflitos entre as duas partes.

Figura nº 2.6.

Editores em acção: o fenómeno da ascensão das edições ensaísticas

(anos 60 do séc. XX)

Medeiros, 2010:258-259

“No observatório seleccionado, que não pode nem pretende esgotar a multiplicidade e diversidade exibidas pela dinâmica editorial dos anos 60, é possível a percepção de um fenómeno indesmentível: a ascensão das edições ensaísticas e a sua ligação a esferas extrínsecas ao mundo editorial. São os anos em que se definem os contornos de um movimento que hesita entre o ensaio puro de teor académico e a convocação de textos militantes da mais díspar proveniência (revistas, jornais, livros) acerca de questões candentes. O livro dirigido a assuntos cuja discussão em Portugal é considerada urgente emerge sem convulsões mas de modo determinado ao longo da derradeira década analisada. (...).

Além disso, se nas edições da época dos ‘Cadernos Inquérito’ e da ‘Biblioteca Cosmos’ o processo de decisão editorial derivava de um intento formador e enciclopedista, no sentido até – para o caso de Bento de Jesus Caraça – de uma pedagogia cultural humanista e cívica de âmbito integral para o indivíduo, no decénio de 60 o objectivo parece consistir num desejo expresso de estímulo à reflexão de base crítica e à participação nos debates que atravessam as preocupações de certo espaço público, sobretudo no exterior do país”

2.2.4. Da importância dos mediadores culturais

Uma das principais mudanças registadas no sector cultural nas últimas décadas, em Portugal, corresponde à crescente relevância das funções de mediação cultural, essenciais à aproximação entre os planos da oferta e da procura de bens culturais.

A intensificação do recurso a agentes como comissários, programadores, curadores, técnicos de marketing e outros resulta de vários factores. Em primeiro lugar, é de notar a progressiva organização da oferta cultural de acordo com lógicas de mercado, de que decorre a requisição de competências especializadas na promoção, por variadas vias, da visibilidade dos bens culturais – assim potenciando possibilidades e oportunidades de recepção. Em segundo lugar, há que ressaltar o papel central dos grandes eventos culturais (capitais

culturais, exposições internacionais) enquanto contextos que, por implicarem uma maior divisão do trabalho e requisitarem funções bem delimitadas, propiciam o desenvolvimento de grupos ocupacionais especializados em mediação cultural (Ferreira, 2002). Em terceiro lugar, repare-se que o progressivo aumento, desde meados dos anos 80, de equipamentos culturais (bibliotecas, museus, cine-teatros, centros culturais) nos municípios evidenciou a necessidade de profissionais especializados – como gestores, programadores, produtores, técnicos de serviços educativos – para assegurar o seu funcionamento (Santos, 2004; Gomes, Lourenço e Martinho, 2006; Silva, 2007).

No que respeita especificamente aos programadores culturais, a sua emergência explica-se por transformações produzidas no plano da produção artística, como o desenvolvimento, principalmente desde a década de 90, de organizações (instituições e grandes eventos) desprovidas de companhias artísticas residentes (Madeira, 2002). Para a programação e divulgação de espectáculos, objectivo principal dessas organizações, o programador revela-se uma figura central, na medida em que cabe não só escolher e definir programações como também articular e compatibilizar lógicas diferenciadas – de produção cultural e de funcionamento do mercado, entre outras. O modo pessoal de conjugarem capitais (sociais, culturais, económicos, simbólicos) acumulados nos seus percursos é, neste grupo ocupacional emergente, uma condição substancial para imprimir marcas de inovação e diversidade nas programações que definem.

Outros protagonistas da emergência da mediação na década de 90 do século XX são os profissionais de serviços educativos. Trata-se da categoria de mediadores culturais que de forma mais directa cria condições para a aproximação entre cultura e públicos e que em Portugal constitui um grupo ocupacional dos mais recentes no sector cultural. No caso particular dos monitores de visitas guiadas em museus de arte contemporânea, e a partir do seu estudo intensivo, sobressai, a par de um crescente recurso a estes profissionais por parte das instituições, a necessidade de maior reconhecimento no seu interior (Martinho, 2007a). Reconhecimento que passa pelo desenvolvimento de um trabalho articulado com outros profissionais (curadores, programadores, designers) e pela formalização de relações contratuais, em muitos casos inexistente ou insuficiente.

Também o trabalho dos professores de língua e cultura portuguesa em universidades estrangeiras, comumente designados 'leitores', comporta uma dimensão de mediação cultural. Na perspectiva destes professores, um leitor que exerce bem a sua função é, mais do que um transmissor de conhecimentos técnicos acerca da língua portuguesa, um agente cultural – é o que revela uma análise das trajectórias profissionais de antigos leitores (Pereira e Baptista, 2006). É, aliás, pela componente de organização de actividades culturais em torno da difusão da cultura portuguesa que muitos leitores se sentem valorizados como profissionais. Uma tipologia de trajectórias dá conta da diversidade de percursos dos leitores: nas trajectórias de *saída* domina a itinerância geográfica e a instalação do leitor no país onde foi desempenhar tal função; nas trajectórias de *transição*, depois da experiência de leitorado, o regresso a Portugal assinala uma recomposição profissional, frequentemente fruto de contactos estabelecidos durante a actividade de leitor; as trajectórias de *digressão* correspondem a professores que, no retorno aos seus lugares de trabalho, mobilizam ou não os ganhos da actividade de leitorado.

Figura nº 2.7.

Os leitores de língua e cultura portuguesa e a mediação cultural

Pereira e Baptista, 2006

“Um bom leitor é uma pessoa que tem essa cultura, mas que intervém, que mexe, que cria uma grande empatia com os aprendentes da língua e da cultura portuguesas no meio em que está inserido e que extravasa para fora desse meio, que não fica preso ao seu departamento, ao seu, ou o que quer que seja, mas que extravasa, que, como se dizia na altura, passa a ser um embaixador da língua e da cultura portuguesas no espaço, de maneira a poder colaborar com outras entidades que trabalham” (extracto de entrevista a um antigo leitor em França)

.....
.

“Normalmente escolhe ser leitor quem está a fazer um doutoramento ou um mestrado numa determinada área em que o leitorado o pode ajudar. Além de que ensinar numa universidade não é o mesmo do que ensinar no ensino secundário, e o próprio contacto com os estudantes exige do professor um nível cultural e um nível de aperfeiçoamento que não o pode deixar ficar quieto. O leitor tem de ter exigência de ordem cultural e tem que ter um crescimento intelectual, não pode permanecer tal como vai. Tem que procurar actualizar-se sempre sobre o que se passa em Portugal ao mesmo tempo que está dentro do contexto em que trabalha. [...] portanto eu considero-me uma descobridora de talentos e uma animadora cultural, é aquilo que o ser leitora me tornou. Acima de tudo uma animadora cultural” (extracto de entrevista a uma antiga leitora em Itália, Zimbabué e Moçambique)

2.2.5. Novos modelos de produção/ difusão e redefinição de perfis

Mudanças verificadas aos níveis dos modelos de produção e difusão em vários sectores das indústrias culturais, como a edição de livros e a edição discográfica, bem como a crescente disseminação das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas organizações, têm largamente concorrido para a redefinição quer das lógicas organizacionais quer de alguns perfis de profissionais da cultura.

No sector da edição de livros, e no que se refere aos perfis de editor e livreiro, observa-se um processo de recomposição em termos de formação e competências, detalhadamente analisado num estudo recente sobre as profissões neste sector (Martins, 2005). No caso do editor, em vez de conhecimentos especializados nas áreas de línguas e literatura, privilegia-se cada vez mais a formação e a prática em domínios como a gestão e o marketing – o editor aproxima-se de um gestor de produtos e tendências. O que se articula directamente com o progressivo reconhecimento de que a sustentabilidade das empresas editoriais no mercado recomenda a adopção de estratégias que valorizam o conhecimento das suas dinâmicas e circuitos, por um lado, e a integração de modelos de trabalho mais interdisciplinares em lugar de uma lógica sequencial, dotada de pouca interacção entre diferentes especializações, por outro lado. É também neste quadro de mudança que caracteriza o sector editorial – e de que faz parte um novo modelo de parcerias envolvendo produtores e distribuidores, uma vez a esfera da difusão se apresenta mais determinante – que se entrevê um outro protagonismo para os livreiros. Estes agentes – cuja identidade profissional é, em Portugal, tradicionalmente pouco definida – tornam-se, mais do que simples vendedores de livros, importantes mediadores entre o editor, o autor e o leitor.

Entre os factores em que se sustenta o crescimento do mercado fonográfico em Portugal, desde meados dos anos 80, conta-se a emergência de novos produtores musicais, técnicos de som e responsáveis nas organizações pela escolha de propostas musicais – é uma das questões focadas num trabalho dedicado à reconstituição do mercado de fonogramas e dos seus agentes (Neves, 1999). Um dos traços deste mercado corresponde à emergência de produtores por projecto, depois de um período em que o produtor como director artístico da companhia desempenhava maior importância. Pela sua relevância no desenho do produto final e até pela mais valia simbólica – assente, por exemplo, no sucesso de um trabalho com um artista reconhecido – a figura do produtor ilustra bem como a partilha entre funções artísticas, técnico-artísticas e de mediação, apesar de muitas vezes ser operacional, tem limitações. De facto, e não sendo um intérprete, um poeta ou um compositor, o produtor aproxima-se do lugar de autor, por, no entender de alguns, se tratar daquele “que dá à obra o cunho intrínseco e distintivo”, como afirmava um entrevistado citado no estudo. Repare-se que a isto não são alheias as inovações tecnológicas aplicadas aos processos de captação e

tratamento de som, as quais têm proporcionado maior flexibilidade criativa do estúdio de gravação e, logo, uma crescente autonomia não só de produtores com também dos técnicos de som.

Um outro contexto profissional no sector cultural onde se redefiniram perfis corresponde ao campo da mediação cultural no jornalismo impresso. O facto da difusão de livros nos jornais deixar de ter uma orientação estritamente literária, passando a reger-se por lógicas de funcionamento mediáticas, teve vários efeitos no desempenho dos críticos – como demonstra um trabalho sobre o jornalismo literário enquanto modalidade de difusão literária (Gomes, 1999). Daquela mudança resultou o apagamento do crítico tal como se apresentava anteriormente – um mediador que se distinguiu por concentrar as esferas da produção e da difusão – e, claro, também a maior centralidade dos jornalistas como mediadores e novos protagonistas da crítica. Ilustra-se, assim, de que modo a intervenção do crítico enquanto agente de legitimação e de *gatekeeping* pode ser afectada por constrangimentos organizacionais (Ferreira, 1998).

Figura nº 2.8.

Críticos e jornalistas

Ferreira, 1998:94-95

“Quais são os condicionalismos, limitações ou pressões a que, na sua opinião, o crítico está sujeito pelo facto de trabalhar num órgão de comunicação social? Pressão do tempo, um prazo reduzido, do estar em cima das obras, o ser determinado pela actualidade e por aquilo que faz a actualidade. (...). É uma questão de tempo que limita evidentemente as coisas, e de espaço. Todos os jornais são, por definição, lugares de espaço reduzido (...) E há outras limitações também, que é a própria actividade do crítico entrar em conflito com o acontecimento encarado do ponto de vista jornalístico. Isto é, enquanto crítico eu posso dizer que não me interessa um livro do J.S., só para dar um exemplo, e enquanto jornalista eu vejo-me na situação de ser obrigado a encarar aquilo como um acontecimento literário. Enquanto crítico vou ter de escrever sobre aquilo (...). Há um critério que é meramente jornalístico que se está a intrometer abusivamente num outro campo, regido por outros critérios, que são os meus critérios enquanto crítico. Por isso é preciso arranjar um compromisso mais ou menos astucioso entre estas duas coisas, e ter consciência de quais são as regras do jogo” (extracto de entrevista a um crítico de livros)

.....
“Se se põe, por exemplo, um espectáculo em primeira página, não é o crítico que decide. E quando o crítico considera um espectáculo magnífico, um espectáculo apesar de tudo modesto mas que é fantástico, não vai para a primeira página mesmo que o crítico quisesse. Mas outro espectáculo, até pouco interessante, considerado pouco importante pelo crítico, pode ir para a primeira página, até com fotografia. Isso são coisas tremendas, porque teve leitura e, no entanto, o crítico não teve qualquer papel na construção dessa leitura. (...) O jornal é que cria isso, não o crítico” (extracto de entrevista a um crítico de teatro)

2.2.6. Representações e modos de relação com a profissão

Que representações têm os profissionais de museus de si próprios, da instituição ‘museu’ e de ‘serviço público’? Esta é a interrogação principal que deu origem a um estudo qualitativo – assente na análise de entrevistas semi-dirigidas a directores de museus, de norte a sul do país e situados em regiões do litoral e do interior – procurando contribuir para alargar o conhecimento sobre espaços de cultura institucionalizada (Faria, 2004). A análise

em presença, mantendo sob foco as contradições que atravessam a produção de “uma identidade profissional”, evidencia como o recurso às expressões ‘conservador’ ou ‘museólogo’ constitui uma forma de os profissionais se auto representar, denotando estes termos culturas profissionais distintas. Ideias principais a reter são: i) a opção por um dos termos segue “aquilo que cada um quer que seja”; ii) a discussão em torno do binómio ‘conservador/museólogo’ está estreitamente associada à evolução da formação em museologia e ao facto de, como a autora assinala, a interrupção dos cursos, durante um período de tempo, ter gerado “um desfasamento entre gerações, distinguindo a geração dos conservadores das que se seguiram” (Faria, 2004:67).

Já no caso de uma pesquisa sobre músicos (compositores e intérpretes), o conceito principal é o de “modos de relação com a música”, procurando aferir-se a existência de diferentes maneiras de os músicos se relacionarem com esta arte tendo em conta os diferentes géneros musicais em que se inscrevem (Campos, 2007). A metodologia accionada recorreu principalmente à entrevista, tendo sido entrevistados 24 músicos portugueses em diferentes áreas: por/rock; jazz; música tradicional portuguesa, esta subdividida em fado e não fado. De notar que o conceito de “modos de relação com a música”, tal como o autor o formula, organiza-se em três dimensões: as competências e os contextos de aprendizagens; a importância relativa da música na performance musical; os papéis da música nas relações consigo, com o público e a sociedade.

Este segundo estudo conclui que os distintos géneros veiculam diversos modos de relação com a música, podendo, pois, detectar-se “universos de referências valorativas, simbólicas e culturais” diferenciados em função dos vários géneros de música em que se situam as carreiras dos músicos. Os modos de relação com a música são categorizados numa tipologia, distribuindo-se ao longo de um eixo cujos pólos são o ‘essencial’ e o ‘relacional’. O ‘essencial’ – onde se concentram músicos de jazz e música tradicional não fadista – privilegia o que é intrínseco ao campo estritamente musical. O ‘relacional’, pólo do qual está mais próxima a área pop/rock, privilegia de modo sistemático o estabelecimento de articulações com terceiros, a componente comunicativa e a interacção com o outro.

2.2.7. Estudos transversais

Convergem neste tópico análises panorâmicas do emprego cultural, que abrangem diversos domínios e dimensões (iniciativas institucionais e sectoriais, acesso à profissão, regimes de trabalho e lógicas organizacionais, entre outras) e disponibilizam um vasto conjunto de dados relevantes sobre a temática – tendo como linha de fundo constante a relação entre cultura, emprego e economia. Nuns casos, e no âmbito de grandes balanços das políticas culturais em Portugal, privilegia-se a análise da regulação e das condições de exercício do trabalho no sector (Gomes e Martinho, 2009); noutros, e no que se relaciona especificamente com o debate sobre a necessidade de novas qualificações em Portugal, as dinâmicas do emprego cultural são amplamente focadas com o objectivo principal de informar a definição de perfis profissionais (IQF, 2006). Das visões transversais sobre o emprego cultural que estes estudos proporcionam, salientam-se as que se afiguram ser as principais tendências.

- *Crescimento demográfico*

No que se refere à expressão do emprego cultural em Portugal, é de ressaltar que – embora corresponda a uma parcela reduzida (1,4% em 2005, segundo o Eurostat) quando comparada com o total da UE (2,5%) – é bastante significativo o aumento do número de profissionais do sector no período entre 1991 e 2001, em particular no referente a actividades relacionadas com o espectáculo. De 32 362 trabalhadores recenseados em várias profissões culturais em 1991, passou-se, em 2001, a um contingente de 43 416, verificando-se um acréscimo de 34% (Gomes e Martinho, 2009). Para este traço evolutivo do sector da cultura, que se tem verificado na generalidade dos países nas últimas décadas, concorreu também a progressiva entrada das mulheres nos mercados de trabalho culturais. Assinale-se, a propósito, a tradicional maior presença feminina em actividades de bibliotecas, museus e arquivos ou em segmentos artísticos como a dança, situação em claro contraste com a música, área tradicionalmente masculinizada (Conde, 2003).

- *Intensificação das lógicas flexíveis de trabalho*

A organização do trabalho cultural segundo modalidades flexíveis – que se manifestam desde a menor duração dos vínculos laborais à prevalência do trabalho ao projecto, passando pela preferencial constituição de entidades de muito pequena dimensão – é um traço que se acentua cada vez mais no emprego na cultura no sector privado e no terceiro sector. De notar, neste processo, o papel crucial da introdução das novas tecnologias de informação, por facilitarem o acesso à informação e ao trabalho em rede e também por propiciarem prestações polivalentes.

Se o trabalho descontínuo e em regime de pluriactividade tem nas artes maior tradição e correspondência, verifica-se uma tendência para o seu prolongamento a domínios não artísticos do sector cultural, como o património (museus, palácios e sítios arqueológicos). O alastrar da flexibilidade a sectores onde a administração pública representa o empregador principal explica-se por dois motivos principais. Um é o que diz respeito ao bloqueamento, fundamentalmente por questões orçamentais, de novos ingressos nas carreiras da administração pública e à falta de autonomia de gestão por parte de algumas instituições – o seu efeito conjugado tem intensificado a externalização de serviços. Outro relaciona-se com o crescente recrutamento, em sectores como a arqueologia e a conservação, de profissionais para trabalhos ao projecto – isto no âmbito de empresas que têm como principais clientes as instituições públicas, de cujos orçamentos depende frequentemente a regularidade e a intensidade de trabalho.

De assinalar ainda que a disseminação da flexibilidade no emprego cultural, independentemente da sua feição mais ou menos *qualificante* ou *precarizante* (Kovács, 2005), encontra-se directamente relacionada com a crescente difusão das actividades culturais. Com efeito, o facto de as lógicas flexíveis de emprego gerarem mais postos e oportunidades de trabalho para diversos profissionais relacionados com o sector torna-as uma condição nada insignificante para a sustentabilidade e para o crescimento da oferta cultural que se regista em Portugal nas últimas décadas.

- *Deficite de regulação e certificação*

A falta de um enquadramento regulador do exercício do trabalho nas artes do espectáculo e do audiovisual, caracterizado principalmente pelo trabalho ao projecto e pela actividade intermitente, é evidenciada pelos diversos estudos sobre emprego no sector da cultura. A ausência de regulação, incluindo o que diz respeito a dispositivos de certificação profissional, é tanto mais notória quanto se está perante mercados de trabalho concorrenciais, com entrada crescente de novos profissionais e onde prevalece a acumulação de actividades em variados e próximos sectores (artes performativas, cinema, televisão). Mais do que o acesso a oportunidades de trabalho, a falta de um enquadramento regulador perturba as condições do seu exercício e a qualificação das trajectórias profissionais. A temática movimenta agentes diversos – associações profissionais de trabalhadores das artes do espectáculo, partidos políticos, tutela – cujas iniciativas e debate público em termos de projectos de regulação e certificação se têm intensificado nos anos mais recentes, permanecendo contudo a indefinição⁵⁸.

Importaria averiguar, por exemplo por via de um estudo extensivo deste universo profissional, qual a exacta importância que a regulação e a certificação, e eventuais dispositivos que as podem concretizar, reveste para os agentes deste universo profissional – levando em conta diferentes funções e enquadramentos institucionais. Com efeito, se é consensual a necessidade de regulação e certificação, já os instrumentos – como a eventual reintrodução de uma carteira profissional – constituem pontos de discórdia⁵⁹.

⁵⁸ Deve referir-se a Lei n.º 4/2008 de 7 de Fevereiro, a qual aprova o regime dos contratos de trabalho dos profissionais de espectáculos, resultante de uma proposta de lei apresentada pelo actual Governo. O referido diploma foi aprovado pelo PS isoladamente. Os partidos da oposição consideraram a lei insuficiente para regulamentar o trabalho dos profissionais das artes do espectáculo por, entre outros motivos, não legislar o sector no conjunto, não prever normas relativas à protecção e segurança social e ainda por não definir um sistema de certificação profissional.

Este diploma foi alterado pelos Projectos de Lei n.ºs 158/XI (PS), 99/XI (BE), 163/XI, 247/XI (PCP) e 248/XI (PCP), aprovados em plenário da Assembleia da República em 6 de Abril de 2011.

⁵⁹ Já entre os jornalistas se verifica a maioritária defesa de dispositivos de carácter normativo-ético existentes, como o código deontológico e a existência de carteira profissional (Garcia e Castro, 1993).

- *Redes como factor impulsor de emprego e qualificação no sector cultural*

A criação de redes de equipamento culturais (bibliotecas, museus, arquivos e cine-teatros) desde meados dos anos 80 – por iniciativa da tutela e maioritariamente assentes em parcerias estabelecidas com a administração local – constitui uma das principais mudanças operadas no sector cultural nas últimas décadas. Os seus efeitos no aumento do volume e qualificação dos profissionais no sector da cultura resultam não só do progressivo acréscimo do número de espaços bem como do objectivo que as redes comportam, entre outros, de qualificação do funcionamento dos equipamentos culturais. A este propósito, repare-se que, à excepção das redes de cine-teatros, um dos critérios de integração de um espaço cultural nas redes é o preenchimento de um conjunto de requisitos e exigências em termos de recursos humanos. A relevância das redes de equipamentos neste plano fez-se notar inicialmente no sector de bibliotecas, pelas dinâmicas culturais que a instituição da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP), na segunda metade dos anos 80 do século XX, contribuiu para criar. Mas as maiores exigências em termos de perfis profissionais e a ampliação do mercado de trabalho, que as redes têm proporcionado, verificam-se também nos universos dos museus e arquivos.

Para além de contribuírem para criar mais postos de trabalho, as redes propiciam também possibilidades de formação e aperfeiçoamento profissional⁶⁰. Veja-se, designadamente o caso da Rede de Museus do Algarve, constituída em 2007, por iniciativa dos directores dos museus do Algarve que integram a Rede Portuguesa de Museus (RPM), esta lançada em 2000. Por ocasião da realização do Encontro RPM 10 Anos, constituíam-se vários grupos de trabalho, tendo o Grupo 2 – Redes Regionais de Museus contemplado, entre os vários casos de estudo, a Rede de Museus do Algarve (Brigola, 2010). No balanço dos dois primeiros anos da Rede, considerou-se que a prática museológica foi impulsionada e transformada por acções “concretas” que permitiram: i) aumentar a comunicação entre as várias entidades

⁶⁰ Veja-se que um discurso da necessidade de profissionalizar o sector museológico é expresso pelos próprios profissionais – tal como mostra uma análise de 153 comunicações apresentadas em encontros e colóquios, sendo as audiências formadas maioritariamente por profissionais de museus (Semedo, 2006:91).

museológicas de modo horizontal e informal; ii) criar projectos comuns ente museus; iii) trocar experiências profissionais; iv) realizar acções de formação para os profissionais de museus (Brigola, 2010:10).

Já na área das artes visuais e da divulgação da arte contemporânea se detecta uma falta de iniciativas congéneres, resultante porventura do diminuto número de museus e centros de exposições direccionados para a difusão desta arte. Pode, pois, afirmar-se que tal carência tem também efeitos ao nível das dinâmicas profissionais, que, ao contrário do que se verifica noutros domínios, não beneficiam do efeito de alavanca desencadeado pela criação de redes de equipamentos.

Balanço

No final deste balanço de um levantamento de bibliografia sobre agentes e profissões culturais importa tecer algumas considerações finais – umas recaindo nas lacunas detectadas no panorama observado, outras relacionadas com aspectos que o trabalho no sector cultural partilha com o emprego noutros sectores.

No que se refere à abordagem das artes e seus agentes, sobressai a falta de estudos especializados sobre trabalhadores com funções de cariz técnico-artístico, profissionais que prestam apoio técnico aos criadores e intérpretes. Trata-se do segmento de trabalhadores cuja intervenção assume menor visibilidade, embora seja essencial para o trabalho em cooperação que a produção de bens culturais requer, à semelhança do que se verifica noutros sectores de actividades. Com efeito, a atenção dos sociólogos tem convergido maioritariamente nos artistas, em primeiro lugar, seguindo-se, num lugar mais rarefeito, o estudo de perfis emergentes – como os que situam no plano da mediação cultural.

Continua por conhecer o universo dos técnicos e das suas identidades profissionais – campo onde cabem, em domínios com funções de criação, desde figurinistas e cenógrafos aos responsáveis pela montagem dos filmes, passando pelos técnicos de luz e som em várias artes do espectáculo e também nas artes visuais. Num tempo em que cada vez mais as inovações tecnológicas proporcionam, como se observou num ponto anterior deste texto,

maior autonomia aos perfis técnico-artísticos, seria interessante abordar, por exemplo, a noção de autoria por via da auscultação dos diversos agentes implicados nos processos de criação. Ou, por outras palavras: analisar como os diferentes intervenientes na criação – artistas, técnicos, mediadores – avaliam o seu lugar nos *mundos da arte*, que importância atribuem ao trabalho em equipa e ao seu desempenho e que representações elaboram uns dos outros.

A falta de conhecimento sobre perfis profissionais detecta-se igualmente em domínios onde a combinatória conservação/difusão se encontra vincada, como é caso de museus e bibliotecas. Relacionando esta ausência com a outra falta acima apontada, é possível observar uma assimetria no grau de conhecimento de diferentes domínios culturais. Enquanto, no que respeita às artes, o enfoque das abordagens recai mais nos agentes do que nas organizações, já no que se refere aos sectores patrimoniais é dado destaque à análise e à caracterização das instituições em detrimento dos perfis profissionais que asseguram e qualificam o seu funcionamento.

Um outro tipo de lacuna relaciona-se com a abordagem dos processos de inserção profissional – isto tendo em conta o acentuado aumento e diversificação da oferta formativa verificados na última década. Embora esta dimensão seja, é certo, contemplada nos estudos de trajectórias profissionais, justificaria uma maior centralidade – até para perscrutar, por exemplo, os diversos efeitos da posse de qualificações superiores. E, dada a novidade das ocupações relacionadas com a mediação cultural, afigura-se pertinente analisar não só como se processa a integração em diferentes contextos organizacionais e sectores – público, privado e terceiro sector – como também avaliar os impactos desses desempenhos na frequência e visibilidade dos vários espaços culturais.

Nesta parte final deste balanço, interessa ainda assinalar alguns aspectos transversais às profissões na cultura e noutros sectores. Em primeiro lugar, uma tendência de feminização: à semelhança de outras actividades, os mercados de trabalho no sector cultural registaram desde os anos 70 do século XX a progressiva entrada de mulheres, um processo em estreita relação com o do ingresso intensificado das mulheres no sistema escolar, designadamente no ensino superior. Se no início dos anos 70 as mulheres representavam menos de 20% dos trabalhadores no sector cultural, a proporção elevou-se, na presente década, para mais de

40% – sendo importante não perder de vista que este crescimento assume diferentes graus de intensidade em função dos domínios culturais. Um segundo aspecto comum à cultura e a outros sectores é a intensificação das lógicas flexíveis de trabalho. Numa área dela tão diversa como é, por exemplo, a actividade bancária, constata-se não só a gradual feminização como a procura de “flexibilização gestonária” e o recurso à externalização de serviços, neste caso de carácter administrativo (Almeida, 2001). Falando ainda de disseminação da flexibilidade, veja-se que o regime de trabalho intermitente, tradicionalmente associado às actividades artísticas, é também cada vez mais característico de sectores não culturais, como a investigação e a intervenção de cariz social (Nicolas-le Strat, 2005).

II. CONTEXTOS: INSTITUIÇÕES E INICIATIVAS

A segunda parte da tese é dedicada à caracterização de alguns projectos de divulgação cultural e criação de novos públicos para a cultura, que têm vindo a ser desenvolvidos em Portugal nas últimas três décadas – se bem que, num dos casos, haja uma ancoragem numa intervenção anterior. Tal caracterização tem a finalidade de apresentar alguns contextos onde os mediadores culturais desenvolvem trabalhos, servindo ainda de antecâmara para uma fase posterior, centrada nos percursos dos mediadores culturais.

Os contextos aqui abordados permitem ilustrar os seguintes traços/tendências: i) a diversidade de enquadramentos institucionais; ii) a variedade de formatos e as afinidades que, a par das particularidades de cada um, se descortinam; iii) o crescente investimento das políticas públicas, e também do terceiro sector, em iniciativas cujos objectivo principais são o cultivar do gosto pelas artes e pela cultura e o alargamento dos seus consumidores.

3. DENTRO DOS MUSEUS – APRESENTAR ARTE CONTEMPORÂNEA

3. 1. O SECTOR DE EDUCAÇÃO DO CENTRO DE ARTE MODERNA JOSÉ DE AZEREDO PERDIGÃO (CAMJAP)

3.1.1. 2002-2004: Lançamento

O Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão (CAMJAP) da Fundação Calouste Gulbenkian foi inaugurado em 1983, com a missão de “divulgar e estudar a arte moderna e contemporânea, com especial incidência na arte portuguesa, através da apresentação permanente das obras da colecção do Centro e da organização de exposições temporárias”

(DCMJAP)⁶¹. A par deste objectivo, atribui-se o desígnio de “desenvolver o interesse do público pela arte moderna e contemporânea, através de acções nas áreas de educação, da divulgação e da animação” (DCMJAP).

As acções do CAMJAP na área da educação conheceram maior incremento e estruturação nos últimos anos, podendo entender-se a criação de um Sector de Educação, em 2002, como sinal do reconhecimento crescente da importância das “questões relacionadas com a educação e o desenvolvimento de novos públicos” para a instituição, do que dá conta o seguinte extracto (figura nº 3.1).

Figura nº 3.1.

O CAMJAP e a dimensão educativa

Relatório Balanço e Contas 2002 da Fundação Calouste Gulbenkian, p. 57.

As questões relacionadas com a educação e o desenvolvimento de novos públicos têm constituído, desde há longo tempo, prioridades para o Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão (CAMJAP). Aumentar o número de visitantes, diversificar as suas proveniências e ver reduzida a média das suas idades, pode-se afirmar que constitui um paradigma da actuação de uma grande maioria das instituições museológicas. O Centro de Arte Moderna não tem fugido a este modelo. Para tal tem desenvolvido um muito vasto conjunto de iniciativas na área da educação e da divulgação. Estas acções foram-se configurando ao longo dos últimos anos, criando uma progressiva solidez e suscitando uma crescente adesão. (...) [O] Conselho de Administração tomou uma série de decisões tendentes não somente a formalizar mas igualmente a reforçar estas orientações. Pelos antecedentes referidos, o Sector Educativo, agora criado, constitui-se já como uma referência obrigatória no contexto museal português⁶²

⁶¹ Até 1993, o espaço designou-se Centro de Arte Moderna (CAM). Naquele ano, após a morte do primeiro presidente da FCG, passou a chamar-se Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão (CAMJAP), adquirindo o nome do seu principal impulsionador.

⁶² A criação do Sector de Educação do CAMJAP aconteceu no mesmo ano em que outras mudanças tiveram lugar na instituição, resultando a “reestruturação da estrutura orgânica da Fundação [dos] princípios da horizontalidade, flexibilidade, eficiência e captura das valências internas existentes”, pode ler-se no *Relatório Balanço e Contas 2002* da Fundação (p. 8). Em 2002 foram extintos o

No período anterior à criação do Sector de Educação, as iniciativas pedagógicas consistiam fundamentalmente em visitas guiadas e cursos (destinados a público geral e a professores do ensino secundário), cabendo a coordenação destas actividades a técnicas da área da conservação. No ano em que inaugurou, realizaram-se no CAMJAP 18 visitas guiadas “a diversas escolas preparatórias, secundárias, estabelecimentos universitários e vários grupos, como centros e associações culturais e recreativas” (*RBCFCGI1983*, 1984: 22). Das 18 visitas efectuadas em 1983 passou-se, em 2002, a 778 visitas de grupos escolares, numa média próxima das 80 visitas por mês, e 92 visitas de fim de semana. De notar que, à semelhança do que acontece actualmente, o Centro de Arte Moderna contava com o apoio de colaboradores externos para assegurar a realização da maior parte das iniciativas pedagógicas.

A intensificação da dinâmica pedagógica a partir de 2002 é observável, para além do investimento e da autonomização de um sector dedicado àquela área, no aumento do volume de visitantes do CAMJAP que participaram em actividades promovidas pelo Sector de Educação (quadro nº 3.1.).

Quadro nº 3.1.

Visitantes do CAMJAP e participantes em actividades do Sector de Educação (2002-2004)

Visitantes	Ano		
	2002	2003	2004
Número de visitantes do CAMJAP	71.220	73.595	75.989
Número de visitantes que participaram em actividades do Sector de Educação	20.973	24.143	30.145
Percentagem de visitantes que participaram em actividades do Sector de Educação	29,4	32,8	39,7

Fonte: Sector de Educação do CAMJAP (Setembro de 2005).

Serviço ACARTE (criado em 1984), o Gabinete de Design e o Centro Artístico Infantil (CAI), este inaugurado em 1984, por iniciativa de Madalena Perdigão, com o objectivo de constituir “um espaço de intervenção inovadora no âmbito da pedagogia artística, da educação cultural e da integração social”, em *Percursos do Centro Artístico Infantil (CAI)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação.

De acordo com a coordenadora do Sector de Educação, Susana Gomes da Silva, ocupando esse cargo desde a criação desta área de actividade no CAMJAP até ao presente, a intervenção global do Sector é marcada pelo entendimento de serviço educativo como “espaço de comunicação e partilha”, ideia desenvolvida no seguinte extracto de entrevista.

As várias actividades constantes na programação de um serviço educativo só fazem sentido se ele for visto como aquele espaço onde se constroem e desenvolvem estratégias e momentos de comunicação e partilha. No CAMJAP temos uma colecção e um conjunto de exposições que vai variando sazonalmente e todo o processo de comunicação se constrói a partir daqui, do acervo, daquilo que existe como mais-valia identificadora da instituição. Isto não implica que a nossa programação não possa ser alargada, pelo contrário. Na programação há uma procura de transversalidade e de multiplicidade de olhares, por exemplo, a organização por Ciclos espelha bem esta realidade, a tentativa de abrir outras “portas” e dar a entender que se pode olhar para uma colecção de arte a partir diferentes perspectivas, nomeadamente, e a título de exemplo, a partir da matemática ou da física.

Coordenadora do Sector de Educação do CAMJAP

Objectivos e linhas programáticas

A intervenção do Sector de Educação era, nesta fase denominada *Lançamento*, orientada por um conjunto de objectivos, consistindo o primeiro na promoção da divulgação da arte moderna e contemporânea, através da criação e apoio a iniciativas relacionadas com a colecção permanente e as exposições temporárias. A partir deste desígnio principal, coincidente com o enunciado da missão do CAMJAP, definiam-se os seguintes objectivos: i) criar uma programação que pudesse responder a interesses de públicos diversos, procurando estabelecer com eles relações continuadas, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida; ii) contribuir, na perspectiva do alargamento e diversificação de públicos, para melhorar as acessibilidades nos museus; iii) promover a educação artística, realizando programas de formação para o público mais jovem e principais agentes educativos (pais, professores, educadores, monitores); iv) criar espaços de debate em torno “dos desafios e problemáticas

da Cultura Visual e seus papéis na sociedade contemporânea” (SE2005, 2005: 4); v) afirmar o Sector e a instituição como “marco nacional” na promoção da educação nos museus enquanto “área de formação especializada essencial à vida dos museus e demais instituições culturais” (SE2005, 2005: 4)⁶³.

Relativamente às linhas programáticas, determinava-se que a colecção permanente e/ou as exposições temporárias deviam constituir o ponto de partida para a criação de projectos e eventos de carácter educativo. No referente à colecção permanente, procurava-se manter uma programação de oferta anual, enquanto para as exposições temporárias se estabeleceu uma programação sazonal (trimestral ou semestral). Outra coordenada programática apontava o desenvolvimento de projectos de colaboração com outros serviços educativos da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG). A este propósito, é de notar que a apresentação do projecto *Descobrir a Música*, pelo Serviço de Música da FCG, em Setembro de 2005, referia que, “existindo na Fundação experiências de grande sucesso neste domínio [educação e sensibilização de públicos para as artes], desenvolvidas pelos serviços Educativos do Museu Calouste Gulbenkian e do CAMJAP, será assegurada uma articulação estreita com essas experiências, de modo a que, por exemplo, alguns dos ateliês propostos possam ser conjuntos, abordando de forma interdisciplinar as Artes Visuais e as Artes Performativas” (NLFCG2005, 2005: 18).

A “regra” que em tantos museus e centros de exposições ainda constitui a não intervenção dos serviços educativos na preparação das exposições confirmava-se no Centro de Arte Moderna. A coordenadora referia que tal participação apenas ocorria em algumas exposições cujos comissários eram internos e existia uma maior proximidade. Afirmava, ainda assim, notar uma crescente percepção, por parte dos conservadores, da importância de disponibilizar materiais e elementos relativos às exposições com a maior antecedência possível – de modo a que o Sector de Educação pudesse desenvolver um trabalho potenciador das mostras.

⁶³Aqui se inscreve a realização, já em 2006, no CAMJAP, de dois Programas de formação profissional certificada designados “Serviço Educativo nas Instituições e Projectos Culturais” e “Programação e Gestão de Voluntariado na Cultura” em parceria com a Sete Pés/ Projectos Artísticos e Culturais.

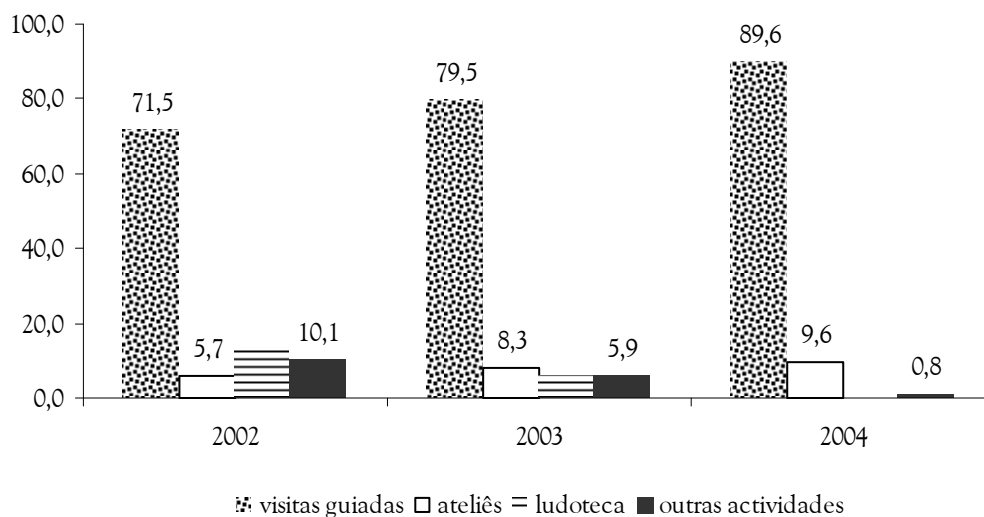
Áreas de intervenção e actividades

A programação do Sector de Educação contemplava quatro áreas de intervenção: i) *educação artística*, dirigida a quatro segmentos específicos – adultos, crianças e jovens, famílias, pessoas com necessidades educativas especiais; ii) *formação* de professores, outros agentes educativos e profissionais de museus nos domínios da história da arte, arte moderna e contemporânea e outras disciplinas associadas; iii) *criação e publicação* de materiais pedagógicos de divulgação (prioritariamente dirigidos ao público infantil, familiar e escolar); iv) *construção e divulgação* de conhecimento científico na área da educação nos museus (onde se integra a publicação de artigos a partir do trabalho desenvolvido no Sector).

A programação concretizava-se em iniciativas que podiam assumir três principais modalidades: visitas guiadas, ateliês, cursos. Outros formatos – como visitas-jogo, oficinas/*workshops*, conversas com artistas – estavam previstos e tinham lugar, no entanto as três primeiras assumiam maior peso na intervenção do Sector de Educação, como pode observar-se na figura nº 3.2. É de salientar, aliás, que as visitas guiadas detêm um lugar muito central, contrastando, pela muito maior procura de que são alvo, com as restantes iniciativas: em 2004, as visitas integraram cerca de 90% dos visitantes do CAMJAP que participaram em actividades do Sector de Educação. Por outro lado, como ilustra a figura nº 3.3., evidenciava-se a mais intensa frequência do público estudantil, já que, no triénio 2002-2004, é largamente superior a percentagem dos que participaram em visitas integrados em grupos provenientes de escolas e outras instituições (93%).

Figura nº 3.2.

CAMJAP: Participantes em actividades do Sector de Educação, por Actividade
(2002-2004)
(em percentagem)

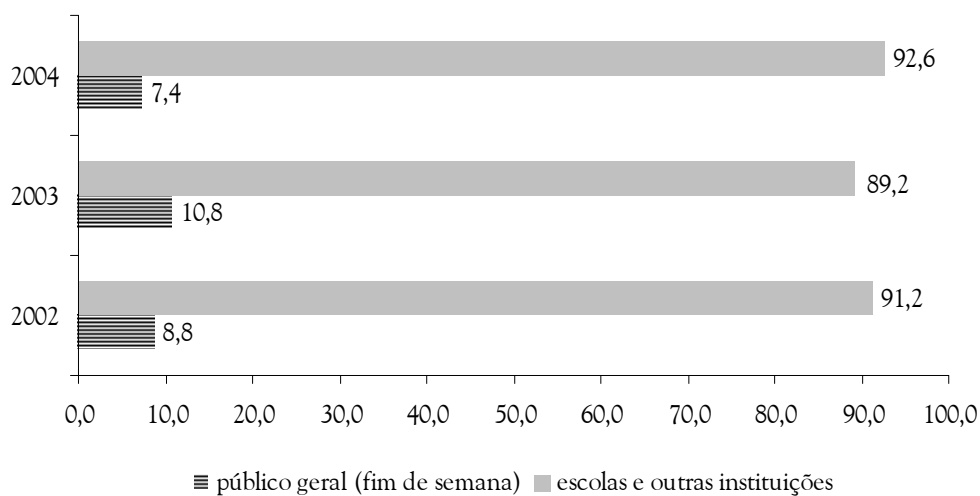


Fonte: *Relatórios de Actividades* – Sector de Educação do CAMJAP.

Nota: Em 2004 a ludoteca não funcionou devido ao espaço ter sido requisitado pela creche da Fundação Calouste Gulbenkian para alojar crianças durante o Verão.

Figura nº 3.3.

CAMJAP: Participantes em visitas guiadas, por Tipo de público (2002-2004)
(em percentagem)



Fonte: *Relatórios de Actividades* – Sector de Educação do CAMJAP.

O cenário acima observado é compreensível tendo em conta a tradicional maior incidência da acção dos serviços educativos nos públicos escolares, que no museu podem encontrar um espaço complementar de aprendizagem, como se viu no capítulo 1 deste trabalho⁶⁴. Já em 2003, o próprio Sector de Educação observava que a diversificação da programação específica para as escolas – com o aumento do número de visitas temáticas disponíveis para os vários níveis de ensino e o alargamento das iniciativas para crianças do pré-escolar a partir dos 3 anos – permitiu não só o aumento substancial do número de visitantes provenientes de instituições escolares como também o número de visitas repetidas dessas instituições, o que representa uma tendência favorável à pretendida relação duradoura entre museu e públicos. Note-se que a programação do Sector era definida anualmente e divulgada junto dos estabelecimentos escolares no início do ano lectivo. E a mostra da colecção permanente representava o factor preponderante de interesse: em 2004, foi esta exposição que trouxe ao CAMJAP 87% dos estudantes participantes em visitas guiadas.

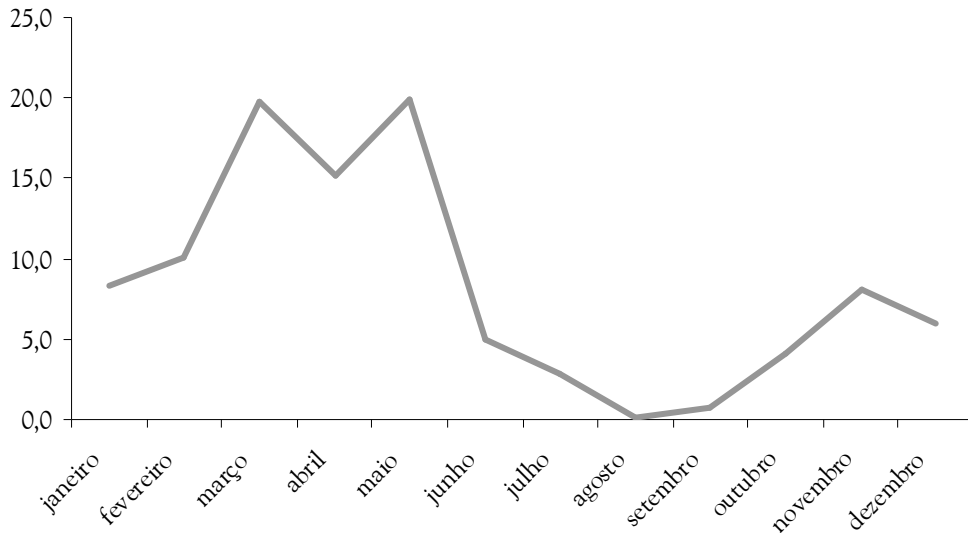
Analisando o modo como se distribuiu, ao longo do ano 2004, a presença da população estudantil (figura nº 3.4.) nas visitas guiadas, evidencia-se a procura intensificada nos meses de Março e Maio (seguindo-se Novembro e Janeiro) e a quase desertificação na época do Verão, recuperada a partir da *rentrée* – ritmo que replica o calendário das actividades escolares.

⁶⁴ A programação do Sector de Educação promovia a articulação com os *curricula* escolares, ao propor, por exemplo, visitas guiadas que, tomando como ponto de partida as obras da colecção permanente, incidem sobre períodos como o Modernismo, explorando as ligações entre diferentes campos artísticos e seus autores.

Figura nº 3.4.

CAMJAP: Participantes em visitas guiadas para escolas e outras instituições, por Mês (2004)

(em percentagem)



Fonte: Sector de Educação do CAMJAP (Setembro de 2005).

É diferente o ritmo de afluência dos participantes em visitas guiadas ao fim de semana, para o público geral, embora denote algumas tendências similares. Assim, ao contrário do que se observou no caso das visitas escolares, a frequência decai nos primeiros meses do ano, notando-se que os meses de Maio e Novembro surgem quase equiparados em termos de volume de procura. Por outro lado, o vazio revelado em Agosto e Setembro e a recuperação registada em Outubro e Novembro são tendências características de um ritmo padronizado de saídas culturais.

Refira-se que em 2004 teve início a aplicação de um estudo dos públicos do Sector de Educação, lançado com o objectivo de conhecer as audiências do CAMJAP e proceder a uma avaliação da programação educativa e dos procedimentos relacionados, entre os quais a divulgação. O inquérito mencionado procurava definir os perfis sociográficos dos públicos bem como as suas motivações, cruzando essa informação com o tipo de actividade frequentada, por exemplo. Tal como se estruturava o estudo, e como observava a coordenadora, o retrato apurado teria limitações, na medida em que se contemplava

somente, por questões logísticas, um grupo de visitantes do CAMJAP, isto é, as pessoas que frequentam iniciativas pedagógicas, ficando, pois, por avaliar outras dimensões relativas às dinâmicas de frequência da instituição e espaços circundantes.

Retomando o leque de actividades que integram a programação do Sector, a visita guiada apresentava, segundo a coordenadora e comparativamente com outras modalidades, a especificidade de funcionar como “introdução panorâmica” às exposições, o que justificava que fosse especialmente procurada pelos visitantes.

Quando não se conhece bem alguma coisa, o mais provável é que se procure o acesso mais abrangente e disponível, uma introdução. E é muito mais fácil ter essa introdução panorâmica através de uma visita, que é curta no tempo, que envolve um grau de compromisso para o visitante mais reduzido, do que procurar participar de imediato num *workshop* ou fazer um curso, actividades que exigem (aparentemente) um envolvimento maior. Conscientes disso, fazemos visitas com diferentes formatos para diferentes graus de envolvimento. Visitas que tanto angariam *new comers* – ‘Não conhece? Então venha connosco que nós mostramos-lhe e conversamos sobre tudo isto!’ – como para manter a relação com os que nos já visitaram – ‘Já conhece? Mas já reparou que existem tantas outras formas de olhar e ler isto!’

Coordenadora do Sector de Educação do CAMJAP

Composição da equipa: o lugar dos monitores (vínculo, recrutamento, remuneração)

A equipa interna do Sector de Educação do CAMJAP tinha a seguinte composição: uma coordenadora; três monitoras (antigas funcionárias do Centro Artístico Infantil, CAI); uma gráfica⁶⁵; uma colaboradora da coordenadora (estagiária em *full time*). O retrato sociográfico, assente na informação dos *curricula*, revelava os seguintes traços: eram do sexo feminino, tinham idades entre 30 e 47 anos, possuíam formação académica nas áreas de história, museus e educação, educação de infância, serviço social e gestão e planeamento em turismo.

A este conjunto, que correspondia então à equipa permanente do Sector de Educação, juntava-se um grupo de colaboradores externos, que variava entre 25 e 30 elementos,

⁶⁵ Presta igualmente apoio a outros sectores do CAMJAP.

assegurando diversas actividades nas áreas da educação. Traços sociográficos, tendo por fonte os *curricula*: eram predominantemente do sexo feminino; tinham, em média, 30 anos e formação académica nas áreas de história da arte, artes visuais, arquitectura e ciências sociais. A longevidade da sua ligação ao CAMJAP era diferenciada: os mais antigos colaboravam com a instituição desde 1997, os dois colaboradores mais recentes passaram a integrar o corpo de colaboradores externos em 2005.

Todos convergiam nas duas reuniões maiores que o Sector realizava durante o ano: uma destinada ao balanço de actividades e ao anúncio das linhas de orientação para o ano seguinte; outra, servindo para comunicar a programação alinhada em função das propostas apresentadas e eventualmente necessitadas de redefinição e ajustamentos.

A que se devia a organização do Sector em dois ramos – um fixo e outro eventual, mais de passagem? Representava o modelo pretendido ou resultava antes de contingências? Tratava-se de uma combinação de ambas as hipóteses, de acordo com Susana Gomes da Silva. Por um lado, a composição do Sector de Educação reflectia o processo de reestruturação interna da instituição em 2002 – de que decorre a integração no novo Sector de Educação de elementos do antigo CAI, estes desenvolvendo sobretudo oficinas de continuidade, prolongando a sua intervenção anterior. Por outro lado, manteve-se o recurso aos colaboradores externos, prática que já vigorava no período anterior à criação do Sector, como forma de “garantir a dinâmica maior: visitas escolares, contacto com a colecção, a procura tem vindo a manifestar-se mais por aí”. Se bem que este modelo de *outsourcing* fosse, para a coordenadora, o modelo mais adequado para responder às necessidades do Sector, havia aspectos na colaboração que lhe pareciam necessitados de reajustamentos, isto para evitar um carácter “demasiado eventual”.

Com o tipo de trabalho que desenvolvemos não há capacidade, nem seria tão desejável assim, ter uma equipa alargada de quadro que respondesse a todas as necessidades, porque as equipas de quadro cristalizam muito mais limitando o tipo de programação, embora deva haver um núcleo importante de pessoas para assegurar o básico e indispensável. Com o recurso a colaboradores externos é mais fácil prover as necessidades de evolução de um serviço educativo, que vão sendo diferentes em função da adaptação à sociedade contemporânea, aos públicos a conquistar ou fidelizar, etc., contratando-se em cada momento profissionais de uma determinada área de especialização que interessa desenvolver. Neste sentido, esta flexibilidade de colaboradores externos, em sistema de *outsourcing*, acaba por ser mais frutuosa.

Agora, isto implica ter consciência de que esta estrutura de trabalho implica reconhecimento profissional e alguma segurança pois corre o risco de ser demasiado eventual. Nos museus ingleses, por exemplo, um educador de museu *freelancer* faz um contrato de trabalho por um tempo estipulado, tem segurança social paga e é reconhecido como um profissional de pleno direito. Há um compromisso mais duradouro, durante um ano lectivo estes *freelancers* sabem que têm um trabalho contratado. Aqui, existe na maioria das vezes apenas um acordo verbal que exige que as pessoas tenham um grau de confiança e de responsabilidade muito grandes.

Coordenadora do Sector de Educação do CAMJAP

Ainda que, na perspectiva da responsável pelo Sector de Educação do CAMJAP, uma equipa muito alargada de quadro tivesse a desvantagem de gerar um provável efeito de “cristalização”, seria importante ter maior diversidade de competências no grupo de funcionários internos. Tal permitiria dar resposta a situações imprevistas sem ser necessário solicitar alguém de fora.

É interessante observar como para cada uma das partes – instituição e colaboradores – se fazia o balanço de benefícios/desvantagens na relação estabelecida. E as desvantagens, nos dois casos, remetiam para incerteza e insegurança. Se, para quem empregava, o sistema de *outsourcing* revestia a vantagem da flexibilidade – bem como o atractivo do factor novidade, inerente à renovação dos colaboradores, na captação do interesse dos públicos pela programação – ele não deixava, contudo, de gerar alguma apreensão quanto à sua validade, pois pairava a possibilidade de, como referia a coordenadora, “os colaboradores acabarem por cansar-se desta vida itinerante e optarem pelo compromisso com um trabalho fixo”. Quanto à outra parte, se a incerteza era o pano de fundo – já se notou que a relação com a instituição era “eventual” –, e representava um factor de desmotivação, ela acabava por ser compensada, na óptica da coordenadora do Sector, pela mais valia que os colaboradores

podiam retirar da passagem pelo CAMJAP – mais valia, aliás, explicitada por alguns dos entrevistados no âmbito da tese (capítulo 6).

Acho que oferecemos um bom acompanhamento em termos de resolução de problemas e desenvolvimento de projectos. Este ano vou procurar acentuar o período que é dedicado mais concretamente à formação pedagógica, que constitui por vezes uma área em deficit entre as pessoas que desenvolvem actividades no Sector. Para além disso, considero que a forma como trabalhamos e o reconhecimento do seu trabalho promove a autoconfiança e a noção de uma identidade profissional, o que me parecem ser mais-valias fundamentais. Toda esta equipa faz um trabalho muito sério, as visitas são um espaço de comunicação fulcral que exige competências concretas, é preciso ter consciência de que nem toda agente pode fazer isto, de que é uma área educativa de pleno direito. Isto sente-se, os colaboradores sentem-se apreciados e reconhecidos profissionalmente e por isso dão o seu melhor. Há uma responsabilidade acrescida por se pertencer a esta equipa de educadores de museu, este Sector tem vindo a tornar-se uma referência no campo da Educação Museal (e na luta por um reconhecimento da sua importância), e por isso acaba por haver uma espécie de certificação informal, o que não deixa de ser outra mais valia.

Coordenadora do Sector de Educação do CAMJAP

As novas admissões no corpo de colaboradores externos resultavam principalmente da gestão e apreciação do largo volume de *curricula* dirigidos ao Sector de Educação por candidatos a colaboradores. No caso de o perfil ser considerado adequado a alguma actividade, o candidato era convocado para uma entrevista. A formação académica constituía um critério especialmente importante na avaliação do *curriculum*, na medida em que sugeria e apontava para “um perfil de leitura da pessoa”, como afirmava a coordenadora. Eram privilegiadas áreas como as ciências humanas e as artes embora se manifestasse abertura para outros domínios de formação, decorrente do interesse do Sector no cruzamento entre arte, natureza e ciência: “gostava de ter entre os colaboradores, por exemplo, gente formada em biologia e que conjugasse essa área com artes visuais”.

Seguia-se uma “segunda triagem”, durante a qual o futuro monitor devia assistir ao maior número possível de visitas, de modo a poder elaborar propostas não redundantes e também para perceber a dinâmica do Sector de Educação. Após essa fase, elaborava uma proposta de visita, discutida com a coordenadora. Passava-se então à sala de exposições onde o candidato fazia um ensaio de visita, para uma audiência restrita. “Se tem potencial, continua”. Ter

“potencial”, o que significa? Que qualidades são indispensáveis a quem faz este trabalho, na perspectiva de quem recruta? Facilidade de comunicação, capacidade de adaptação a novas situações, paixão, profissionalismo.

Importa ter criatividade, uma competência que se revela muito na capacidade de resolução de problemas em situações imprevistas. Têm de ser pessoas com a capacidade de se reinventar.

Uma outra qualidade que prezo muito nesta profissão é a capacidade de nos apaixonarmos pelas coisas que fazemos, acho que é garantidamente um critério de qualidade e de compromisso. Esta é uma das razões porque aqui promovemos os projectos de autoria: cuidamos melhor do que é nosso, envolvemo-nos mais, damos o nosso melhor!

E depois, o profissionalismo. O trabalho pode ser muito criativo e aparentemente descontraído mas há um conjunto de objectivos e competências que qualquer iniciativa educativa tem sempre que cumprir. E acentuar a consciência de que naquele momento o orientador de uma actividade é a cara da instituição.

Coordenadora do Sector de Educação do CAMJAP

Aspecto em destaque na valorização do trabalho dos colaboradores era ainda o que se referia à marca autoral do seu trabalho. As propostas de visitas e outras actividades eram assinadas pelos autores, figurando o seu nome nos materiais de divulgação da programação, representando uma informação que podia funcionar também como um eventual critério de escolha por parte dos visitantes. Tratava-se de uma opção que, no entender da coordenadora, valorizava muito mais a programação do que a mera referência ao nome da instituição que a acolhe.

Se trabalho com projectos de autoria e os autores foram escolhidos pelas suas competências, porque é que os nomes haviam de estar ausentes? As actividades são concebidas por pessoas que são escolhidas para tal e têm valências importantes por causa disso. Foi uma linha seguida desde o início, e há um público fiel que escolhe as visitas em função do monitor/orientador. Se há um monitor novo, mostram curiosidade para conhecer o seu estilo, isto (o promover não só a diversidade das abordagens mas também a diversidade de estilos e perfis) também se tornou a nossa imagem de marca.

Coordenadora do Sector de Educação do CAMJAP

Relativamente à remuneração dos colaboradores externos, esta processava-se de acordo com a lógica do pagamento à sessão, sendo remunerados por cada visita (ou outra actividade) realizada, a que acrescia um valor adicional contemplando a concepção da proposta. Os valores variavam segundo o tipo de actividade e, no caso particular das visitas guiadas, o grupo participante (escolar ou público geral). O tarifário em vigor seguia opções recebidas do período anterior à criação do Sector de Educação, que este procurara actualizar. Entre tais opções figurava, designadamente, o pagamento mais elevado das visitas destinadas ao público geral, devido, de acordo com a coordenação, a requererem superior investimento e realizarem-se menos vezes.

3.1.2. De 2005 ao presente: Consolidação

Objectivos e linhas programáticas

No período de 2005 até à actualidade, o Centro de Arte Moderna manteve os objectivos e linhas orientadoras que estruturaram a sua acção desde o início, linhas já anteriormente referidas e que podem ser sintetizadas no seguinte desígnio: “desenvolvimento e consolidação de um vasto programa de iniciativas para públicos diversificados no âmbito da divulgação e interpretação da Arte Moderna e Contemporânea a partir do acervo e das exposições temporárias em cartaz” (SE2009, 2010: 1).

Como mostra o quadro nº 3.2 – indicando o número de visitantes do CAMJAP e o volume daqueles que participaram em actividades do Sector de Educação –, pode registar-se uma significativa adesão dos públicos às iniciativas daquele Sector, tal como se notava no período 2002-2004.

Quadro nº 3.2.

Visitantes do CAMJAP e participantes em actividades do Sector de Educação (2005-2009)

Visitantes	Ano				
	2005	2006	2007	2008	2009
Número de visitantes do CAMJAP	78.114	81.298	41.673	66.792	76.427
Número de visitantes que participaram em actividades do Sector de Educação	34.033	29.437*	27.063**	28.875	26.046
Percentagem de visitantes que participaram em actividades do Sector de Educação	43,6	36,2	65,0	43,2	34,1

Fonte: Sector de Educação do CAMJAP (Setembro de 2010).

* Em 2006, houve uma quebra de participantes em actividades educativas verificada entre Maio e Julho devido ao encerramento temporário da galeria do CAM.

Não foram contabilizados os participantes em visitas à exposição Amadeo, em 2006 (8.024). Esta mostra decorreu de 15 de Novembro de 2006 a 15 de Janeiro de 2007, na sede da Fundação Calouste Gulbenkian, e as actividades educativas foram coordenadas e asseguradas pelo Sector de Educação do CAMJAP.

** Em 2007 foi retirada a colecção durante o programa Sítio das Artes – Estado do Mundo (Abril a Julho) e a galeria do Centro de Arte Moderna encerrou para reformulação da exposição da colecção permanente durante os meses de Verão.

Não foram contabilizados os participantes em visitas Fora de Portas – Estado do Mundo: Transfert (1.032), nem os participantes em oficinas no âmbito de Exposições Fora de Portas e Jardins do Mundo (Estado do Mundo) (3.024), nem os participantes em visitas à exposição Amadeo (6.590).

O quadro nº 3.2 deve ser considerado com várias ressalvas. Por exemplo, circunstâncias como o facto de, em 2007, a galeria do CAMJAP ter estado encerrada no Verão e ter sido retirada a colecção durante o programa *Sítio das Artes – Estado do Mundo* podem ter propiciado: i) muito menor número de visitantes da instituição; ii) elevação da percentagem de participantes em actividades educativas, muitas delas realizadas nos jardins Gulbenkian, podendo acolher grupos mais numerosos de visitantes.

Por outro lado, a diminuição de participantes em actividades educativas verificada em 2008 e em 2009 – período em que se inicia e consolida o Descobrir - Programa Gulbenkian Educação para a Cultura – reflecte a redução do número de projectos do Sector de Educação face à larga oferta de actividades no total do Descobrir. O que não impede que, a par dessa tendência global, tenha havido um aumento do número de algumas actividades, como

aconteceu com as oficinas para grupos com necessidades educativas especiais ((SE2009, 2010: 1).

Áreas de intervenção e actividades

Quanto ao formato de actividades propostas pelo Sector de Educação, manteve-se a tipologia anteriormente praticada: visitas, oficinas, ateliês, cursos, se bem que introduzindo-se variações em cada uma destas modalidades.

O ano de 2005 assinala o lançamento pelo Sector de Educação do CAMJAP de uma linha continuada de programação – a do trabalho com públicos com necessidades educativas especiais – dando-se arranque ao projecto Museu Aberto, com quatro oficinas, cada uma com um conjunto de quatro sessões⁶⁶. O ano de 2005 denota também o investimento na promoção, pelo Sector de Educação, da formação profissional no âmbito da educação museal e cultural, no espaço do museu.

Os dois anos seguintes, 2006 e 2007, representam um período de trabalho intensificado fora do espaço do CAMJAP, abrangendo a sede da Fundação Gulbenkian bem como outras instituições e localidades. Esta maior viragem para o exterior verificou-se não só ao nível da intensificação das representações do Sector em eventos internacionais como também no que relaciona com um conjunto de actividades educativas delineadas para outros espaços. Em 2006, por exemplo, e para além do seu programa habitual, o Sector desenvolveu programas educativos diversificados para as exposições do Centro de Arte Moderna apresentadas noutras instituições. E, em 2007, houve a participação no programa de comemorações da FCG, tendo o Sector de Educação do CAMJAP criado e orientado nove programas educativos diferentes para o conjunto de nove exposições fora de portas, realizadas no âmbito do programa Estado do Mundo: Transfert – Itinerâncias da Coleção do Centro de Arte Moderna.

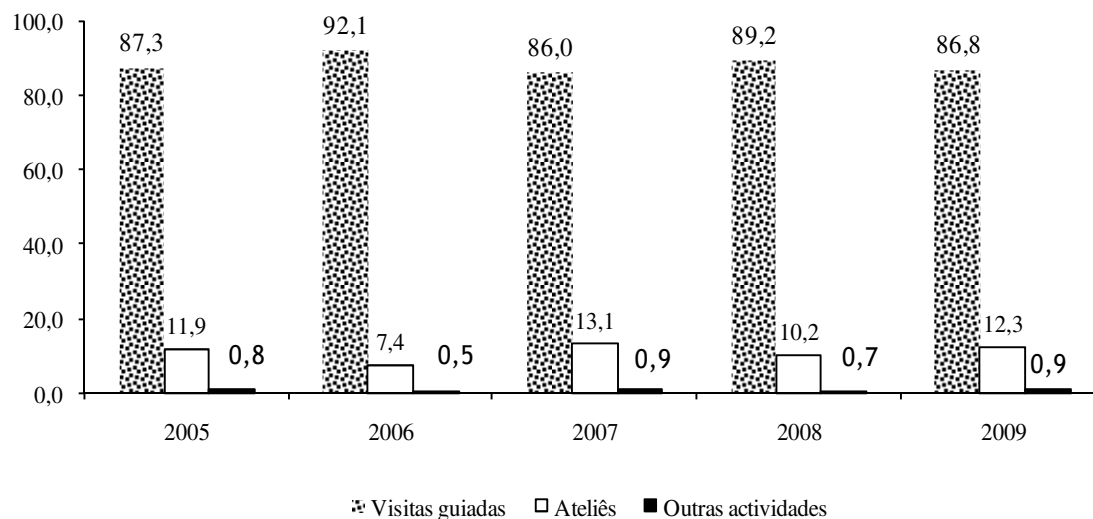
⁶⁶ Isto embora o Sector de Educação já desenvolvesse trabalho conjunto com a CERCÍ Lisboa - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados através da realização de uma oficina de expressão dramática.

Os anos de 2008 e 2009 marcam, de acordo com os relatórios de actividade do Sector de Educação, o regresso à sua programação base, depois de um tempo de programação especial e múltiplas colaborações interdepartamentais a propósito do cinquentenário da Fundação. Além disso, foi em 2008 que a programação educativa do CAMJAP passou a estar integrada no Descobrir – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura, com efeitos a partir de Outubro. Daí que o número de eventos programado pelo Sector de Educação tenha diminuído, ao mesmo tempo que se consolidaram projectos de continuidade, investindo na área da intervenção artística e social. É disto exemplo o projecto “INTERVIR – Heróis e Vilões”, iniciado em 2007, uma oficina de intervenção artística e social em parceria com o CESIS – Centro de Estudos e Intervenção Social, dirigida a um conjunto de 12 jovens de um bairro social na periferia de Lisboa integrados num programa de combate ao abandono escolar.

Por último, é de assinalar que no período 2005-2009 mantiveram-se tendências observadas entre 2002 e 2004 quanto ao tipo de actividades predominantes e aos públicos mais presentes. Assim, a figura nº 3.5. demonstra a tradicional predominância das visitas no conjunto das várias actividades educativas. Por outro lado, a figura nº 3.6. novamente evidencia que são as escolas e outras instituições que mais frequentam estas visitas. No que se refere ao último gráfico, deixam-se duas observações: i) em 2007, é provável que a percentagem mais alta de público geral (17%) esteja relacionada com o evento *Estado do Mundo*; ii) em 2008 o decréscimo do volume de público geral nas visitas deve encontrar-se directamente relacionado, segundo a coordenadora do Sector, com o facto de nesse ano se ter optado por realizar visitas apenas ao domingo (Domingos com Arte). Tal opção correspondeu à resposta do Sector de Educação à redução significativa de visitantes nas visitas de sábado, registada após a alteração do preço de bilheteira no final de 2007 (SE2008, 2009:1)

Figura nº 3.5.

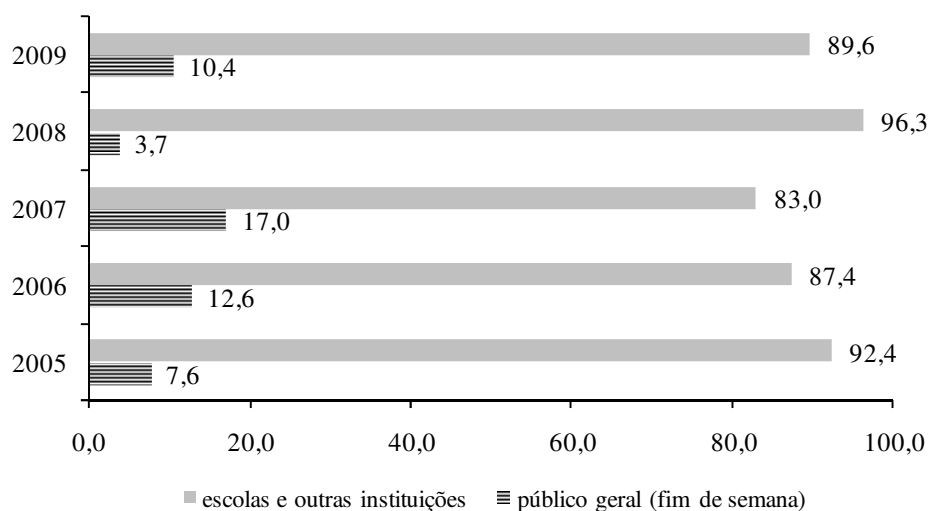
CAMJAP: Participantes em actividades do Sector de Educação, por Actividade
(2005-2009)
(em percentagem)



Fonte: Sector de Educação do CAMJAP (Setembro de 2010).

Figura nº 3.6.

CAMJAP: Participantes em visitas guiadas, por Tipo de público (2005-2009)
(em percentagem)



Fonte: Sector de Educação do CAMJAP (Setembro de 2010).

Composição da equipa: o lugar dos monitores (vínculo, recrutamento, remuneração)

Relativamente à composição da equipa do Sector de Educação do CAMJAP, manteve-se a coexistência de uma equipa interna, de dimensão mais reduzida e integrada por funcionárias dos quadros da Fundação Calouste Gulbenkian, e de um corpo de colaboradores externos, que ronda os 25.

Quanto ao grupo interno, actualmente com três elementos, verificaram-se reestruturações, relacionadas com outras alterações no funcionamento da instituição.

Manteve-se a coordenadora do Sector, em funções desde 2002, implicando a sua integração no quadro da instituição, em 2006, a transferência de uma das monitoras para outro departamento. Por sua vez, a entrada do Sector de Educação no Descobrir – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura, em 2008, teve como consequência a passagem de uma das monitoras da equipa do CAMJAP para a estrutura central daquele Programa, com a finalidade de assegurar a gestão de marcações de actividades. O funcionamento da equipa interna foi ainda afectado pela saída, em 2009, de duas outras pessoas que desenvolviam trabalho administrativo no Sector, isto devido a cortes orçamentais verificados na instituição, de acordo com a coordenadora do Sector de Educação⁶⁷. A equipa interna do Sector de Educação ficou, assim, limitada à coordenadora da equipa e a duas monitoras, as quais passaram a ter a coordenação de projectos próprios e asseguram, em alternância, a gestão dos grupos que chegam ao CAMJAP.

No conjunto da equipa externa, a larga maioria dos colaboradores manteve-se em actividades no Sector de Educação. Novos elementos foram integrados devido à procura de pessoas com formação e competências específicas que ainda não existiam na equipa e que, assim, pudessem assegurar outras áreas de trabalho (como, designadamente, a das necessidades educativas especiais). De notar que aumentou o número de colaboradores do sexo masculino e se diversificaram as área de formação.

⁶⁷ A redução dos meios financeiros impediu, segundo a coordenadora do Sector de Educação, quer a renovação do contrato de uma pessoa a termo certo, que assegurava trabalho administrativo, quer o pagamento a uma estagiária em regime de estágio profissional.

Relativamente ao processo de recrutamento, decorre segundo diferentes vias: i) cooptação a partir de *curriculum vitae* enviado ao Sector e entrevista; ii) convite dirigido a pessoas que foram observadas em actividade noutras entidades e cujo trabalho foi apreciado pela coordenadora do Sector de Educação; iii) convocação de parceiros pelos colaboradores que já integram a equipa, para a concretização de determinados projectos; iv) recomendações feitas por pares, para trabalho em áreas menos conhecidas. Relativamente à última via indicada, a coordenadora do Sector de Educação do Centro de Arte Moderna nota que a circulação dos mediadores por várias instituições tem também algo a ver com esse processo, pois criam-se “redes de referências e é um sistema de recrutamento que nos dá segurança”.

No que respeita à remuneração dos colaboradores externos, continua a praticar-se o pagamento por actividade. Os valores oscilam segundo o tipo de actividade e reflectem, actualmente, um processo de uniformização com os valores praticados por outros departamentos do Descobrir – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura. Estabeleceu-se um valor base por actividade, com possíveis acrescentos que dependem de factores como a necessidade de maior ou menor preparação ou a realização durante a semana ou no fim de semana. A coordenadora observa que, no que respeita ao trabalho na área dos serviços educativos, em regime *freelancer*, o Sector de Educação “continua a ser dos melhores pagadores no mercado; tal permitiu aos monitores serem mais exigentes quando trabalham noutras instituições e elevar a fasquia da remuneração, porque têm como base os valores que praticamos aqui”.

O vínculo laboral à instituição estabelece-se por via de um compromisso verbal entre os mediadores e o Sector da Educação. Não existem contratos – aspecto que a coordenadora pretende melhorar no regime do trabalho dos colaboradores – mas foram estabelecidas regras e realizados ajustes que pretendem, segundo a coordenadora, valorizar o trabalho dos colaboradores, tais como: i) sempre que o monitor tem uma visita agendada, deve estar no local, mesmo que a visita não se realize ou acabe por ser feita parcialmente – mas a partir do momento em que o monitor se desloca à instituição, a actividade é-lhe paga; ii) se o monitor tem uma actividade desmarcada ‘em cima da hora’, não deixa de ser remunerado; iii) cada vez que mudam as exposições, os colaboradores são pagos pela adaptação do guião original. O Sector de Educação do CAMJAP paga aos mediadores que com ele colaboram uma

parcela adicional pela concepção dos projectos e assegura os custos dos materiais necessários à concretização das actividades.

3.2. OS SERVIÇOS EDUCATIVOS DA ÁREA DE EXPOSIÇÕES DO CENTRO CULTURAL DE BELÉM (CCB)

3.2.1. Educar no Centro de Exposições e no Museu do Design

O Centro Cultural de Belém (CCB) constitui um edifício com múltiplas valências, tendo tido como primeira grande funcionalidade ser a sede da Presidência Portuguesa da União Europeia, realizada em 1992. Este equipamento, mais tarde convertido num projecto de natureza cultural, inclui, entre outros espaços, uma área dedicada à mostra de exposições, que começou por acolher um Centro de Exposições, inaugurado em 1993 e em funcionamento até 2007. O Centro de Exposições privilegiou a arte contemporânea, com especial relevância para a produção artística nos últimos 60 anos, tratando-se fundamentalmente de um espaço de mostras temporárias, que apresentava anualmente “cerca de 12 exposições com a duração média de 3 meses” (AAVV, 2001: 81)⁶⁸.

São estes os traços que serviram de coordenadas à intervenção do Serviço Educativo do Centro de Exposições, criado em 1998 com o objectivo fundamental de “sensibilizar os públicos para a arte contemporânea e facultar os instrumentos ou as ferramentas de leitura da obra de arte aos visitantes de variados grupos etários”, de acordo com a sua coordenadora desde 1998 até 2006, Bárbara Coutinho. A criação do Serviço Educativo representou “uma prioridade, quer em termos de organização quer de investimento”, de acordo com o *Relatório* anual do CCB daquele ano (FDI998, 1999: 13). Em 1999, com a abertura do

⁶⁸ Como observa Nuno Grande, o CCB alcançou uma “proeminência social, que, reforçando a progressiva ‘museificação’ e ‘massificação’ turística da área monumental de Belém, permitiu o acesso do grande público a manifestações culturais de forte impacto mediático, algo nunca antes possível em Portugal” (Grande, 2007:174).

Museu do Design – instalado numa das galerias do Centro de Exposições – o Serviço passou a ser igualmente responsável pelas iniciativas pedagógicas que ali tiveram lugar⁶⁹.

O quadro nº 3.3. apresenta a evolução, no triénio 2002-2004, da afluência ao Centro de Exposições e ao Museu do Design e também da participação dos visitantes em actividades promovidas pelo Serviço Educativo. É de destacar a maior percentagem de frequentadores conseguida no Museu do Design: em 2004, 46% dos que visitaram o Museu fizeram-no integrados em actividades pedagógicas, o que indiciava um especial lugar deste espaço no trabalho desenvolvido pelo Serviço Educativo. Já no que se refere ao Centro de Exposições, a percentagem era menos expressiva (12%, em 2004), o que devia ser relacionado com, entre outros eventuais factores, a programação das exposições temporárias e a receptividade dos agentes educativos às várias exposições apresentadas.

Quadro nº 3.3.

Visitantes do Centro de Exposições do CCB e do Museu do Design e participantes em actividades do Serviço Educativo (2002-2004)

Área expositiva	Visitantes	Ano		
		2002	2003	2004
Centro de Exposições	Número	148.860	106.210	139.880
	Percentagem de visitantes integrados em actividades do Serviço Educativo	11,0	14,0	11,6
Museu do Design	Número	23.283	43.425	28.712
	Percentagem de visitantes integrados em actividades do Serviço Educativo	33,4	33,5	46,0
<i>Centro de Exposições + Museu do Design</i>	<i>Total de visitantes</i>	<i>172.143</i>	<i>149.635</i>	<i>168.592</i>
	<i>Percentagem de visitantes integrados em actividades do Serviço Educativo</i>	<i>14,2</i>	<i>20,0</i>	<i>17,8</i>

Fonte: *Relatórios de Actividades* – Serviço Educativo do CCB.

⁶⁹ Em Agosto de 2006, o Museu do Design deixou de funcionar no Centro Cultural de Belém, na sequência da aprovação do projecto da sua reinstalação num antigo palácio no Bairro Alto. A colecção do antigo Museu do Design foi integrada no MUDE – Museu do Design e da Moda, inaugurado em 2009, num prédio da Baixa de Lisboa, desde o início dirigido por Bárbara Coutinho.

O desenvolvimento de um *'work in progress'* foi o traço característico da intervenção do Serviço Educativo do Centro de Exposições até 2004. De acordo com a coordenadora, Bárbara Coutinho, o entendimento de comunicação no espaço museal e o significado de intervenção de um serviço educativo foram sendo reelaborados.

Fomos abrindo cada vez mais os horizontes num entendimento mais amplo do que é a função comunicacional e educacional de um Museu/Centro de Exposições. Neste âmbito, considero que o papel de um Serviço Educativo é promover a experiência e a interpretação individual de cada visitante, valorizando o fruir da arte, e não 'apenas' incidir sobre a aprendizagem cognitiva. A vinda a um espaço museológico pode ser maximizada se forem 'trabalhadas' as sensações e emoções, se passar muito pela relação do corpo com o espaço envolvente. O Serviço Educativo destina-se, costumo dizer simbolicamente, aos públicos entre os 5 e os 99 anos. Há que ultrapassar a visão ainda vigente do serviço educativo ser um departamento que trabalha única e exclusivamente com e para as crianças. Qualquer Serviço Educativo deve criar instrumentos/estratégias direccionados aos vários grupos etários. No nosso caso, com o objectivo de promover uma nova atitude face à arte contemporânea.

Coordenadora do Serviço Educativo do CCB

Objectivos e linhas programáticas

A enunciação dos objectivos programáticos do Serviço Educativo do CCB (figura nº 3.7), bem como as actividades concebidas para os concretizar, deve ser apreciada tendo em conta a evolução daquele sector. Assim, na sua intervenção, desde 1998 a 2004, podem recortar-se duas fases principais.

Na primeira, que durou até final de 2002, a acção estruturou-se sobretudo em torno do público escolar – já em 1998 observava-se que “as visitas guiadas, conferências, ateliês, etc., orientados numa relação próxima com as escolas (...) foram uma aposta séria na criação de novos públicos e na conservação de públicos fiéis já existentes”, de acordo com o *Relatório* anual de actividades do CCB (FD1998, 1999: 14)⁷⁰.

⁷⁰O mesmo documento adiantava que em 1998 realizaram-se 927 visitas guiadas, abrangendo 38.563 pessoas, “na sua maioria estudantes do ensino básico e secundário”, p. 14.

No período posterior, estando “sobre rodas” o trabalho regular com as escolas, e sentindo-se a necessidade de captar outros segmentos de públicos, “foi eleito o público universitário e o público geral como principais alvos de acção” (RSE2003, s.a: 2). Para além deste redireccionamento – e da ampliação do conjunto de actividades e da redefinição das estratégias de divulgação dele decorrentes –, procurou-se dirigir a programação do Serviço no “sentido da autonomização”, ainda que mantendo uma próxima relação com a actividade do Centro de Exposições⁷¹. E iniciou-se uma parceria com o Centro de Formação do CCB, destinada à realização de cursos.

As opções que marcam a segunda fase repercutem-se na enunciação de objectivos que orientavam em 2004 o Serviço Educativo (figura nº 3.7). Repare-se no enfoque dado ao público adulto, por via das vontades de: i) aprofundamento da colaboração com estabelecimentos do ensino superior; ii) consolidação da vertente de formação para o público geral, através de cursos; iii) desenvolvimento da divulgação junto dos adultos. Veja-se igualmente o acento na autonomização da programação do Serviço, de modo a evitar, como referia a coordenadora, as desvantagens de uma estrita dependência da actividade (e respectivo ritmo) do Centro de Exposições, e a poder desenvolver iniciativas de carácter mais genérico – como por exemplo, visitas guiadas ao edifício do Centro Cultural de Belém.

⁷¹ No que se refere às verbas de funcionamento do Serviço Educativo, em 2002-2003 corresponderam a 5% do orçamento de cada exposição. Em 2004 o Serviço teve já um orçamento próprio, representando cerca de 8% do total do Centro de Exposições.

Figura nº 3.7.

Objectivos programáticos do Serviço Educativo do Centro de Exposições do CCB

Relatório 2004 do Serviço Educativo

- Articular toda a programação do Serviço Educativo no sentido da autonomização, mantendo contudo uma estreita relação com os conteúdos do Centro de Exposições;
- Fidelizar o público do Centro de Exposições continuando a desenvolver uma programação cultural e pedagógica dirigida a todos os públicos a partir das exposições temporárias;
- Prosseguir na autonomização da programação realizada para o Museu do Design;
- Consolidar a vertente da Formação passando a oferecer regularmente cursos em horário pós-laboral destinados ao Público Geral;
- Apostar na auto-sustentação das actividades promovidas;
- Diversificar as acções e suportes de comunicação para o Público Geral;
- Promover um diálogo directo entre os agentes artísticos e o público apostando na colaboração regular com comissários, artistas, designers e críticos;
- Estreitar os laços com os agentes educativos;
- Aprofundar e cimentar a colaboração com instituições de ensino superior estabelecendo protocolos e parcerias.

Áreas de intervenção e actividades

A programação do Serviço Educativo correspondia, em 2004, às suas duas áreas principais de intervenção: i) *educação*, dirigida a três tipos de destinatários: público geral, público escolar e famílias; ii) *formação*, destinada ao público geral interessado em aprofundar conhecimentos no domínio das artes, através de cursos e *workshops*. A *publicação* era outra área em vista.

Se, no início, a vertente *educação* era praticada quase exclusivamente sob a forma de visitas guiadas e ateliês, em momentos mais recentes, e de acordo com a evolução acima

descrita, o painel de actividades diversificara-se, passando a incorporar também conferências e debates, realizadas ao fim de semana. Por outro lado, aquando da inauguração de cada exposição, o respectivo curador realizava uma visita guiada para o público geral.

Relativamente à existência de uma eventual marca das visitas guiadas do CCB, a responsável pelo Serviço apontava o que entendia ser a sua linha distintiva:

A meta das visitas guiadas é a excelência – como acredito que aconteça noutras instituições. No CCB, há uma particular preocupação com a contextualização dos autores e obras, um cuidado em não ficar pela superfície (no caso de visitas guiadas para o público universitário e geral). Enriquece-se a inserção da obra. Em cada visita concorrem a própria qualificação dos monitores, bem como a paixão que colocam no seu desempenho. Esta é uma qualidade que acredito que transparece em todos os níveis.

Coordenadora do Serviço Educativo do CCB

Falando de visitas guiadas, importa fazer uma distinção entre ‘visita guiada geral’ e ‘visita guiada temática’. No primeiro caso, tratava-se de uma visita “standard”, na qual o monitor devia seguir o “discurso pedagógico”, uma espécie de guião da visita, elaborado, quase sempre pela coordenação, facultado em 5 versões (destinadas aos 1º e 2º ciclos do ensino básico; 3º ciclo; secundário; universitário; público geral). No que se refere a ‘visitas temáticas’, que também podiam receber o nome de ‘percursos’, surgiam de propostas autorais e representavam uma actividade em crescimento, devido, na perspectiva da coordenadora, “ao melhor conhecimento que os monitores vão tendo da instituição, o que lhes dá maior à vontade para fazer propostas de visitas temáticas, intervenções mais autorais”. Observe-se que o maior investimento no público adulto, que caracteriza o Serviço Educativo em 2004, favoreceu a receptividade para tais intervenções.

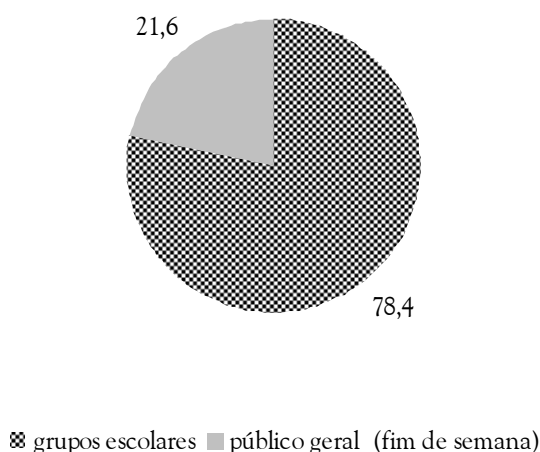
De acordo com a coordenadora do Serviço, a maior parte dos participantes em iniciativas do sector frequentou visitas guiadas, complementadas recorrentemente com ateliês⁷². Em 2004, e como ilustra a figura nº 3.8., a parcela principal dos participantes em visitas guiadas e ateliês era formada por público escolar (78%), à semelhança do que se verificava no

⁷² Foram solicitados ao Serviço Educativo dados desagregados por actividade mas estes não se encontram disponíveis.

CAMJAP. No caso do CCB, o público geral parecia, porém, assumir uma presença mais acentuada, o que, porventura, resultava não só do maior número de exposições temporárias que caracterizava a programação do Centro de Exposições do CCB como também dos conteúdos e impacto mediático das exposições e até da própria “eleição”, desde final de 2002, do público adulto enquanto alvo principal da acção do Serviço Educativo.

Figura nº 3.8.

Centro de Exposições do CCB: Participantes em visitas guiadas e ateliês, por Tipo de público
(2004)
(em percentagem)



Fonte: Serviço Educativo do CCB (Outubro de 2005).

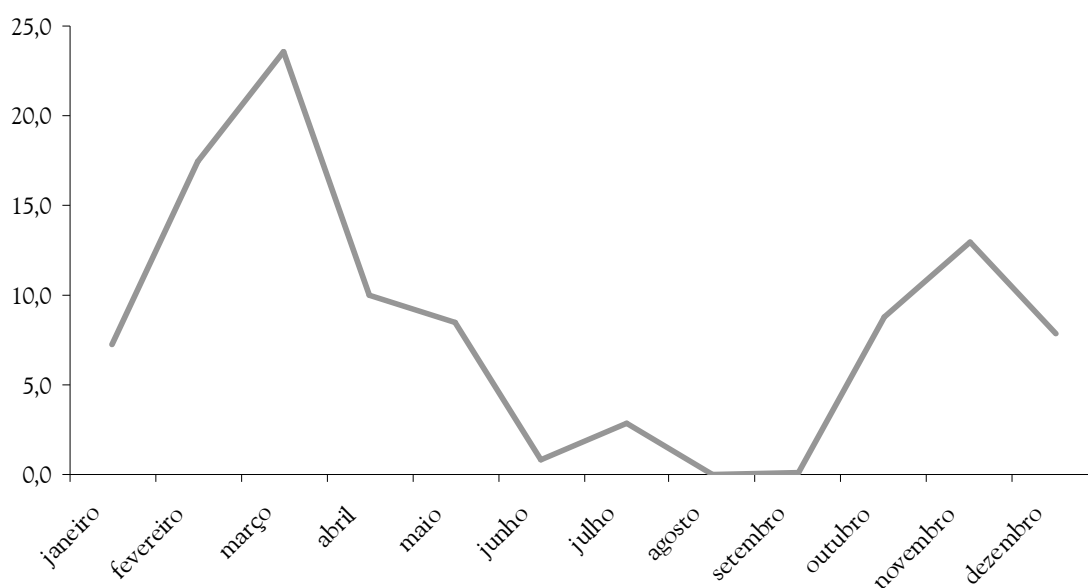
Nota: Informação desagregada por exposição consta no Anexo G.

A afluência dos grupos escolares – situados principalmente no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário – fazia-se sentir de modo particularmente intenso nos meses de Fevereiro, Março, Abril e Novembro (figura nº 3.9.). Segundo a coordenadora, tal evolução era devida a dois factores principais. Em primeiro lugar, reflectia a “organização do ano escolar. Os picos de visitantes correspondem, grosso modo, ao 2º período e ao início do 1º período, quando as escolas podem realizar estas saídas”. Em segundo lugar, o ritmo repercutia a “natureza das próprias exposições. Entre Fevereiro e Abril tivemos três

exposições que, pelo seu conteúdo, interessaram particularmente a todo o público. Novamente em Outubro e Novembro as exposições apresentadas significaram um novo crescimento da afluência”.

Figura nº 3.9.

Centro de Exposições do CCB: Participantes em visitas guiadas e ateliês para grupos escolares, por Mês (2004)
(em percentagem)



Fonte: Serviço Educativo do CCB (Outubro de 2005).

Ainda no que respeita às actividades do Serviço Educativo, repare-se como a abertura do Museu do Design, em 1999, veio potenciar a intervenção do Serviço Educativo, na medida em que proporcionou o desenvolvimento de trabalho a partir de uma colecção permanente.

A abertura do Museu de Design teve uma extrema importância para o trabalho do Serviço Educativo porque sendo uma colecção permanente permitiu desenvolver um programa a médio e a longo prazo. Por um lado, a existência de uma colecção permanente possibilitou enriquecer/diversificar os ateliês e as visitas guiadas. Por outro lado, abalçou-nos “noutros voos”, por exemplo fazer ciclos de visitas temáticas ou convocar outras áreas da criação para dialogarem com o design, por exemplo convidámos músicos para fazerem uma visita através da música. Não há um discurso falado, apenas música das várias épocas, o jazz, a música clássica, etc. Ou ainda começámos progressivamente a programar conferências e debates. Temos consciência que ainda há muito para fazer mas as coisas vão-se fazendo lentamente.

O objectivo em todas as visitas e ateliers do Museu do Design é sublinhar a importância dos objectos quotidianos na nossa qualidade de vida. Ou seja, conseguir que as pessoas estejam muito mais conscientes/críticas quanto aos objectos que utilizam diariamente. Deste, considero que a intervenção do serviço educativo possui um papel social, sobretudo quando procura desenvolver uma consciência estética que concorra para um olhar mais activo e crítico.

Coordenadora do Serviço Educativo do CCB

Traduzindo o reconhecimento da experiência do Serviço Educativo do Centro de Exposições, é de mencionar a colaboração da coordenadora, a convite da então directora do Centro de Exposições, na concepção da nova montagem do Museu do Design, em 2002, num trabalho em que contou com o “conhecimento e a experiência da equipa de monitores que tem vindo a trabalhar desde o início com o Museu”. É interessante ver, no seguinte extracto, o sublinhar das competências do serviço educativo legitimadas pela maior familiarização que este tem com as percepções e reacções dos visitantes. Ecoam aqui os comentários de Philip Wright, referidos no capítulo 1 do presente trabalho, referentes à necessária atenção a dar à qualidade das experiências dos visitantes e ao modo como as exposições são susceptíveis de ser por eles vivenciadas, lidas e apreciadas.

Esta participação na nova montagem do Museu do Design demonstra o reconhecimento de que para se conseguir uma melhor exposição é preciso não só pensar a nível dos conteúdos, mas também a nível da legibilidade e comunicabilidade do que se quer mostrar ao público. Esta pode ser a mais-valia da participação do Serviço Educativo. E sinceramente considero que o resultado está à vista nesta reestruturação do Museu.

Esta é uma colecção privada que tem um cunho, uma intenção e um entendimento do design muito específicos, portanto não há grande hipótese de fugir daí, mas há uma hipótese de enriquecer e de ir mais além e a partir daí exprimir e mostrar o que é que aconteceu a nível do design. Considero muito significativo este ter sido um trabalho que envolveu toda a equipa do Centro de Exposições pois reconheceu toda uma experiência que decorreu durante estes três anos. Conhecemos as peças e a colecção como ninguém, tínhamos o *feed-back* do público e sabíamos as principais lacunas existentes. Foi como um cruzamento de dois olhares, o da conservação e o de alguém como eu que, pela sua função, privilegia a comunicabilidade com o público. Neste sentido, auscultar os monitores foi fundamental pois permitiu saber onde estavam as falhas/deficiências e qual a reacção do público, dito de outro modo quais as “reviravoltas” que eram precisas dar para que as coisas chegassem a bom porto. Nesta reestruturação foi muito importante ouvir os monitores e voluntários.

Coordenadora do Serviço Educativo do CCB

O trabalho do Serviço Educativo em torno das exposições do CCB remetia para a questão da intervenção deste departamento no trabalho de preparação das mostras, desenvolvido na instituição. Afirmava a coordenadora não existir uma regra quanto a esta questão, variando a colaboração do Serviço Educativo consoante a natureza da exposição. Nos últimos anos, o Serviço tinha vindo a produzir algumas exposições, patentes no Museu do Design, “que se destacam pela sua preocupação pedagógica”⁷³.

Composição da equipa: o lugar dos monitores (vínculo, recrutamento, remuneração)

A equipa interna do Serviço Educativo era integrada pelos seguintes elementos: uma coordenadora; uma sub-coordenadora e uma assistente administrativa. Tinham entre 30 e 35 anos e apresentavam formações académicas nas áreas de história da arte, comunicação social, estética e filosofia da arte.

⁷³ 7 Designers, 7 Ambientes (2002), Anne Jacobsen (2003), Siza Vieira 5'50 (2003), Tapio Wirkala. Lenda do Design (2004), Exposição do Projecto Anual Perto da Vista (2004), Exposição do Projecto Anual Espaço Habitado (2005).

No formato organizativo instituído em 1998, foi constituído um grupo de colaboradores externos para monitorizar visitas guiadas, recebendo, para tal, uma formação prévia, a cargo do Serviço Educativo. O recurso a esse corpo de monitores – trabalhadores em regime de *freelance* – parece ter sido indispensável tendo em conta o facto de, numa fase inicial, a responsável pelo Serviço ser simultaneamente o seu único elemento.

O conjunto de monitores a quem cabia principalmente a realização de visitas guiadas e ateliês (podendo igualmente participar na realização de alguns materiais didácticos), evidenciava, em termos sociográficos, traços afins dos do corpo de colaboradores do Sector de Educação do CAMJAP: eram quase todos do sexo feminino, tinham formação académica nas áreas de artes visuais, design e história da arte. Porém, no grupo do CCB os créditos escolares eram inferiores – havendo menos colaboradores com mestrado ou a frequentá-lo –, o que pode estar relacionado com a média etária mais baixa (27 anos); a longevidade e a continuidade da ligação ao Serviço Educativo eram, genericamente, mais breves.

Na medida em que constituíam potenciais futuros monitores, é de mencionar ainda o grupo de assistentes de exposição integrados no projecto *Ask Me*. Lançado no início de 2004, resultou da colaboração entre o Serviço Educativo do Centro de Exposições e a Direcção de Segurança do CCB e teve por objectivo “humanizar o espaço da exposição”, conciliando “uma função comunicacional com o papel de vigilância das exposições” (RSE2004, s.a: 27). Este serviço – em cuja criação pesaram também razões de natureza económica, segundo a coordenadora do Serviço Educativo – variava entre 20 e 30 elementos e era formado por jovens licenciados ou finalistas em cursos universitários de história da arte, artes visuais, design e arquitectura, quase todos do sexo feminino. Para o exercício das suas funções, os assistentes *Ask Me* recebiam formação ministrada pelo Serviço Educativo.

Não sendo ainda a desejável, a actual formação da equipa encontrava-se, em 2004, “mais próxima do patamar pretendido do que antes”. A então coordenadora manifestava o desejo de poder desenvolver um sistema de *outsourcing*, o que lhe permitiria aceitar mais propostas de actividades apresentadas por pessoas de fora, mas, por questões financeiras, tal ainda não tinha podido ser efectivado. No que respeitava especificamente à equipa permanente, defendia a existência de um “trabalho mais horizontal, em que houvesse mais pessoas responsáveis”.

A cooptação de novos monitores era accionada apenas quando havia deficits a colmatar, isto de modo a não alargar muito o corpo de colaboradores – o que, na perspectiva da responsável pelo Serviço Educativo, se traduziria em prestações de carácter irregular e, logo, num trabalho menos frutuoso. Na selecção, feita a partir da constante oferta de *curricula* dirigida ao Serviço, pesavam sobretudo a área de formação do candidato, a experiência e a relação que tinha com a arte contemporânea. Qualidades consideradas indispensáveis ao desempenho das actividades eram: conhecimento, comunicação, paixão – a terceira sendo vista como a principal. Tal como no CAMJAP, antes de entrar em funções, o candidato a monitor realizava uma visita teste, nos termos acordados com a coordenação relativamente a tema e faixa etária com que iria trabalhar. No caso de a Coordenação decidir pela admissão, era assinado um contrato de prestação de serviços, ficando algumas condições acordadas entre as duas partes. De notar ainda que, para cada actividade desempenhada, o monitor devia apresentar um relatório à coordenação.

O trabalho dos colaboradores era pago por cada visita, ateliê ou outra actividade realizada, sendo também remuneradas a concepção e/ou preparação de materiais pedagógicos, a presença em actividades de formação e em reuniões de equipa (as duas principais tendo lugar em Julho e Setembro). Assinale-se que os valores praticados pelo Serviço Educativo do Centro de Exposições do CCB eram significativamente inferiores aos do Sector de Educação do CAMJAP, aqui residindo, para os monitores de visitas guiadas, um dos atractivos do trabalho no Centro de Arte Moderna. Porém, como a seguir se verá (capítulo 6), a disparidade dos pagamentos era compensada, aos olhos dos monitores, pela possibilidade de, no CCB, poderem trabalhar com exposições “mais aliciantes”.

A coordenadora do Serviço Educativo admitia que a remuneração praticada encontrava-se aquém da que gostaria de aplicar, havendo limitações financeiras que impediam a alteração do sistema de pagamento. O pagamento variava segundo o tipo de actividade e o grupo etário dos participantes, sendo inferior a remuneração do trabalho com os mais jovens. Tratava-se de uma opção justificada pela coordenadora nos seguintes termos: “O trabalho com o público adulto é muito mais exigente intelectualmente, é por isso que o seu pagamento é superior. Além disso, é requerida mais maturidade para poder lidar com todas

as situações; o monitor não é obrigado a saber tudo mas tem que ter confiança no modo como reage a eventuais questões colocadas pelos públicos”.

3.2.2. Educar no Museu Colecção Berardo

O ano de 2007 assinala uma nova etapa na actividade expositiva do Centro Cultural de Belém – isto, depois de no ano anterior o Museu do Design ter deixado de funcionar no CCB.

Em Junho de 2007, foi inaugurado no espaço do antigo Centro de Exposições o Museu Colecção Berardo, administrado pela Fundação de Arte Moderna e Contemporânea – Colecção Berardo⁷⁴, esta destinada a instalar e a gerir no CCB um museu cujo funcionamento assentasse no trabalho com o acervo daquela colecção. Trata-se de um acervo com cerca de 862⁷⁵ obras, um conjunto que permite acompanhar os principais movimentos artísticos do século XX. A programação do museu procura conjugar a exposição permanente de obras da colecção com exposições temporárias.

O Museu Colecção Berardo foi constituído com diversos objectivos, estando presente uma intenção pedagógica: i) constituir um museu contemporâneo internacional, contribuindo para a afirmação de Lisboa enquanto destino de animação cultural; ii) dar a conhecer a evolução das artes plásticas a partir do século XX através de uma exposição didáctica, dinâmica e flexível; iii) possibilitar o desenvolvimento de um vasto e plural programa de animação cultural e também pedagógico, realizado pelo Serviço Educativo em articulação próxima com os criadores, críticos e docentes dos vários níveis de ensino⁷⁶.

No que se refere à evolução do número de visitantes do Museu Colecção Berardo, regista-se, como mostra o quadro nº 3.4., um intenso crescimento: 278.971 em 2007; 821.942 em 2010. Podem apontar-se, desde logo, três factores com forte influência na tendência verificada. Em primeiro lugar, desde a abertura do museu tem vigorado a prática da entrada gratuita. Por outro lado, têm sido programadas exposições com obras de autores particularmente

⁷⁴ Instituída pelo Decreto-Lei 164/2006, de 9 de Agosto.

⁷⁵ <http://www.museuberardo.com/>

⁷⁶ <http://www.museuberardo.com/>

mediatizados, como é o caso de Joana Vasconcelos, de que foi apresentada uma mostra no primeiro semestre de 2010. Outro factor relevante foi a intensa mediatização quer do processo de criação do novo museu quer da história da sua colecção, contribuindo para suscitar a curiosidade dos públicos.

Já no que diz respeito à participação de visitantes em actividades do Serviço Educativo do Museu – a funcionar desde a sua inauguração –, a evolução não é tão linear: se é inegável a tendência de aumento do volume de visitantes envolvidos pelo Serviço Educativo desde a inauguração do museu até ao presente, nota-se entre 2008 e 2009 uma muito ligeira quebra. É ainda possível afirmar – mesmo tendo em conta que os dados apresentados no quadro nº 3.4. não abrangem todo o ano de 2010 – que a percentagem de visitantes do Museu integrados em actividades do Serviço Educativo se apresenta estável, não chegando a atingir os 10%.

Quadro nº 3.4.

**Visitantes do Museu Colecção Berardo e
participantes em actividades do Serviço Educativo (2007-2010)**

Visitantes	Ano			
	2007*	2008	2009	2010**
Número de visitantes do Museu	278.971	566.880	632.190	821.942
Número de visitantes integrados em actividades do Serviço Educativo	14.896	45.672	44.123	49.085
Percentagem de visitantes integrados em actividades agendadas do Serviço Educativo	5,3	8,1	7,0	6,0

Fonte: Museu Colecção Berardo, Novembro 2010.

* Abertura em 25 de Junho.

** Até 30 de Setembro.

Objectivos e linhas programáticas

Antes de analisar os objectivos do Museu Colecção Berardo para a programação de 2010/2011, importa explicitar o entendimento da experiência museal que o Serviço Educativo deste museu denota. O extracto que de seguida se apresenta deixa transparecer a visão deste espaço como lugar de aprendizagem, descoberta, lazer e também agente promotor de públicos “conscientes” e “críticos”:

Devemos também contextualizar a importância do Museu enquanto promotor de aprendizagem em contexto não formal, através do Serviço Educativo, uma constante e contínua criação de situações de aprendizagem, experimentação e reflexão para todos os visitantes. A nossa responsabilidade é fundamentalmente criar públicos conscientes, críticos e atentos à sociedade e cultura contemporâneas, através de uma programação atenta às necessidades de cada um desses públicos. Neste sentido, a orientação e concepção das actividades passa por desenvolver tipologias e metodologias que possibilitem diferentes abordagens às exposições, diferentes modos de fruir e participar, de interagir, de experimentar. Procura-se, desta forma, que a visita ao Museu se traduza numa experiência de descoberta, participação, partilha de saberes, de envolvimento e aproximação por todos os visitantes, sendo deste modo, um estímulo a novas visitas ao Museu

In Documento “Linhas Orientadoras do Serviço Educativo do Museu Colecção Berardo”

Já numa brochura de divulgação de actividades, referente ao ano de 2009, se anunciava a seguinte missão para o Museu, explicitando-se o seu papel de mediador:

Cabe ao Museu, enquanto mediador, criar situações que promovam motivação e estimulem a criatividade, que facilitem o desenvolvimento de relações inter-pessoais e explorem as relações afectivas, materiais, sociais e culturais das obras de arte e a sua importância na sociedade

In Brochura de divulgação de actividades de Setembro 2009 a Fevereiro 2010

A análise da lista dos objectivos do Museu Colecção Berardo para a programação de 2010/2011⁷⁷ deixa transparecer dois tipos principais de preocupações (figura nº 3.10.).

Uma primeira finalidade que se destaca é conseguir aumentar o número de participantes em actividades do Serviço Educativo, através de: alargamento de actividades existentes a novos públicos (adultos, seniores e famílias); criação de novas tipologias de visitas e actividades; facilitação do acesso às actividades ao fim de semana para todos os visitantes (sem necessitar de inscrição prévia e com gratuidade). Este desígnio concorre directamente para a pretendida fidelização dos públicos do museu.

Um segundo foco de atenção dirige-se ao desenvolvimento de trabalho em parceria com as escolas, incluindo as universidades, e as associações de pais. Note-se que, relativamente ao trabalho com as escolas, este contempla: i) formação para professores que venham a desenvolver um trabalho continuado com o Museu Berardo; ii) preparação de materiais facilitadores da sua participação enquanto agentes cooperantes do Serviço Educativo no envolvimento dos estudantes nas visitas ao museu.

⁷⁷ Tendo sido solicitada informação ao Museu sobre os objectivos do seu Serviço Educativo, foram disponibilizados os objectivos referentes para a programação de 2010/2011.

Figura nº 3.10.

**Objectivos do Serviço Educativo
do Museu Colecção Berardo para 2010**

“Linhas Orientadoras do Serviço Educativo do Museu Colecção Berardo”

- Aumentar o número de participantes nas actividades promovidas pelo SE e concluir o ano de 2011 com 80.000 participantes.
- Promover a fidelização dos públicos;
- Criar novas tipologias de visitas e actividades;
- Fortalecer e desenvolver situações através da partilha de saberes em projectos continuados, entre a escola e o museu (Museu/Escola);
- Continuar a desenvolver parcerias com as universidades através de projectos concebidos em conjunto (Museu/Universidade), aumentando o número de instituições envolvidas neste projecto;
- Disponibilizar aos professores sinopses das exposições, a quando da marcação da visita, através de um formato pdf, possibilitando, deste modo, um envolvimento maior por parte dos professores.
- Formação prévia para os professores que venham a desenvolver um trabalho continuado com o Museu;
- Desenvolvimento do projecto promovido pelo Ministério da Educação (para o qual este Serviço Educativo foi convidado), o qual consiste num trabalho continuado com algumas escolas do pré-escolar e 1ºciclo.
- Alargar as actividades a novos públicos (Museu/Adultos, Seniores e Famílias);
- Parceria com associações de pais, cujo objectivo não está apenas circunscrito à vinda dos seus educandos aos Museu com as escolas, mas também na participação destas famílias em actividades do Museu;
- Criação de novas actividades com o recurso a outros meios, neste caso a partir da parceria entre o Museu Colecção Berardo e a Nintendo;
- Actividades ao fim de semana para todos os visitantes do Museu. Estas actividades têm como objectivo um envolvimento, aproximação e participação de todos os públicos. Não necessitam inscrição e são gratuitas;

Para alcançar os objectivos traçados, o Serviço Educativo delineou estratégias diversificadas, de que a seguir se dão alguns exemplos.

No que se refere ao pretendido aumento do número de participantes nas suas actividades, propõe-se, entre outras iniciativas: i) continuar a promover o desenvolvimento de

ferramentas de comunicação específicas; ii) assegurar a distribuição atempada da comunicação; iii) criar um site para que a introdução dos conteúdos do Serviço Educativo estejam actualizados e que sejam de fácil acesso; iv) reforçar a sinalética no espaço do Museu, permitindo uma informação das actividades que vão tendo lugar; v) divulgar as actividades do Serviço Educativo através de revistas da especialidade.

Quanto ao objectivo de criação de novas tipologias de visitas e actividades, indicam-se diversos caminhos e propostas, entre os quais estão: i) realização de outras possibilidades de visita, como conversas e discussões, cursos, conferências; ii) construção de diferentes materiais pedagógicos para apoio nas visitas; iii) apresentação de um programa de actividades pensado especificamente para os seguintes grupos: público não escolar adulto, público sénior, imigrantes, populações desfavorecidas, público com necessidades especiais e público adolescente.

Áreas de intervenção e actividades

As actividades desenvolvidas pelo Serviço Educativo são delineadas de modo a garantir a sua adequação aos dois segmentos de públicos a que este Serviço se dirige: público escolar e grupos organizados (requer marcação prévia); público não escolar/público adulto. Tanto num segmento como no outro, as visitas assumem especial importância, revestindo diversos formatos – designadamente, visita+jogo, visita orientada, visita+oficina. Contudo, nota-se que, no que diz respeito ao público não escolar, há uma maior componente de conversas com artistas (em algumas exposições) e conversas com curadores. Por outro lado, as actividades que preenchem o tempo de férias – Natal, Carnaval, Páscoa, Verão – destinam-se a público escolar: crianças dos 4 aos 6 anos e dos 7 aos 9 anos; jovens dos 10 aos 13 anos. Já com algumas universidades se desenvolve um trabalho continuado, ao longo de um ano, que tem como resultado a produção de uma obra artística, designadamente um espectáculo ou filme.

Para a comunidade de professores, realiza-se um Encontro Anual, em Outubro, em que se apresenta o programa de actividades e os projectos previstos com as escolas. Têm também lugar visitas para os professores, com o objectivo de prepará-los para o conhecimento da

colecção do museu e das exposições temporárias. Além destas actividades, tenham-se ainda em conta outras acima referidas, como a formação para docentes que venham a desenvolver um trabalho continuado com o museu.

Considerando a distribuição das visitas – em vários formatos – realizadas entre Janeiro e Setembro de 2010, por grupos (quadro nº 3.5), é notório o muito maior peso dos grupos escolares, desde o pré-escolar ao secundário – sendo que este nível de ensino assume um particular destaque, absorvendo 26% das visitas realizadas. Repare-se ainda que a partir do nível secundário decresce de forma marcada o número de visitas – daí, porventura, a vontade explicitada pelo museu de continuar a desenvolver trabalho em parceria com as universidades através de projectos concebidos conjuntamente. Por último, veja-se o número mais reduzido de visitas para grupos com necessidades educativas especiais – este é, como se viu acima, um dos tipos de público em que o Serviço Educativo pretende investir.

Quadro nº 3.5.

Museu Colecção Berardo: Número de visitas, por Tipo de grupos (2010)

Grupos	Nº de visitas
Pré -Escolar	341
1º Ciclo	336
2º Ciclo	246
3º Ciclo	353
Secundário	674
Secundário e Adultos*	10
Universitário	3
Universitário e Adultos*	228
Necessidades especiais	17
Grupos de diversas idades	50
Visitas em língua estrangeira	27
Aniversários, empresas, etc.	5
<i>Total</i>	2.290

Fonte: Museu Colecção Berardo, Outubro de 2010.

Notas:

a) Consideram-se as visitas realizadas até 30 de Setembro de 2010. A designação das categorias, no que respeita a grupos, segue a terminologia empregue na informação facultada.

b) As visitas incluem diferentes formatos, desde a visita-jogo à visita temática.

c) Não estão incluídas as visitas que o Serviço Educativo assegurou na exposição Amália, apresentada no Museu da Electricidade.

* A agregação é da responsabilidade do Serviço Educativo, que afirmou não poder discriminar o número de visitas para cada um dos dois grupos.

Composição da equipa: o lugar dos monitores (vínculo, recrutamento, remuneração)

À semelhança do que se verificou no funcionamento dos Serviços Educativos aqui analisados nas suas diferentes fases, a equipa do Sector Educativo do Museu Colecção Berardo é composta por uma núcleo fixo de três pessoas – cuja coordenadora é Cristina

Gameiro, neste cargo desde meados de 2008 – e por um conjunto de colaboradores externos, parte dos quais já desenvolviam actividades pedagógicas no Centro de Exposições do CCB.

Como explica a coordenadora do Serviço Educativo, enquanto alguns monitores trabalham em exclusividade com o Museu, outros mantêm colaboração com diversas instituições. Assinala também a presença de monitores que são simultaneamente artistas e/ou curadores. Neste corpo de colaboradores externos, um subconjunto é denominado de ‘monitores convidados’, correspondendo a mediadores desafiados para desenvolver actividades muito específicas (designadamente, oficinas nas férias). A equipa de colaboradores externos é constituída por 24 elementos.

Além dos que já colaboravam com o Centro de Exposições, os outros monitores são pessoas cujo trabalho era do conhecimento da coordenadora – de alguns foi colega noutros Serviços Educativos onde trabalhou – e que convidou para integrar a equipa do Serviço Educativo do Museu Berardo. Situação excepcional é a dos que chegam por via da apresentação de *curricula* e subsequente entrevista. Um dos critérios para angariar novos colaboradores foi a sentida necessidade de trabalhar com mediadores com formação em história da arte, uma vez que predominam as pessoas com formação em artes, sendo ou não artistas. Cristina Gameiro destaca ainda as oportunidades de diversificar desempenhos que o Museu Coleção Berardo faculta aos colaboradores, convidando alguns para funções de curadoria de exposições, pelas aptidões demonstradas.

Quanto à forma de remuneração, o trabalho é pago de acordo com o tempo despendido no desempenho da actividade, havendo um valor fixado por hora – praticando-se um montante ligeiramente superior no caso das visitas realizadas em língua estrangeira. Os colaboradores recebem, como no período anterior, um valor adicional pelo trabalho de concepção das actividades.

Relativamente ao vínculo dos colaboradores externos ao Museu Coleção Berardo, não existe contrato, estando definidas algumas regras, designadamente as seguintes: i) a partir do momento em que os colaboradores vêm ao Museu para cumprir uma actividade marcada, esta é paga mesmo se o grupo a que estava destinada não comparecer; ii) quando as actividades programadas não têm marcações, os colaboradores são deslocados para outras ocupações definidas pelo Serviço Educativo.

4. DIVUGAR MÚSICA – DIÁLOGOS E DESCOBERTAS

Um certo fenómeno chamado música

Que irá acontecer na criança que durante tanto tempo brincou com as coisas, com a areia e a água, que irá restar nela mais tarde do seu poder de brincar?

Adulto consumado, o mamífero deixa de brincar, ou pouco brinca. No homem, todavia, que é um ser de desenvolvimento demorado, o jogo, engenhosamente introduzido, após ter tido tempo de se tornar importante, usa da manha para não sobreviver em meros vestígios, procurando, e às vezes encontrando, uma nova organização lúdica.

Música, operação do devir, a mais sã operação humana. A música substitui os seres, a mãe, a mulher, a criança, os amigos, naquilo que têm de maravilhoso mas de que só quereríamos amiúde, sem dar por isso, através duma maravilhosa subtracção do que incomoda, guardar apenas isto que os exprime (...). Música, eixo profundo, eixo arcaico que sustém eixos múltiplos. Eixo, dir-se-ia, anterior à ambivalência.

Henri Michaux⁷⁸

⁷⁸ In *O Retiro Pelo Risco*, Lisboa, Fenda, 1999, p.87.

4.1 MÚSICA EM DIÁLOGO – UMA VISÃO DE EDUCAÇÃO

Antecedentes de um projecto de criação de novos públicos para a música

A realização de concertos comentados constitui uma prática cada vez mais integrada nas programações das temporadas musicais dos espaços culturais em Portugal, onde o hábito de frequentar espectáculos de música erudita está entre as mais residuais⁷⁹. Num balanço da actividade cultural em 2007, este ano era considerado, por uma crítica de música, "um ano de plena afirmação deste formato de concertos pelas mais importantes instituições nacionais", referindo-se, em especial, o papel da Orquestra Gulbenkian e da Orquestra Nacional do Porto (ONP)⁸⁰.

Não se trata de um modelo de divulgação e comunicação consensual, havendo quem defenda que a arte e a música não necessitam de explicação ou comentário. A perspectiva oposta – que considera o concerto comentado como uma via de aproximação entre compositores, intérpretes e públicos – é demonstrada, para citar um caso de sucesso celebrado, pelo maestro, compositor e pianista Leonard Bernstein (1918-1990) e os seus concertos para jovens em televisão, com a Orquestra Filarmónica de Nova Iorque, desde os anos 50 do século passado⁸¹. Em tempo mais recente e ainda em cenário internacional, a prática de concertos comentados tem tido continuidade nas intervenções, entre outras, dos músicos da Orquestra Filarmónica de Berlim, incentivadas especialmente pelo maestro Simon Rattle, em concertos ao vivo e gravados.

José Atalaya (1927) – director de orquestra, divulgador, compositor e crítico – inscreve-se directamente nesta linha de dinamizadores de concertos comentados e defensores do contributo deste formato para a aproximação entre músicos e públicos e para a sua adesão à

⁷⁹ Segundo o Inquérito do Instituto Nacional de Estatística (INE) às práticas culturais dos portugueses em 1999. Até ao presente não voltou a realizar-se um inquérito com semelhante amplitude.

⁸⁰ Cristina Fernandes, in *Público*.

⁸¹ É o caso, designadamente, do programa Young People's Concerts, apresentado na CBS em 1958.

música e, em particular, à música clássica⁸². Trata-se de uma figura pioneira no cenário português, articulando de modo permanente a actividade de divulgador com o seu trabalho noutras áreas (ver Anexo A). Aliás, como pode observar-se no seguinte extracto de uma crónica escrita por Atalaya, ele demonstra identificar-se com o estilo comunicacional de Bernstein, figura que, a seus olhos, se apresenta "com todo aquele fascínio e com toda aquela comunicabilidade"

[Bernstein] em vez de entrar no palco, empunhar a batuta e desatar a dirigir uma música que lhe é estranha, começa por lhes dizer [aos espectadores] algo de essencial acerca do que vai ser tocado. Ou faz comparações divertidas (porque não?) entre uma abertura de Rossini e os *cowboys* (...) [Bernstein] é capaz de fazer considerações extremamente simples e elementaríssimas, porque pretende *conquistar* público em vez de tentar *revelar erudição* (erro fatal de tanta boa gente que escreve ou fala nos *media*)

(Atalaya, 2001:83-84, itálicos do autor)

A iniciativa Música em Diálogo, lançada por José Atalaya em 1982, assinala uma etapa simultaneamente de *continuidade*, *novidade* e *viragem* no seu percurso no campo musical. Neste percurso, cruzam-se a procura de uma carreira artística na música como compositor e a progressiva maior dedicação à direcção de orquestras e à realização de actividades de divulgação e programação musical. Trata-se de uma trajectória marcada ainda por múltiplos interesses e variadas ligações institucionais no campo musical, implicando agentes dos sectores público e privado.

⁸² Houve acesso ao discurso de José Atalaya por duas vias: i) entrevista por nós realizada, em 2004, no âmbito de uma pesquisa efectuada no Observatório das Actividades Culturais sobre o Centro Cultural de Cascais (Martinho e Gomes, 2005); ii) conjunto de crónicas da sua autoria, reunidas no livro *Labirintos da Música. Crónicas de Intervenção e de Aplauso*, publicado em 2001; estes textos permitem obter não só a reconstituição da sua trajectória no campo da música e Portugal como também a percepção dos seus objectivos e posicionamentos em matéria de divulgação da música.

Continuidade

Considere-se, em primeiro lugar, o traço de *continuidade* que o ciclo de concertos Música em Diálogo denota. Importa, desde logo, convocar a trajectória de Atalaya, de cujos momentos principais dá conta a cronologia apresentada na figura nº 4.1.

Os primeiros tempos da vida profissional deste aspirante a "sinfonista" – aspiração que, como ele reconhece, o levou a trocar a engenharia por estudos de música, com o compositor e musicólogo Luís de Freitas Branco (1890-1955) – decorrem na ex-Emissora Nacional (actual RDP), então um muito relevante suporte de divulgação de actividades culturais, como as temporadas de concertos (Carvalho, 1999). O próprio Atalaya menciona frequentemente a importância da rádio para o surgimento do seu interesse por música clássica, em especial quando era apresentada por Luís de Freitas Branco, e do seu desejo de ser compositor. Para além da música, impressionava-o a "extrema simplicidade" com que Freitas Branco falava dos "temas mais complexos" (Atalaya, 2001:26).

Com o surgimento da televisão, a actividade de divulgador de Atalaya alargou-se também a este meio de comunicação. E em 1966, dois anos após a criação, pelo Ministério da Educação, do Instituto de Meios Audio-Visuais do Ensino (IMAVE) e da Telescola⁸³ (nele integrada), passou a dirigir a Orquestra Clássica IMAVE, na sequência de uma proposta "aliciante, revolucionária", segundo Atalaya. A referida orquestra, por ele fundada, constituía a peça nuclear de um empreendimento cujo objectivo principal era desencadear, entre os mais novos, o gosto pela música, fazendo entrar nas escolas uma orquestra de constituição clássica.

De 1966 a 1974, realizaram-se de forma continuada 'concertos didácticos comentados' em diversas escolas do ensino secundário e do ensino superior. Assim se envolveram – de acordo com as estimativas do dinamizador principal – "mais de 160 mil estudantes, só em Lisboa" no contacto directo com obras de Mozart, Beethoven, Shubert e "com toda a música que pudesse fazer-se com cerca de 50 excelentes músicos de orquestra" (Atalaya, 2001:80).

⁸³ "A Telescola era como que uma grande sala de aula que tinha como paredes as fronteiras de Portugal", segundo Inocêncio Galvão Telles, ministro da Educação de 1962 a 1968. In <http://www.educare.pt>.

Os concertos eram semanalmente transmitidos pela ex-Emissora Nacional e pela ex-Radiotelevisão (actual RTP). E também os teatros nacionais – Teatro Nacional de São Carlos, Teatro Tivoli, Teatro Rivoli – passaram a acolher, aos domingos à tarde, os concertos comentados de Atalaya, para o público em geral.

Figura nº 4.1.

Percurso de José Atalaya em cronologia

Ano	Factos
1927	Nasce em Lisboa, em 8 de Dezembro
1947	Conhece Luís de Freitas Branco, compositor e maestro, e inicia com ele estudos de música
1951	Ingressa na Emissora Nacional, como assistente musical em programação de música de câmara. Integra os seus quadros até meados dos anos 80. É um dos fundadores, nos anos 50, do Programa 2 (actual Antena 2)
1956	Lança programas de divulgação musical iniciados nas emissões experimentais televisivas na Feira Popular
1966-1974	Funda e dirige a Orquestra Clássica IMAVE (para o Instituto de Meios Audio-Visuais da Educação, criado em 1964) por proposta do Ministério da Educação
1966-1968	Conclui estudos de Direcção de Orquestra no Conservatório de Florença com o maestro Piero Bellugi
1968	Trabalha na área de composição de música electrónica com Pietro Grossi em Florença
1973	Desde este ano que os concertos didácticos emitidos pela Rádio e Televisão são registados, com a colaboração da Valentim de Carvalho
1975	É nomeado Coordenador artístico das orquestras da RDP
1976	Cria as Quinzenas Musicais, no Teatro São de Luiz, com o apoio da RDP e da SEC. Consistiam em festivais dedicados à música de países diversos
1976	Institui novos modelos de concerto como 'concerto <i>non-stop</i> '
1977	Demite-se das funções de Coordenador artístico das orquestras da RDP
1980	É designado conselheiro artístico de 'Lisboa, Cidade de Música', iniciativa da autarquia
1981	Cria, no Teatro São de Luiz, com a actriz Graça Lobo, o encenador Carlos Quevedo e a escritora Armada Passos um conceito de espectáculo em que transforma o recital tradicional em apresentações músico-teatrais
1982	Cria a iniciativa Música em Diálogo, no Teatro de São Luiz, temporadas anuais de concertos comentados
1986	A convite dos municípios de Oeiras e, depois, de Cascais, começa a desenvolver ciclos de concertos para estudantes ao mesmo tempo que inicia a apresentação regular de concertos, para o público em geral
1987	Publica <i>A Cassette Azul</i> , livro+cassete com edição da Plátano, para o 5º ano de escolaridade
1993-1994	Participa no Projecto da criação da Orquestra Clássica do Porto (actual ONP), sendo o seu primeiro director artístico
1994-1998	Coordena, por iniciativa da Secretaria de Estado da Cultura (SEC), o projecto "Cinco Séculos de Música" (integrando dezenas de títulos de diversas editoras aderentes)
1999	É fundada da Academia de Música José Atalaya, em Fafe, contando com apoio anual do município

Ano	Factos
2000	Cria o Festival Raízes Ibéricas, inicialmente circunscrito a Fafe. Mais tarde, os municípios de Cascais e Oeiras passam a integrar o evento
2003	O Festival Raízes Ibéricas - Música em Diálogo passa a dispor de orquestra própria: Orquestra Raízes Ibéricas
2007	Cria a "Geografia da Música", projecto apoiado pela Direcção-Geral das Artes do Ministério da Cultura e editado pela Numérica
2007	Na evocação do seu 80º aniversário, a Câmara Municipal de Oeiras promove uma homenagem através da realização de um <i>happening non stop</i> que contou com a participação de 26 solistas, três quartetos, uma orquestra e quatro maestros

Fontes: Atalaya (2001); Castel-Branco (2010); Excertos de biografia apresentados no site da editora Numérica; Entrevista com José Atalaya.

Ainda no que respeita aos concertos comentados promovidos por Atalaya, é interessante observar aquela que era – e continua sendo – a "regra de ouro", segundo o maestro, na sua intervenção enquanto divulgador e, de modo geral, enquanto educador: "converter, depois educar". A esta regra junta-se outro princípio por ele defendido: "partir do concreto para o abstracto", como também frequentemente aponta nos seus textos. E ainda, como acima ficou explícito na sua apreciação de Bernstein – e mesmo quando comenta o estilo de Luís de Freitas Branco, o divulgador de música que mais fortemente o marcou – a primazia da ‘conquista’ da audiência através da simplicidade na enunciação

Começar por converter a criança, o adulto aos prazeres da música, da poesia, do teatro. E só depois (...) tentar fundamentar e desenvolver esse gosto. Ensinar história da música antes de amar a música e os músicos poderá ser um caminho respeitável. Mas há outros (...) Concluindo: na música, amor à primeira vista? Como na vida? Mozart, Beethoven sinfonicamente sabiam disso, fazendo cantar os seus instrumentos. Deixem-nos (aos compositores e intérpretes) entrar na escola sem pedir licença. Sem sonolentas ‘gramáticas’ de música. Sem obrigatórios e prévios rigores teóricos. Sem histórias de um assunto que, afinal, nem conhecem

(Atalaya, 2001:82)

Novidade e viragem

No percurso de Atalaya, os anos 80 do século XX marcam um outro enquadramento para a sua actividade de divulgador, desenvolvida cada vez mais em parceria com autarquias. Esta tendência iniciou-se em Lisboa, com um ciclo de concertos comentados realizados

regularmente no Teatro de São Luiz, designado de Música em Diálogo. Em 1986, o evento estende-se ao município de Oeiras e, algum tempo depois, ao de Cascais, mantendo-se até à actualidade. Os ‘concertos didácticos comentados’ tinham por palco as escolas do ensino básico e secundário, bem como espaços mais convencionais – onde actualmente se concentram. A criação do festival Raízes Ibéricas, em 2000, é apresentada como uma ‘expansão’ do Música em Diálogo⁸⁴.

Daqui decorrem os traços de *novidade* e *viragem* também associados à Música em Diálogo.

Mudam, desde logo, os principais agentes patrocinadores das actividades de divulgação de Atalaya – que beneficia do progressivo maior investimento das autarquias em cultura, alargando e diversificando as programações culturais. Com efeito, as despesas das câmaras com a cultura registam desde meados dos anos 80 até 2003 um crescimento muito pronunciado, correspondente a uma taxa de variação real de 61,3% (Neves, 2005). Além disto, entre as actividades de natureza criativa abrangidas pela despesa em cultura, a música é a que assume mais destaque.

Alteram-se os cenários dos concertos – as escolas vão dando mais lugar aos equipamentos municipais. Experimentam-se outros modelos de concerto – como em 1981, com as apresentações ‘músico-teatrais’ no Teatro de São Luiz, um modelo que visava a apresentação da música em formato diferente do recital tradicional. No Música em Diálogo, os concertos cultivam, de acordo com a própria designação da iniciativa, o diálogo entre Atalaya e os intérpretes, intercalando-se a apresentação de peças e extractos com interpelações do maestro e comentários dos músicos.

Redefine-se a transmissão e o alcance da Antena 2, deixando, em 1983, de ser emitida em Onda Média. Comentário de Atalaya, dirigindo-se à sua "querida Antena 2", que ajudou a fundar, nos anos 50 do século passado:

⁸⁴ Nos materiais de divulgação, as duas designações ora aparecem associadas ora separadas; no entanto é frequente a referência ‘Festival Raízes Ibéricas – Música em Diálogo’.

Nasceste, como todos nós, para rir e para chorar. Pagaste o preço da diferença (...) O ouvinte escolhe...Até a astuta Rádio Renascença não quis suprimir a Onda Média (reforçou-a!). Foste indecentemente discriminada. Perdeste milhares de ouvintes. Mas eu tenho esperança que regresse, triunfante, desdobrável em FM e OM, como o foste nos anos 70. De sábia euforia radiofónica face à televisão.

(Atalaya, 2001: 104)

As diversas actividades de Atalaya, além da realização de concertos comentados, e respectiva conjugação surgem agregadas na Figura nº 4.2. É de realçar – dentro do que Atalaya chama o seu "projecto de âmbito nacional de divulgação da música, iniciado há meio século, em 1951" [ano em que ingressou na ex-Emissora Nacional]⁸⁵ – a importância concedida à intervenção pedagógica em registo discográfico, que o maestro considera "renascida" nesta presente década. Assim, na perspectiva de Atalaya, a Geografia da Música – um projecto seu de gravações com a Orquestra Raíces Ibéricas, com guias de audição, para a editora Numérica (ver figura nº 4.3.) – pretende precisamente assinalar a conclusão do projecto de divulgação desenvolvido desde 1951.

⁸⁵ <http://www.raizesbiografias.blogspot.com>.

Figura nº 4.2.
Lugar de Música em Diálogo na actividade de José Atalaya

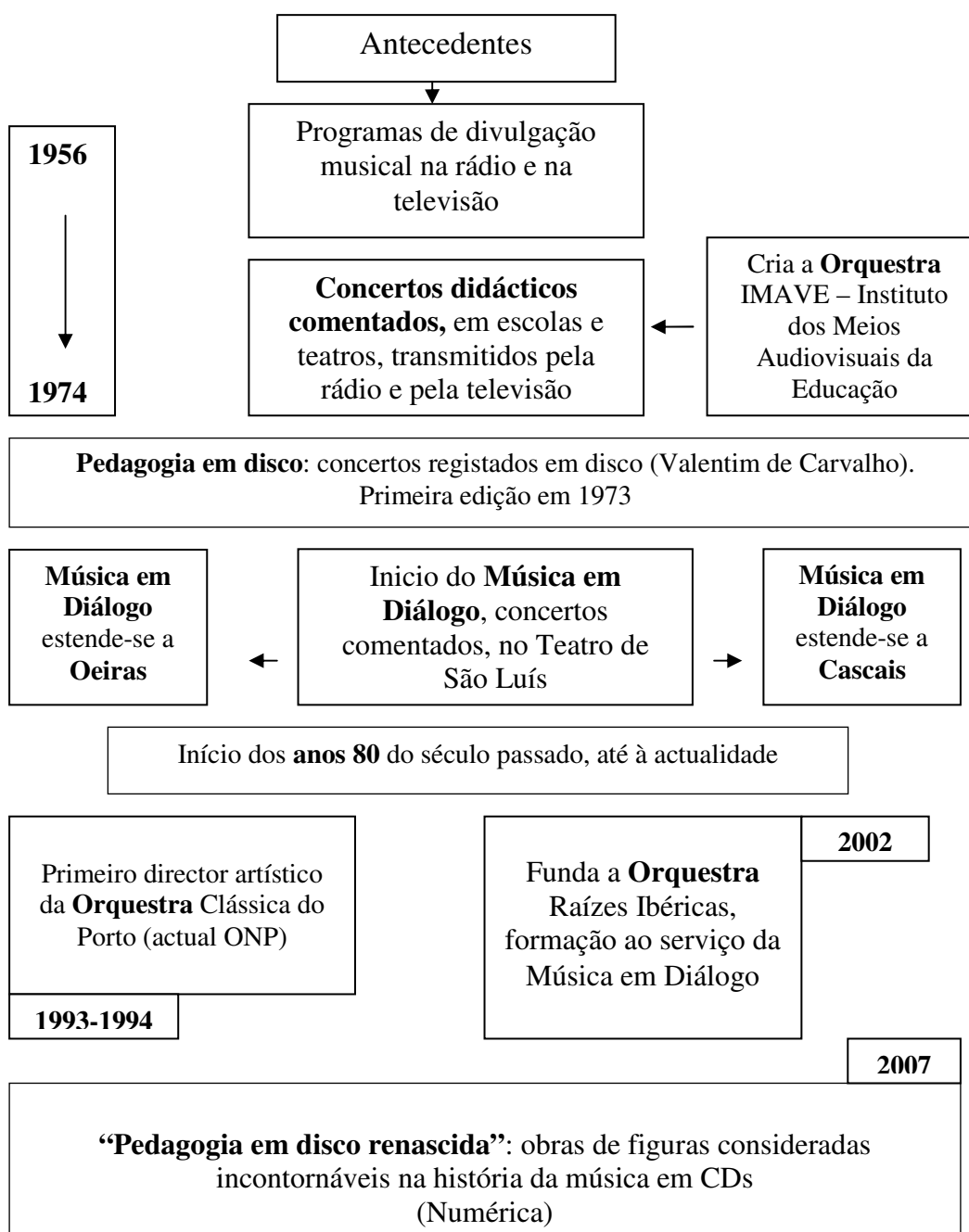


Figura nº 4.3.

**GEOGRAFIA DA MÚSICA ou uma
'Pedagogia em Disco Renascida'**

Texto de José Atalaya no livreto do CD Geografia da Música II (NUM 1177)

“José Atalaya tem coordenado, para a editora Numérica, edições em CD com obras de Luigi Bocherini, Joly Braga Santos e Luiz de Freitas Branco e, no caso da mais recente, com peças de Mozart, Armando José Fernandes, Samuel Barber e do próprio José Atalaya.

Ambas as edições incluem um livreto com comentários de José Atalaya sobre as peças, com a indicação da minutagem exacta do momento referido. Segundo o dinamizador deste projecto, há quatro fases para “saber ouvir música” tal como se apresenta nestas edições. São, para José Atalaya, as seguintes:

1ª - Ouvir, ir repetindo sempre, os primeiros segundos de cada faixa, pela ordem, ou escolhida ao acaso.

2ª - Ir comparando as faixas do Cd tal como se vai propondo no Guia de Audição.

3ª - Após esta aproximação directa à obra de arte (começando por vivê-la nos rasgos geniais de poucos segundos, os mais atraentes, os mais emocionais) convirá, e só então, mergulhar, pouco a pouco, nos textos relativos a cada faixa, a cada andamento. Ir fazendo ideia genérica das respectivas estruturas musicais. Tal como o visitante que entra numa catedral, admira seus imensos espaços mas absorvendo, aos poucos, a beleza dos pormenores mais explícitos.

4ª - É chegado o momento decisivo! O da consulta demorada e minuciosa de todo o texto pedagógico (...) o de quem vai contando sucessivas histórias, vividas pelos autores (...) observações tornadas acessíveis e apetecíveis ao leitor – seja ele estudante, profissional ou simples melómano. Fala a experiência’ ”.

Referiu-se, acima, a ‘regra de ouro’ do maestro Atalaya em matéria de divulgação musical e captação de novos públicos: "converter, depois educar". Neste método, que investe na busca da imediata adesão do potencial apreciador, não é indiferente o tom e o conteúdo do discurso. É o que transparece não só na fala do maestro como também ao nível dos escritos e dos próprios títulos que Atalaya atribui aos concertos, num registo que combina exaltação, ironia, associações desconcertantes (figura nº 4.4.). Outro aspecto que ressalta nos títulos dos concertos é o que se afigura constituir uma opção de programação: as ligações

que o responsável de Música em Diálogo estabelece entre diferentes estilos musicais e diferentes compositores – destacando-se a ênfase no seu compositor de eleição, Beethoven (ver Anexo C).

Figura nº 4.4.

Música em Diálogo 2009 – Títulos dos concertos

Data	Título
11 Janeiro	Mendelssohn Recolhe de Beethoven Inovações na Música Instrumental
24 Janeiro	Última Sonata de Haydn Abre Caminho às ‘Sinfonias Veladas’ de Brahms
8 Fevereiro	Terá o Romantismo Começado com Mozart?
21 Fevereiro	Informática Revoluciona Toda a Música Electrónica, Hoje, em Oeiras, na Recente Variante Poliédrica, Improvisação Evoca o Estado Mais Primário da Música, Junto à Mais Vanguardista Música dos Nossos Dias
22 Fevereiro	Carnaval dos Animais, Para Adultos e Crianças, Dois Pianos ao Desafio
8 Março	Estreia de Um Trio Singular, Cantora entre Arco Lírico e Teclas Rebeldes Decide-se Pela Concórdia Tudo Acaba em Paz com Bênção de Haendel
21 Março	Beethoven Perante a Morte na Opus 110, o Obscuro César Franck que Atinge a Glória aos 62 Anos – Reflexos em Portugal Desses Dois Gigantes
25 Abril	Mendelssohn Retoma no Seu Derradeiro Quarteto Sons do Opus Nº 95, de Beethoven Exprimindo no Fim da Vida Máxima Devoção Pelo Mestre
26 Abril	Mestres Universitários do Porto Evocam Drama da Surdez de Beethoven
10 Maio	Romantismo Concluído, Dispara-se em Todas as Direcções!
23 Maio	Violeta da Música com Perfume Russo, Ironias Britânicas, Romantismo Eslavo
24 Maio	Era Digital Versus...Orquestras do Barroco!
26 Setembro	O Frio da Rússia, da Sibéria, Consegue Arder em Fogo na Mais Explosiva Sonata Concebida para o Piano por Beethoven : “Hammerklavier”!
27 Setembro	“Aurora de Um Mundo Novo” – Foi Dito! Beethoven Abre a Porta ao Romantismo, Quebra História da Música em...Duas Partes!
11 Outubro	Quando Miniaturas Assumem Grandeza Genial
24 Outubro	Heroísmo, Amor, Solidão Confundem-se – Viva a Vida!
8 Novembro	Nunca o Génio Esteve Tão Perto da Loucura
22 Novembro	Dois Violinos Enlaçados, Magia do Adágio – Esse Dom Supremo da Música
12 Dezembro	Alma Que Sangra, Revive em Cada Tecla

Fonte: Brochura Música em Diálogo 2009.

Nota: Sublinhados nossos.

Funcionamento, recursos, públicos

A concretização do Música em Diálogo em parceria com as câmaras de Oeiras e Cascais assenta em protocolos de apoio financeiro à realização de um número constante de concertos por ano. A programação das temporadas anuais, da responsabilidade de Atalaya, integra músicos de diferentes gerações, alguns dos quais mantêm uma ligação regular ao evento – designadamente o pianista Jorge Moyano, o violinista Vasco Barbosa ou o cravista Marcos Magalhães. No caso de Moyano, a participação no Música em Diálogo data da fase dos concertos de Atalaya com a orquestra IMAVE e proporciona-lhe a prática de um concerto de tipo mais invulgar, relativamente ao qual manifesta agrado, como se pode constatar no seguinte extracto

[Pergunta: Lembra-se de quando começou a sua relação com o Maestro José Atalaya?]
Não me lembro do momento nem da forma exacta. O Maestro Atalaya, nos anos 70, creio eu, já tinha uma actividade muito grande como divulgador da música e ia muito às escolas. Aliás, às vezes quando estou a fazer com ele a Música em Diálogo, em Oeiras, penso como seria interessante irmos às escolas novamente, como forma de incentivar os mais novos a aderirem à música clássica. (...) Presumo que ele na altura estivesse atento a pessoas que estavam no Conservatório e que me terá chamado para fazer um desses concertos num liceu e estabelecemos uma relação que teve continuidade até aos dias de hoje. A mim, cada vez mais me interessa fazer coisas deste género em vez do concerto tradicional onde não há este tipo de comunicação

Jorge Moyano, em entrevista a *30 Dias* - Roteiro cultural de Oeiras, Dezembro de 2009

Considerando a realização do Música em Diálogo em Oeiras, nos últimos 5 anos⁸⁶, verifica-se que o apoio atribuído pela autarquia tem registado gradual aumento nesse período (quadro nº 4.1.). A mesma tendência marca a evolução do número de espectadores, sendo que o recuo registado no volume de público em 2008 teve recuperação em 2009, quando foi mais alto o número médio de espectadores (110). Quanto à distribuição dos espectadores ao

⁸⁶ Não existe uma sistematização rigorosa do número de concertos comentados conduzidos por Atalaya e tal apuramento também não representa um propósito do presente trabalho, dado o seu âmbito. Os dados relativos a Oeiras são os que foi possível, até agora, apurar.

longo de 2009⁸⁷ (quadro nº 4.2.), os meses com maior número de concertos são os que denotam maior afluência, ficando por saber: i) se tal correlação deriva estritamente da fidelização dos públicos ao evento, cujo acesso é gratuito; ii) qual o efeito, na afluência ao Música em Diálogo, de factores como a notoriedade do repertório e dos intérpretes.

Quadro nº 4.1.

Música em Diálogo: Despesa, concertos e espectadores (2005-2009)

	Ano				
	2005	2006	2007	2008	2009
Despesa	93.286	113.557	111.273	111.478	119.742
Concertos	24	24	24	24	24
Espectadores	1.907	1.942	2.067	1.656	2.647
Nº médio de espectadores	79	81	86	69	110
Custo médio por espectador	49	58	53	67	45

Fonte: Câmara Municipal de Oeiras.

Nota: Valor em euros.

Quadro nº 4.2.

Música em Diálogo 2009:

Número de espectáculos e de espectadores, por Mês

Mês	Espectáculos	Espectadores	Média
Janeiro	3	240	80
Fevereiro	3	469	156
Março	3	358	119
Abril	2	167	84
Maio	3	236	79
Junho	-	-	-
Julho	-	-	-
Agosto	-	-	-
Setembro	2	158	79
Outubro	3	335	112
Novembro	3	355	118
Dezembro	2	329	165
<i>Total</i>	24	2.647	110

Fonte: Câmara Municipal de Oeiras.

⁸⁷ Neste ano os concertos decorreram no Auditório do Centro de Apoio Social de Oeiras e no Auditório Municipal Ruy de Carvalho, em Carnaxide.

Figura nº 4.5.

Festival Raízes Ibéricas – Música em Diálogo
Observação directa de um concerto comentado

[Oeiras, 12 de Novembro de 2009, Auditório do Centro de Apoio Social]

Sala grande, cortinas garridas ao fundo e piano Steinway. Madeira clara nas paredes, luzes fluorescentes. Senhores e senhoras mais de idade. Barulho de conversas e papel de rebuçados. O músico entrando de repente, alto e magro. Interpreta uma *polonaise* (Chopin, op.26 nº1) e, no final, a primeira voz que se ouve é a de José Atalaya, 82 anos e a mesma mistura de sempre, provocação e amabilidade. Elogia o pianista e lança-lhe a palavra. Jorge Moyano levanta-se e fala-nos do autor da música que hoje vai tocar, da Polónia que Chopin deixou aos vinte anos, da música das aldeias na sua infância, da dança *polonaise*, da dança mazurca, do seu país cercado pela Rússia, dos seus pais, da ligação da Polónia com a França. Fala dos sentimentos que na música encontra. Toca pedaços para nos ilustrar o tom imperativo e as muitas hesitações que passam nesta música. Ilustra o ritmo da valsa com um bater de palmas.

‘Está-se a ouvir bem aí?’. O pianista deve ter reparado numa ressonância pouco agradável. E continua. Fala mais baixo, de repente o microfone invisível falha. “Não se ouve nada!”, não é bem um protesto, o público quer é ouvir. O músico procura ajustar o aparelho, não consegue, faz humor, sempre muito paciente. Chega um técnico, verifica o aparelho, Moyano diz que vai aproveitar para ir beber água. [Do meu lugar, vejo-o a beber água atrás da cortina]. Volta ao palco e o técnico ainda ajusta o aparelho enquanto ele continua a chamar a atenção para alguns aspectos destas *polonaises*, sentimentos, política, densidade, dualidades. Assim que acaba uma *polonaise*, limpa as mãos com um lenço branco e fala, voz clara e pose neutra, bom comunicador. E novamente o microfone apresenta problemas. O maestro também faz humor, diz que os acidentes estão acontecer com a simples finalidade de fazer com que as pessoas assistam, amanhã, em Carnaxide, ao programa de hoje. ‘Maestro, não seja masoquista’, remata o músico. Entra novamente o técnico, o público já em ondas de gargalhadas e palmas, ao perceber que o aparelho de novo funciona e o técnico sai de palco.

Jorge Moyano é um comunicador eficaz, atento e não precipitado, vai seguindo a sua linha. A atitude exuberante quando toca contrasta com o tom simples com que fala, mas é sempre envolvente, dá a impressão de ter todo o tempo. Conhece detalhes, refere o lado lendário das figuras – diz-nos que se diz que Chopin levou, quando deixou a Polónia, uma caixa com terra polaca e que o seu coração voltou à terra que o viu nascer. A assistência integra desde aquelas pessoas mais conhecedoras até outras que parece que passaram na rua, ouviram uma música e resolveram entrar, tossindo, trocando de lugar, e, já sentados, ainda desembrulhando rebuçados. Tudo sob o olhar reprovador do público *habitué*. No fim, todos num grupo uníssono, todos de pé e batendo palmas.

Duas horas bem passadas, com entrada livre. No fim, o maestro de pé, pedindo ainda uns minutos de atenção, as pessoas parando para o ouvir. Para dizer que hoje é publicado no *Diário de Notícias* o programa do Festival Raízes Ibéricas, que ele organiza desde 2000 e no qual se integra este recital de Jorge Moyano (no Programa de *Música em Diálogo 2009* escreve que Moyano é “um grande intérprete nacional” e que já vão em “vinte anos seguidos de concerto em diálogo, música dialogante no palco com jovens de todas as gerações e de todos os quadrantes sociais” [no que respeita a público, é mais desejo do que verificação, pois predominam os seniores]). Para dizer ainda que se sente muito feliz por continuar com esta iniciativa, pela participação do público, pela continuada presença de Jorge Moyano, por ele nos ter dado a ouvir aquele conjunto de *polonaises*.

4.2. DESCOBRIR – MÚSICA E PEDAGOGIA NUMA CASA DE ESPECTÁCULOS

A intervenção do Serviço de Música da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) na área da divulgação e formação de públicos conheceu, a partir de 2005, um crescente desenvolvimento e consolidação, através da criação do Projecto Educativo Descobrir a Música na Gulbenkian, com coordenação artística de Catarina Molder, cantora e divulgadora cultural. Em 2008, a dinâmica criada com aquele projecto prosseguiu, mas agora integrada no Descobrir – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura, o qual representa uma

agregação dos serviços educativos das várias áreas da Fundação – Serviço de Música, Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão, Museu Calouste Gulbenkian e Serviços Centrais (figura nº 4.6).

Tendo em conta a continuidade que se observa – em vários níveis, como se verá – entre aquelas duas etapas da intervenção educativa do Serviço de Música, optou-se por abordar conjuntamente os respectivos objectivos, os tipos de actividades e a procura, os recursos, o perfil dos responsáveis pelas actividades. Dado ainda que o Projecto Educativo Descobrir a Música na Gulbenkian assinala o desbravar e a consolidação de um caminho na esfera educativa pelo Serviço de Música e teve, desde Outubro de 2005 até ao presente, mais extensa duração (três temporadas), mereceu aqui maior atenção.

Figura nº 4.6.

Iniciativas educativas do Serviço de Música da Fundação Calouste Gulbenkian desde 2005

Temporadas	Iniciativas educativas	Serviços da Fundação Calouste Gulbenkian implicados
<ul style="list-style-type: none"> • 2005 (2º semestre) - 2006 • 2006-2007 • 2007-2008 (1º semestre) 	Descobrir a Música na Gulbenkian	Serviço de Música
<ul style="list-style-type: none"> • 2008 (2º semestre) - 2009 • 2009-2010 (em curso) 	Descobrir – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura	Serviço de Música, Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão, Museu Calouste Gulbenkian, Serviços Centrais

Objectivos e recursos financeiros

O Projecto Educativo Descobrir a Música na Gulbenkian foi lançado pelo Serviço de Música da Fundação Calouste Gulbenkian em Outubro de 2005, ano que representou para aquele Serviço "um período de transição e redefinição estratégica, marcado pela consolidação do núcleo essencial da sua actividade anterior, mas também pela extinção de

algumas das suas valências tradicionais e lançamento de novos projectos"⁸⁸. O Projecto educativo – integrável na vaga de novidades introduzidas em 2005 – apresentou-se como um conjunto de actividades com os objectivos de “sensibilização para a música erudita e de formação e fixação de novos públicos de todas as idades para este campo artístico, de um modo geral pouco coberto pelo *curriculum* escolar português"⁸⁹. É, pois, visível, no Descobrir a Música na Gulbenkian, a intenção de captação de novos públicos, de todas as idades, para a música erudita e também a vontade de, com esta iniciativa, constituir um complemento ao lugar deficitário, segundo os promotores do Projecto, da música no ensino formal em Portugal.

Relativamente à despesa do Serviço de Música efectuada com o Projecto entre 2005 e 2007 (quadro nº 4.3.), ressaltam dois aspectos: i) forte crescimento entre 2005 e 2006 – explicável, em parte, pelo facto de em 2005 a iniciativa ter arrancado no último trimestre; ii) redução dos gastos entre 2006 e 2007, ano em que a despesa do Serviço de Música com iniciativas educativas representou 3% do total dos custos.

Quadro nº 4.3.

Custos do Projecto Educativo Descobrir a Música na Gulbenkian (2005-2007)

	Anos					
	2005	%	2006	%	2007	%
Projecto Educativo Descobrir a Música na Gulbenkian	170.217	1,2	489.566	3,7	342.906	2,6
Custos totais do Serviço de Música	13.749.859	100,0	13.154.015	100,0	12.979.772	100,0

Fonte: Relatórios Balanço e Contas da Fundação Calouste Gulbenkian.

Nota: Valores em euros.

Os objectivos do Descobrir a Música na Gulbenkian encontram correspondência nas coordenadas do Descobrir – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura, que teve início

⁸⁸ Relatório de Actividades da Fundação Calouste Gulbenkian de 2005, p. 44.

⁸⁹ Relatório de Actividades da Fundação Calouste Gulbenkian de 2005, p. 51.

em Outubro de 2008 e que se anunciou como mais um passo da "presença pioneira [da FCG] em Portugal no plano da acção educativa inovadora", segundo o director do Programa, Rui Vieira Nery (Nery, 2008). De acordo ainda com a instituição, esta iniciativa pretendeu – mais do que ter uma "visão humanística tradicional da veneração pelas Artes" – principalmente "despertar e estimular a cada momento o sentido de criatividade e de invenção, não das crianças e adolescentes mas também do público adulto" (Nery, 2008).

Outra marca importante desta iniciativa de educação para a cultura diz respeito ao envolvimento dos próprios profissionais que participam na concretização do Programa e, logo, a dinâmicas de trabalho no interior da organização. Assim, se os destinatários principais do Programa são os cidadãos – pretendendo-se sensibilizá-los para a criação e fruição crítica das artes –, também se procura que "os profissionais [sejam] capazes de questionar as rotinas e de assumir uma postura de inovação mesmo na esfera da sua criatividade" (Nery, 2008).

A criação do Descobrir – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura permitiu uniformizar políticas de preços, métodos de recolha e tratamento de informação relativa a vários aspectos das actividades, materiais didácticos e ainda estratégias de divulgação. Como afirma a coordenadora executiva do Programa, Maria de Assis, "para muitos dos que não conheciam as actividades educativas de alguns sectores da Fundação, foi como se descobrissem que ‘a Gulbenkian faz imensas actividades’, portanto esta plataforma foi uma maneira de dar a conhecer o que já existia".

Acrescente-se que a concepção deste novo Programa da Fundação Calouste Gulbenkian implicou um estudo prévio dos modelos de organização e gestão mais adequados ao projecto. Uma das virtualidades do referido estudo⁹⁰ foi, na perspectiva da instituição, ter chamado a atenção para a importância da criação de "um sistema de coordenação e articulação dos conteúdos dos vários programas educativos [dos diferentes Serviços], designadamente pela procura de temáticas transversais que possam aplicar-se a cada uma das áreas específicas"⁹¹.

⁹⁰ Desenvolvido pela Andersen Consulting.

⁹¹ Relatório Balanço e Contas da Fundação Calouste Gulbenkian de 2005, p. 246.

Actividades e públicos

O primeiro ano de existência do Projecto educativo Descobrir a Música na Gulbenkian – 2005 –, foi, além de um ano experimental, um tempo "rico e intenso"⁹², segundo os seus promotores. Nestes primeiros tempos do que pode ser visto como uma intervenção mais dinâmica do Serviço de Música em matéria educativa, ficaram delineados os principais alicerces de uma estratégia que, nas temporadas seguintes, foi sendo solidificada e afinada.

A estratégia integra o desenvolvimento de actividades diversas, que se desdobram em: i) concertos comentados, por um apresentador convidado, destinado a públicos de todas as idades; ii) visitas, com a finalidade de despertar a atenção e o interesse das crianças dos três aos 12 anos para o fenómeno do som, para a diversidade técnica e sonora dos vários instrumentos musicais, e também para o próprio espaço de trabalho da Orquestra Gulbenkian; iii) mini temporada de espectáculos de carácter músico-teatral, com fins didácticos e também com o intuito de investir em jovens intérpretes e criativos; iv) ateliês e oficinas, para crianças e jovens, com incidência em temáticas da programação da temporada geral de concertos da FCG e da própria mini-temporada do Projecto educativo; v) conferências e cursos livres, para o público adulto, focando compositores e tendências mais relevantes na referida programação de concertos da Fundação.

Na temporada seguinte – 2006-2007 –, manteve-se o leque de actividades mencionadas, bem como a lógica de articulação com a programação mais vasta da Fundação no campo musical; ao mesmo tempo, introduziram-se inovações, de que seguidamente se apresentam exemplos.

No que respeita, por exemplo, às visitas guiadas, houve a tentativa de conseguir uma maior abrangência temática, quer no referente aos períodos da história da música ocidental quer no que se relaciona com o conhecimento do funcionamento em equipa que a realização de um concerto requer.

Relativamente às oficinas, apresentou-se um novo formato – partindo de um momento de concerto ao vivo para um tempo subsequente de participação do próprio público. Por outro

⁹² In Programa da Temporada 2006-2007 de Descobrir a Música na Gulbenkian.

lado, foram propostas oficinas concebidas especificamente para adultos, com o objectivo de proporcionar a participação mais activa na exploração do acto musical.

Na mini-temporada introduziram-se ‘Concertos (Im)previstos’, dirigidos aos públicos jovem e adulto. Tratou-se de uma iniciativa elaborada a partir da programação de exposições temporárias do Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão (CAMJAP) e teve lugar no próprio espaço das exposições. É interessante notar a articulação e cooperação, que a criação desta actividade demonstra, entre diferentes Serviços da Fundação – no caso, entre o Projecto Educativo Descobrir a Música na Gulbenkian e o Sector de Educação do Centro de Arte Moderna. Articulação repetida, aliás, na temporada de 2007-2008. Isto, antes ainda da introdução do Programa Educação para a Cultura e do preconizar da prática, entre outras, de trabalho transversal.

Quanto aos cursos livres, houve um aumento significativo do número de cursos, para o que contribuiu a repetição de alguns (ver Anexos). De assinalar que, em 2007, foi criado um curso dirigido essencialmente a mediadores – professores e educadores de infância –, introduzindo conceitos e sugestões práticas de iniciação e sensibilização à música, numa perspectiva interdisciplinar⁹³. Por aqui se reafirma o objectivo, acima referido, do Projecto educativo Descobrir a Música na Gulbenkian pretender contribuir para uma abordagem mais rica da música no sistema de ensino formal; através, por exemplo, da divulgação e exploração de novas metodologias.

Considerando um conjunto de indicadores relativos ao funcionamento do Projecto em 2006 (Figura nº 4.7.), podem destacar-se as seguintes linhas: i) o mais elevado número de sessões de visitas guiadas e oficinas e ateliês; ii) o volume muito superior de sessões com entrada paga, sinalizando uma prática diferente da comumente adoptada pelos municípios na organização de actividades similares; iii) o número significativo de sessões da mini-temporada.

⁹³ Curso designado "Das outras artes à música", leccionado por Margarida Botelho, Etienne Lamaison, Margarida Fonseca Santos e Aldara Bizarro. Etienne Lamaison é um dos responsáveis por actividades educativas do Serviço de Música mais permanentes.

Figura nº 4.7.

Projecto Educativo Descobrir a Música na Gulbenkian: Indicadores relativos a 2006

Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Total de iniciativas – 29
- Total de sessões – 264
- Total de sessões sem venda de bilhetes – 13
- Total de sessões com venda de bilhetes – 251
- Visitas guiadas – 3 tipos com total de 92 sessões;
- Oficinas e ateliês – 13 oficinas com total de 117 sessões;
- Concertos comentados – 5 programas com total de 6 concertos;
- Cursos livres – 2 cursos com total de 8 sessões;
- Mini temporada – 2 concertos encenados e 1 ópera num total de 28 representações

A existência de indicadores – no que se refere a 2007 e 2008 (quadros nºs 4.4. e 4.5.) – relacionados também com a afluência dos públicos permite observar outras tendências⁹⁴. Evidencia-se, desde logo, o impacto dos concertos comentados – dirigidos a crianças, jovens e adultos – realizados no grande auditório da Fundação: em 2007, sete sessões contaram com 5.509 espectadores. Por seu lado, a mini-temporada de espectáculos – igualmente destinada a público infanto-juvenil e público adulto – com 31 sessões em 2007, alcançou 8.214 assistentes. Já as oficinas e visitas guiadas – actividades que, pela sua natureza, requerem grupos reduzidos de participantes – asseguram a mais intensa presença de população infanto-juvenil⁹⁵, com 7.497 presenças.

⁹⁴ Se bem que a comparação de anos diferentes aconselhe cautela e pouco desenvolvimento pois parece não haver uniformização na categorização e no tratamento da informação. Note-se, por exemplo, que a criação do Descobrir – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura implicou a introdução de um sistema específico de marcações e reservas e, provavelmente, metodologias de construção de indicadores eventualmente diferentes dos métodos de aferição e contagem praticados em anos anteriores.

⁹⁵ Isto ainda que não seja conhecida a distribuição, por idades, dos públicos dos concertos comentados e dos espectáculos da mini-temporada. Mas é frequente, a partir do que temos observado, a presença de crianças acompanhadas por familiares ou mesmo de adultos, sozinhos ou em par, sem acompanhantes mais novos.

A distribuição dos públicos por actividades é semelhante em 2008, ano em que novamente se detecta o maior destaque das actividades concertos comentados e outros concertos: corresponde-lhes mais de metade do total de participantes nas actividades educativas do Serviço de Música e absorvem a parcela mais volumosa dos gastos (quadro nº 4.5).

Quadro nº 4.4.

Projecto Educativo Descobrir a Música na Gulbenkian: Indicadores relativos a 2007

Indicadores	Actividades					Total
	Oficinas e Visitas	Conferências	Cursos	Concertos Comentados	Mini-Temporada	
Nº Acontecimentos	28	1	9	6	6	50
Nº Sessões	369	1	36	7	31	408
Nº Formandos	7.497		955			8.452
Nº Presenças		50		5.509	8.214	13.773
Nº Bilhetes vendidos				4.374	5.791	10.165
Nº Bilhetes oferecidos				1.135	2.423	3.558

Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quadro nº 4.5.

Descobrir – Programa Gulbenkian Educação Para a Cultura

(Serviço de Música, 2008-2009)

Designação	Custo total		Nº de sessões		Nº de presenças	
	2008	2009	2008	2009	2008	2009
Concertos Comentados	45.490	38.853	11	8	10.836	6.669
Outros Concertos	35.024	3.015	6	5	2.124	566
Visitas Orientadas	26.982	30.665	212	224	5.199	4.971
Oficinas	30.178	21.707	166	100	3.236	2.164
Cursos	17.447	12.606	11	9	522	229
Funcionamento	57.394	46.364				
<i>Total</i>	212.515	153.100	406	346	21.917	14.599

Fonte: Relatórios Balanço e Contas da Fundação Calouste Gulbenkian.

Nota: Valor em euros.

Refira-se que, de acordo com a coordenadora executiva do Descobrir – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura, a crescente procura de concertos comentados, actividade considerada como principal porta de entrada para novos público, encontra-se directamente relacionada com a opção programática de apresentar autores e obras mais celebrizados e difundidos (ver Anexo G).

Os concertos comentados, que agora esgotam, não foram muito participados de início. E houve, desde logo, a percepção de que o querer chegar a um público que não costuma frequentar os concertos da Orquestra Gulbenkian implicava ter opções de programa muito mais directas, aquele tipo de programa que a orquestra pensaria não tocar – não que a música não seja muito boa mas já é muito divulgada. O que é certo é que são os grandes nomes – como Beethoven ou Tchaikovsky – que chamam as pessoas, ou peças como *Pedro e o Lobo*. E depois de terem várias boas experiências, então já começam a confiar mais no que a instituição propõe na sua programação. E, de facto, essa estratégia foi montada e produziu logo bons efeitos, os concertos comentados agora esgotam.

Coordenadora executiva do Programa Descobrir

Os resultados de um inquérito aos espectadores dos concertos comentados⁹⁶, abrangendo a temporada 2007-2008, apontam a função catalizadora desta actividade na frequência de outras acções educativas promovidas pelo Serviço de Música e denotam algumas outras tendências que é interessante registar: i) a taxa de ocupação média correspondeu a 94%, sendo o concerto dedicado a Gershwin aquele que concentrou maior percentagem de espectadores que assistiram, pela primeira vez, a um concerto deste tipo⁹⁷; ii) cerca de 1/3 do público esteve num concerto comentado pela primeira vez; iii) quase metade afirmou frequentar regularmente a temporada de música da Fundação; iv) ‘trazer as crianças’ e ‘programa do concerto’ foram apontados sempre como os dois factores que mais pesaram na decisão de vir assistir a um concerto comentado; v) ao longo da temporada, houve um acréscimo de 15% do público que participou também noutras actividades do Projecto Educativo Descobrir a Música na Gulbenkian.

⁹⁶ O inquérito foi realizado por um estagiário no Serviço de Música. Foram distribuídos 1.650 questionários e obtiveram-se 364 preenchidos (22%).

⁹⁷ Os outros compositores abordados nos *concertos comentados* foram Prokofiev, Britten, Stravinsky e Mozart.

Apesar da mudança registada, em 2008, na gestão dos serviços educativos das diferentes áreas da Fundação Calouste Gulbenkian, a intervenção educativa no âmbito do Serviço da Música manteve a estrutura anterior, dando continuidade à tipologia de actividades até aí praticada. De acordo com os materiais da Fundação, dois aspectos mereceram destaque na intervenção educativa do Serviço de Música, em 2008: i) alargamento, a pedido do público, da visita Viagem ao Mundo do Som ao público familiar; ii) introdução, na visita Viagens temáticas, de novas abordagens a diferentes épocas – medieval e renascentista, barroca e clássica –, implicando a colaboração dos monitores dos serviços educativos de Música e do Museu Gulbenkian⁹⁸. No que respeita à segunda alínea, a visita a diferentes épocas através de novas aproximações representou também uma forma, entre outras, de conjugar o tema transversal para a primeira temporada do Descobrir – Programa Gulbenkian para a Educação e Cultura: a comemoração dos 250 anos da morte de Georg Friedrich Haendel.

Os mediadores responsáveis pelas actividades – alguns perfis

Para além do tipo de actividades concebidas e implementadas, outro dos traços da continuidade entre as duas etapas da intervenção educativa do Serviço de Música, desde 2005, é o conjunto de mediadores que concebem e executam as actividades propostas, também designados ‘formadores’. Neste grupo, verifica-se a presença mais permanente de alguns, cujos *curricula* foram solicitados com o intuito de caracterizar estes profissionais e perceber traços comuns e especificidades. A partir da análise dos que nos foram disponibilizados, anunciam-se os seguintes perfis.

a • Um perfil mais clássico, que conjuga a interpretação de música erudita com outras ocupações artísticas, como a composição, e ainda actividades de mediação cultural: programador de festivais, autor de programas de rádio, crítico, conferencista, comentador,

⁹⁸ Relatório de Actividades da Fundação Calouste Gulbenkian de 2008.

autor de livros sobre, entre outros temas, figuras de referência do campo musical em Portugal.

b • Um perfil de formação clássica mas mais aberto e notoriamente interessado na experimentação de outros géneros musicais – fado, jazz e outros –, cruzando-os com o mundo lírico – como a ópera –, isto com o objectivo principal de abordar o universo lírico de forma "inovadora e voltada para o público do presente com o futuro", como pode ler-se num *curriculum vitae* de uma artista/programadora. De notar que também aqui se observa a coexistência da prática da interpretação com a programação e gestão cultural bem como a escrita de artigos e livros de divulgação da música erudita, destinados aos mais novos. Nos artigos, são focadas questões relacionadas com a pedagogia e a relação com a música.

c • Um perfil que junta a formação clássica e a experiência de trabalho em orquestras enquanto instrumentista com actividades pedagógicas, exercidas no sistema de ensino formal e no âmbito das iniciativas do Serviço de Música da Fundação Calouste Gulbenkian. Também nos percursos dos profissionais com este perfil se detecta a familiarização com outras músicas, integrando formações de música jazz e espectáculos que cruzam a música e o teatro.

d • Um perfil onde se percebe a associação entre a formação clássica e o desenvolvimento, enquanto músico, de projectos de carácter transdisciplinar, investindo na experimentação de outras artes – vídeo, fotografia, dança, cinema, novo circo e arquitectura. A arte digital contemporânea é também um foco de interesse deste perfil, mais jovem, mais internacionalizado e com experiência de trabalho nos serviços educativos de outros sectores da Fundação e também de outras instituições culturais. Este perfil, no seu ecletismo, evoca o perfil apontado em primeiro lugar (a); dir-se-ia, tendo em conta a diferença etária, que constitui uma versão ‘actualizada’.

e • Um perfil claramente especializado na formação no campo da música, leccionando pedagogia da formação musical em escolas do ensino superior. As questões da aprendizagem e da avaliação, bem como o papel dos diversos agentes intervenientes nestes processos, são temáticas do interesse de profissionais com este perfil.

Na perspectiva da coordenadora executiva do Programa Descobrir, o conjunto de formadores pode dividir-se em três segmentos principais.

- Um está associado às actividades concertos comentados e cursos – encontram-se aqui críticos, programadores e músicos com competências de comunicação com o público, situados num grupo etário mais velho do que os outros dois segmentos, cujos formadores têm idades até aos 35 anos.

- Outro é composto de profissionais que, sendo sobretudo músicos, têm competências para conceber e desenvolver actividades pedagógicas, que Maria de Assis considerava serem "muito dinâmicas e envolventes para os miúdos, sendo estes profissionais capazes de criar discursos adequados e sem adoptar o estilo do pedagogo tradicional. E muitos desenvolvem processos criativos nas actividades que aqui fazem".

- O terceiro grupo – intervindo, como o anterior, na "zona de fronteira entre o ensinar e o fazer" que são as visitas, ateliês e oficinas – distingue-se por incluir principalmente pedagogos, sendo que alguns podem igualmente, pela sua formação musical e prática instrumental, assegurar prestações de intérprete nas actividades que concebem.

Quanto ao lugar destas actividades nos percursos dos formadores e à importância que revestem para a sua subsistência, se para alguns representam uma parte substancial da sua sobrevivência (deslocam-se à Fundação durante todo o ano lectivo, 2 ou 3 vezes por semana), para outros este trabalho representa principalmente um complemento, "um espaço até de manifestação das suas perspectivas sobre os géneros musicais e sobre os modos de os públicos os experienciar". É o que se verá no capítulo 6.

5. APROXIMAÇÃO AOS LIVROS – LER, ESCREVER, CONHECER

Como ler um livro?

Na maior parte das vezes, abordamos os livros com os nossos espíritos confusos e divididos, pedindo à ficção que seja verdadeira, à poesia que seja falsa, à biografia que seja adúladora, à história que confirme as nossas ideias preconcebidas. Se fôssemos capazes de banir todos esses preconceitos quando lemos seria um admirável começo. Não dêem ordens ao autor do livro que estão a ler; tentem tornar-se ele. Sejam o seu colega e o seu cúmplice. (...).

Talvez a maneira mais rápida de perceber os elementos do trabalho do escritor não seja ler mas antes escrever, experimentar por si mesmo os perigos e as dificuldades das palavras. Lembrem-se, então, de algum acontecimento que vos deixou uma impressão especial – lembrem-se do modo como, na esquina da rua onde talvez tenham passado, duas pessoas falavam. Uma árvore agitava-se; uma luz eléctrica baloiçava; o tom da conversa era cómico e ao mesmo tempo trágico; toda uma visão, toda uma ideia parecia estar contida naquele momento.

Virgínia Woolf⁹⁹

⁹⁹ In *Thoughts on Peace in an Air Raid*, Penguin Books, 2009, pp. 92-93. Tradução nossa.

Figura nº 5.1.

**Principais medidas das políticas culturais e educacionais
no âmbito da promoção do livro e da leitura**

Anos	Factos
1987	Lançamento da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP) pelo Instituto Português do Livro e da Leitura (IPLB)
1996	Lançamento da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares (RBE) pelo Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Cultura
1997	Lançamento do Programa Nacional de Promoção da Leitura pelo Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (IPLB), com diversas linhas de intervenção
1997	Entrada em funcionamento, no ano lectivo 1997-1998, do Projecto Escritores na Escola, do Ministério da Educação. Adquire, em 2005, a designação de Artes na Escola
2003	Criação, pela Fundação Calouste Gulbenkian, de um Concurso de Apoio a Projectos de Promoção da Leitura em Bibliotecas Públicas
2005	Criação, pela Fundação Calouste Gulbenkian, do projecto Casa da Leitura
2006	Lançamento do Plano Nacional de Leitura (PNL), coordenado pelo Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares
2007	O Programa de Acções de Promoção da Leitura/Itinerâncias (PAPL) é integrado no Plano Nacional de Leitura (PNL), sendo desde aí alargado a todas as bibliotecas públicas (integradas ou não na RNBP)

5.1. PROGRAMA DE ACÇÕES DE PROMOÇÃO DA LEITURA/ITINERÂNCIAS

– LER E SABER DAR A LER

Objectivos, funcionamento, recursos

Dez anos depois da criação da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP), em 1997, o organismo da tutela responsável pelo sector do livro criou o Programa Nacional de Promoção da Leitura (PNPL), com o principal objectivo de criar e consolidar hábitos de

leitura dos portugueses, em especial de crianças e jovens. Refira-se que aquele organismo (actualmente designado Direcção-Geral do Livro e da Leitura) desenvolve a sua actividade em torno de cinco grandes áreas: Apoio à Criação e Edição; Promoção da Leitura; Divulgação de Autores Portugueses no Estrangeiro; Rede Bibliográfica da Lusofonia; Centro de Documentação de Autores Portugueses.

No que respeita ao Plano Nacional de Promoção da Leitura, compreende diversas linhas de intervenção destinadas a disseminar a prática de ler. Para além do Programa de Acções de Promoção da Leitura/Itinerâncias, que assume um lugar nuclear e mais abrangente, por decorrer em bibliotecas municipais, as outras linhas são: i) Leitura sem Fronteiras, resultante de uma parceria entre a Direcção-Geral do Livro e a Direcção-Geral dos Serviços Prisionais (figura nº 5.2.); ii) Hora do Conto, organizada pela DGLB em parceria com a Fundação do Gil, tendo lugar em 30 hospitais com secção pediátrica e em prisões femininas com creche; iii) comemorações dos Dias Mundiais relacionados com o livro.

Figura nº 5.2.

O Programa Leitura sem Fronteiras (DGLB)

Fonte: Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas (www.dglb.pt)

O Programa Leitura sem Fronteiras resulta de uma parceria entre a DGLB e a Direcção-Geral dos Estabelecimentos Prisionais, pretendendo alargar a leitura a espaços não convencionais. No âmbito deste acordo, estabelecido em 1998, são desenvolvidas anualmente várias iniciativas: oferta de livros para as bibliotecas dos Estabelecimentos Prisionais; acções pontuais de sensibilização ao livro e à leitura; acções continuadas de contacto com textos e com os seus autores (sessões semanais ou quinzenais por períodos de três ou quatro meses); concursos de leitura e escrita. Este programa encontra-se agora integrado nos objectivos do Plano Nacional de Leitura.

Acções desenvolvidas nos estabelecimentos prisionais em 2009

Acção/Agente	Estabelecimento prisional
<i>A Palavra Cativa</i> (espectáculo de sensibilização à leitura) Agente: Andante Associação Artística	EPR da Guarda – Junho EPR de Castelo Branco – Junho EPR de Caldas da Rainha – Julho EP de Leiria – Julho EPR de Odemira – Julho
<i>Cartas – uma janela para os sonhos</i> (acção de incentivo à leitura e à escrita, constituída por sete sessões) Agente: Sandra Barbosa	EPR de Caldas da Rainha – Julho/Agosto EPR de Castelo Branco – Julho/Agosto
<i>Encontros de Literatura – Ver Literatura</i> (acção de incentivo à leitura, constituída por 13 sessões) Agente: Fernanda Luísa Marques Pinto	EP de Leiria – Julho /Agosto EP de Linhó – Julho/ Agosto
<i>Biblioterapia</i> (acção de promoção da leitura e escrita constituída por 12 sessões) Agente: Maria Sara Monteiro	EPR de Faro – Julho e Agosto EPR de Odemira – Outubro
<i>Vamos dar espectáculo</i> (conjunto de 5 ateliers, com o propósito de incentivar o uso da palavra, articulada com a exploração de sons) Agente: Grupo Som com Tom	EP de Silves – Agosto
<i>A Cor das Histórias</i> (acção de sensibilização para a leitura e escrita, constituída por 6 sessões). Agente – Miguel Horta	EP de Santa Cruz do Bispo – ala dos inimputáveis – Setembro/Outubro EP de Lisboa – Setembro/Outubro

Pela sua maior abrangência, optou-se por abordar de forma mais detalhada o Programa de Acções de Promoção da Leitura/Itinerâncias, que começou a funcionar no terreno em 1998¹⁰⁰. Uma vez que este Programa foi analisado num estudo elaborado pelo Observatório das Actividades Culturais (OAC) sobre leitura e bibliotecas públicas (Neves e Lima, 2009), que sistematizou variada informação sobre aquele Programa até 2009, extraíram-se daí alguns indicadores considerados mais relevantes para a sua caracterização no âmbito do presente texto. De notar que os indicadores retirados desse estudo surgem, aqui, com outra apresentação gráfica; além disso, alguns indicadores foram agregados em quadros por nós construídos para o efeito desta tese.

Quanto aos critérios de constituição da Carteira de Acções – peça central no funcionamento do Programa – e à escolha de profissionais responsáveis por tais acções, utiliza-se a informação obtida em entrevista com elementos da coordenação do PAPL.

O Programa de Acções de Promoção da Leitura/Itinerâncias foi apresentado com o objectivo principal de incentivar o papel das bibliotecas da RBNP na promoção da leitura, disponibilizando um conjunto de projectos às bibliotecas que as ajudassem a contribuir para intensificar o hábito e o gosto de ler entre a população. Com este objectivo, pretendia-se ainda qualificar equipamentos onde houvera investimento recente e incentivar a descentralização da oferta e da procura. A população a atingir foi sendo delimitada, isto entre outros ajustamentos que a iniciativa teve: i) em 2003, definiu-se como objectivo estratégico aumentar os hábitos de leitura entre as crianças e os jovens; ii) em 2007 – em que o então recentemente lançado Plano Nacional de Leitura se articulou com o PAPL –, todas as bibliotecas públicas municipais passaram a estar abrangidas pelo Programa de Acções de Promoção da Leitura/Itinerâncias. Como de seguida se verá, a formação de mediadores da leitura – professores, bibliotecários, técnicos de biblioteca, animadores culturais – também está entre as suas principais atribuições.

O instrumento central no funcionamento do Programa é a Carteira de Acções, contendo actividades de variados tipos, constituída pela DGLB e divulgada anualmente junto das bibliotecas/autarquias. Estas podem candidatar-se até um total de 8 acções por ano, podendo

¹⁰⁰ Note-se que há ligações do PAPL com as outras mencionadas linhas de intervenção da DGLB na área da promoção da leitura, por via da simultânea participação dos orientadores das acções.

ver seleccionadas até 4 candidaturas, de acordo com as disponibilidades financeiras da DGLB¹⁰¹. A este organismo cabe o pagamento dos *cachets* dos orientadores das acções, enquanto as autarquias asseguram as despesas com transporte e estadia. Entre 2005 e 2009, a despesa do organismo da tutela responsável pelas políticas para os sectores do livro e das bibliotecas com o PAPL representou mais de um milhão de euros (quadro nº 5.1.).

Quadro nº 5.1.

**Programa de Acções da Promoção da Leitura/Itinerâncias:
Despesa do organismo da tutela
(2005-2009)**

2005	2006	2007	2008	2009	Total
194.390	189.035	243.509	191.473	185.818	1.004.225

Fonte: A partir de Neves e Lima, 2009.

Nota: Valores em euros.

A Carteira de acções: evolução, objectivos, públicos alvo

A Carteira de Acções do Programa de Acções de Promoção da Leitura/Itinerâncias é elucidativa, em vários planos, do que está em jogo nesta iniciativa, desde logo no que diz respeito aos públicos alvo das acções e aos objectivos que cada categoria de acções visa.

Antes, considere-se a evolução da Carteira quanto ao número de acções propostas e ao número de responsáveis por tais acções (quadro nº 5.2.). Destacam-se as seguintes tendências.

Em primeiro lugar, registou-se um significativo aumento do leque de acções entre 1998 (27) e 2009 (112), verificando-se no último triénio um especial crescimento (de 84 para 112), resultante da integração do Programa no Plano Nacional de Leitura. Com efeito, a

¹⁰¹ Conforme as regras de funcionamento fixadas pela Direcção-Geral do Livro e da Bibliotecas, a cada acção deve corresponder um relatório por parte das bibliotecas e dos orientadores das acções. O agendamento das acções é feito directamente entre as bibliotecas e os responsáveis pelas acções.

articulação entre as duas iniciativas acarretou um reforço da carteira do PAPL com novas acções, sobretudo as que são destinadas à formação de mediadores da leitura.

Quadro nº 5.2.

**Programa de Acções da Promoção da Leitura/Itinerâncias:
Acções e Responsáveis pelas acções em Carteira (1998-2009)**

Ano	Nº de acções (n = 234)	Nº de responsáveis pelas acções (n = 167)
1998	27	20
1999	36	28
2000	38	36
2001	44	45
2002	37	45
2003	59	66
2004	54	57
2005	63	45
2006	61	48
2007	84	57
2008	107	63
2009	112	61

Fonte: A partir de Neves e Lima, 2009.

Quanto aos 167 responsáveis das acções que passaram – um ou mais anos – pelo PAPL entre 1998 e 2009, note-se, desde logo, a predominância dos individuais (142), tratando-se de professores universitários, escritores, jornalistas, actores, animadores de leitura, entre outros. Assinale-se que o acentuado crescimento do número de acções verificado desde 2007 não teve correspondência no número de responsáveis, que se manteve mais estável.

A estrutura e composição da Carteira foi sendo ajustada ao longo da existência do Programa, quer no que respeita à periodicidade da sua divulgação quer no que se relaciona com o tipo de acções propostas – em 2001, por exemplo, foram introduzidas as comunidades de leitores, cada uma constituída por 6 sessões quinzenais e cujo líder tende a ser uma figura pública (escritor, jornalista, professor universitário). A tipologia actualmente em vigor contém seis categorias: acção de formação; ateliê; espectáculo; comunidade de leitores;

curso breve de literatura; exposição. Considerando o ano de 2008 – no qual incidiu, no estudo do OAC, uma visão mais detalhada quanto a objectivos, públicos alvo e duração das acções –, observa-se a muito mais larga presença de acções de formação (36) e ateliês (35) seguidos de espectáculos (14), comunidades de leitores (13), cursos breves (5) e exposições (4).

Considerando os principais objectivos dos diversos tipos de acção, a finalidade transversal que se evidencia é a procura do alargamento do conhecimento de autores (quadro nº 5.3). A excepção reside nos ateliês, onde está essencialmente vincado o objectivo de proporcionar a experimentação de actividades como escrever e contar histórias.

A divulgação e a ampliação do leque de referências em termos de autores, objectivos procurados de forma geral, são depois conjugadas com especificidades dos tipos de acção. Assim, nas acções de formação – cujo público alvo são os medidores da leitura (quadro nº 5.4.) – o universo que se quer dar a conhecer é o da literatura infantil, com os seus autores e ilustradores. Por outro lado, é também interessante reparar nos objectivos – mais secundários, é certo – de proporcionar actividades de promoção/animação da leitura e destacar a importância que diferentes agentes podem ter no processo da promoção do hábito e gosto de ler. Já nas comunidades de leitores, dirigidas sobretudo ao público em geral, se trata principalmente de alargar o conhecimento pelo partilhar e pelo debate de temas, como que havendo os pressupostos de um conhecimento já cultivado e de uma maior familiarização com o universo da literatura. Quanto aos espectáculos, se o propósito de enriquecer o conhecimento da literatura é bem evidenciado, fica também manifesta a vontade de apresentar a literatura enquanto fonte de prazer e divertimento – os quais, podendo ser obtidos ao nível da leitura individual, são potencialmente expandidos pelo espectáculo, pela envolvência que pode criar na apresentação dos textos.

Quadro nº 5.3.

Programa de Acções da Promoção da Leitura/Itinerâncias:

Principais objectivos das Acções, por Tipo (2008)

Acções	Nº
ACÇÕES DE FORMAÇÃO (n=36)	
Familiarização com autores, ilustradores, contos e literatura para crianças/jovens	28
Actividades de promoção/animação da leitura	15
Salientar a importância da escola, família, biblioteca	12
ATELIÊS (n=35)	
Criar/escrever/contar histórias	13
Ateliês de formação	12
COMUNIDADES DE LEITORES (n=13)	
<i>Público em geral</i> – Partilhar leituras e debater temas, livros e autores; sociabilizar	11
<i>Alunos</i> – Motivar para a leitura recreativa, divulgar obras	2
CURSOS BREVES DE LITERATURA (n=5)	
Alargar conhecimentos sobre literatura	5
ESPECTÁCULOS (n=14)	
Dar a conhecer textos da literatura portuguesa/mundial	7
Promoção da leitura enquanto fonte de prazer e conhecimento	6
EXPOSIÇÕES (n=4)	
Dar a conhecer a obra de determinados autores	3

Fonte: A partir de Neves e Lima, 2009.

Quadro nº 5.4.

**Programa de Acções da Promoção da Leitura/Itinerâncias:
Públicos alvo das Acções, por Tipo (2008)**

Acções	Nº
ACÇÕES DE FORMAÇÃO (n=36)	
Professores e/ou educadores	35
Bibliotecários e/ou Técnicos de biblioteca	33
Animadores	26
ATELIÊS (n=35)	
Alunos do ensino básico	15
Professores e/ou Educadores	11
3-15 anos	7
COMUNIDADE DE LEITORES (n=13)	
Público em geral	11
CURSOS BREVES DE LITERATURA (n=5)	
Público em geral	5
ESPECTÁCULOS (n=14)	
Público em geral e/ou adultos em geral	7
Alunos do ensino básico	5
Alunos do secundário	4

Fonte: A partir de Neves e Lima, 2009.

Retomando o objectivo principal das acções de formação – ‘Familiarização com autores, ilustradores, contos e literatura para crianças/jovens’ –, é interessante reparar como os títulos das acções repercutem este propósito (figura nº 5.3.). Vejam-se, designadamente, os seguintes, a partir da Carteira de Acções de 2010, reunindo 49 propostas de acções de formação: A Poesia Vai à Escola; Poesia Tradicional e Rimas Infantis; Viagens à Volta das Palavras de Luísa Ducla Soares; O Livro ao Vivo.

Nos títulos também ecoam objectivos com lugar secundário, como proporcionar actividades de promoção/animação da leitura e destacar a importância que diferentes agentes podem ter no processo da promoção do hábito e gosto de ler. São deles exemplos os seguintes títulos: Percursos de Descoberta; O Fantástico Poder da Leitura; Educação para os Valores, Literatura e Interculturalidade.

Figura nº 5.3.

**Programa de Acções da Promoção da Leitura/Itinerâncias:
Títulos das Acções de Formação na Carteira de Acções de 2010**

(n = 49)

• Conta-Contos	• A Leitura como Projecto
• Os Mecanismos da Escrita	• Uma Mão Cheia de Livros
• Escrever para ler	• Ler e Ser: A Literatura Formando Pessoas
• ABC(R) Dários	• Educação para os Valores, Literatura e Interculturalidade
• Manual de Pensamentos Fantásticos	• Os Contos de Sophia para a Infância
• Ler a Dobrar	• Os Contos de Sophia...Para a Juventude
• A Alquimia das Palavras	• Viagens à Volta das Palavras de Luísa Ducla Soares
• Banda Desenhada: Uma Alternativa Didáctica	• Viagens à Volta das Palavras de António Torrado
• O Doce Sal da Língua	• Eu leio, Tu Lês, Ele Lê
• História4s & Literaci4s (Histórias e Literacias)	• Leitura Vivencial e Inteligência Criativa: Técnicas para a Revolução do Séc. XXI
• Da Narrativa ao Livro: Técnicas de Contar Histórias	• A Lição de Alice
• Percursos de Descoberta	• A Lição de Joana
• Com o Dedo na Página	• A Lição de Nioukhine
• O Livro Ao Vivo	• O Fantástico Poder da Leitura
• Literatura na Internet	• Não se Nasce Leitor
• Encontro com as Palavras	• Dez Réis de Gente...E de Livros
• Biblioteca Viva	• Ir Até à Lerlândia e Viajar Nela
• A Poesia Vai à Escola	• Necessito de Um Livro que me Envolve e Eduque
• Os Mistérios da Poesia Escrita para Crianças	• Poesia Tradicional e Rimas Infantis
• Quem Lê um Conto...Acrescenta Um Ponto	• Leituras, Escritas e Outras Emoções
• Poesia e Educação Global	• O Conto Tradicional: Mandamentos, Pecados e Virtudes
• Como Incentivar nas Crianças o Gosto pela Leitura	• Tecnologias e Mediação da Leitura
• Livros Provocadores	• Ler e Saber Ler
• Portal para a Descoberta	• Do Outro Lado do Espelho
• Literatura para a Infância: Um Choque Estético?	

Fonte: Carteira de Acções do Programa de Acções de Promoção da Leitura/Itinerâncias 2010.

Crêterios de constitui o da Carteira de Ac oes

As ac oes que compõem a Carteira de Ac oes do PAPL podem resultar de propostas que são apresentadas e obt m aprova o, bem como de encomendas feitas pela própria DGLB. Tais encomendas, como explica a coordenadora do Programa, Maria Carlos Loureiro, adv m das necessidades que vão surgindo no seu funcionamento. Quando houve, por exemplo, que alargar a Carteira no número de ac oes de forma o – "foi por volta de 2004, quando começamos a perceber que sem forma o era difícil conseguir que os professores, que estão com as crianças no dia a dia, fossem os principais mediadores" – dirigiram-se convites a figuras de que houve conhecimento através de sugestões dos responsáveis de ac oes que já integravam a Carteira. Outro modo de conhecimento dos orientadores das ac oes convidados   o contacto directo, em variados contextos, com o seu trabalho por parte da equipa do Programa.

O benefício do efeito da marca DGLB/Ministério da Cultura   um aspecto que pesa na vontade de integrar a carteira, segundo a coordenadora do Programa de Ac oes de Promo o da Leitura

Porque   que muitas vezes alguns agentes se propõem entrar? Porque a Carteira   sempre sin nimo de qualidade, vejo isto pelos relatórios que nos chegam das bibliotecas, no fundo   uma chancela que pomos   ac o que querem realizar,   uma espécie de garantia e nós, em geral, não aceitamos ninguém sem antes ver a ac o realizada numa biblioteca

Coordenadora do Programa de Ac oes de Promo o da Leitura

O que pode explicar a recusa de algumas propostas? Um dos motivos   o seu custo. Outro   o facto de os proponentes apresentarem ac oes de forma o em torno de obras da sua autoria: "achamos que   concorrência desleal estar a aproveitar este espaço para dinamizar o próprio livro, evitamos que tal aconteça", adianta a coordenadora do Programa de Ac oes de Promo o da Leitura. Quanto a propostas de espectáculos e ateliês, o requisito principal   que tenham uma rela o directa com a promo o de leitura.

Se nas acções de formação os responsáveis são predominantemente professores, educadores de infância e também profissionais que conjugam tais actividades com a publicação de livros para crianças (potenciais escritores), nas comunidades de leitores encontram-se sobretudo escritores reconhecidos. Quanto às motivações para desempenharem a função de líderes desses grupos de leitores, prevalece, de acordo com a coordenadora do PAPL "o gosto pela partilha de leituras e pelo contacto com o público, é o gosto mesmo da literatura"; as questões financeiras pesam menos, pois trata-se, na óptica daquela coordenadora, de um trabalho não atraente economicamente.

A mediatização do escritor, as suas capacidades de oratória e de escuta são os principais aspectos que influenciam a escolha de autores para liderarem comunidades de leitores, de modo a atrair e fidelizar públicos. Para os escritores, como reconhece a coordenadora do Programa, a participação pode ter efeitos de promoção da obra, "os escritores têm perfeita consciência dessa possibilidade; por exemplo, a biblioteca mais facilmente vai comprar, nas suas aquisições, livros daquele autor".

Que qualidades são, afinal, essenciais aos responsáveis por acções em Carteira? Apontam-se as seguintes

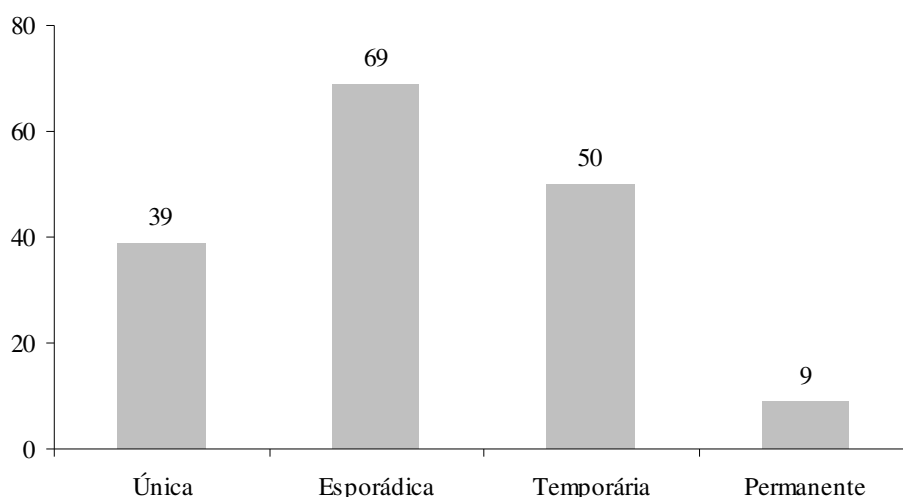
As acções de formação têm que ter um carácter prático e interactivo. Têm que ter uma dimensão paraescolar. Mesmo no caso dos cursos breves de literatura, não há nenhuma cadeira que tenha aqueles conteúdos. Têm que ser pessoas com algum carisma, simpatia e todos têm que mostrar que gostam muito de ler e que a leitura valoriza as pessoas e as suas vidas

Coordenadora do Programa de Acções de Promoção da Leitura

A constituição da Carteira em função das necessidades que vão surgindo e os ajustamentos feitos em cada ano – como apontava acima a coordenadora do Programa – são factores que poderão contribuir para explicar o tipo de permanência em Carteira dos responsáveis pelas acções. Como pode observar-se no gráfico nº 8, predominam os que têm uma presença esporádica (de dois a três anos), seguindo-se os que permaneceram entre quatro e nove anos (temporária). Os que participam no Programa de modo permanente têm presença minoritária no conjunto.

Figura nº 5.4.

Programa de Acções da Promoção da Leitura/Itinerâncias:
Tipologia de permanência em carteira dos responsáveis pelas acções
(1998-2009)



Fonte: A partir de Neves e Lima (2009).

Nota:

Única – esteve um único ano em carteira;

Esporádica – esteve dois ou três anos;

Temporária – permaneceu, continuamente ou não, entre quatro e nove anos;

Permanente – esteve em carteira entre 10 e 12 anos.

Sobre a procura

A terminar a apresentação do Programa de Acções de Promoção de Leitura/Itinerâncias deixem-se alguns apontamentos relativos à procura registada por parte das bibliotecas e à sua disseminação territorial nos 10 anos analisados: i) o número de bibliotecas/autarquias em que tiveram lugar acções deste Programa quadruplicou entre 1998 e 2008, passando de 49 para 194; ii) Em termos de fidelização das bibliotecas ao PAPL, cerca de 30% participaram em mais de 8 anos; iii) os municípios do Interior registaram, em 1999, um impacto relativamente forte da iniciativa; iv) observa-se, ao longo do seu funcionamento, uma gradual extensão

pelo País, tendendo a incidir mais na zona Litoral; v) tendo em conta a totalidade das acções realizadas, ressalta o superior número de acções nas autarquias no Interior Sul, no Litoral Alentejano e no Litoral Algarvio (Neves e Lima, 2009).

5.2 ARTES NA ESCOLA – UM PROJECTO EM ENSAIO

Objectivos e enquadramento institucional

O Projecto Artes Na Escola, lançado pelo Ministério da Educação no ano lectivo de 1997-1998, começou por designar-se Escritores na Escola e apresentava como principal objectivo incentivar o hábito de leitura nos jovens. Para o concretizar, designava como agentes chave os professores que fossem simultaneamente escritores. Com efeito, entendia-se que, dada a presença de conteúdos relacionados com artes e cultura nos *curricula* – bem como o facto de que o "sucesso escolar passa em grande medida pela adesão dos jovens à leitura em geral"¹⁰² –, a intervenção de figuras com aquele perfil facilitaria a apreensão das linguagens artísticas, bem como era favorável à compreensão e à experimentação. Uma segunda vantagem do recurso ao professor artista consistia, segundo os promotores da iniciativa, no facto de o contacto com os outros professores ter funções de formação e de actualização das suas práticas.

Na génese deste Projecto – e a partir da análise da variada documentação que está com ele relacionada – surge pouco marcada a iniciativa e o investimento do Ministério da Educação, que parece sobretudo dar assentimento e aval à sua concretização. De facto, e com base num relatório elaborado por uma professora e escritora entre as primeiras que integrou o projecto, permanece a ideia que os verdadeiros impulsionadores da iniciativa foram escritores, que, exercendo funções de docência, solicitaram ser destacados para uma

¹⁰² Ministério da Educação, Informação N°96/SEAE/97. Esta e outra documentação foram disponibilizadas pelo actual coordenador do Projecto Artes da Escola, assessor da Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

actuação no ensino formal em moldes diferenciados. Ao abordar as actividades que desenvolveu no ano lectivo 1997-1998, no quadro do projecto Escritores na Escola, a referida escritora menciona que elas "correspondem ao teor da exposição que anteriormente um grupo de escritores havia dirigido ao Sr. Secretário de Estado, Dr. Guilherme d' Oliveira Martins"¹⁰³. No seguinte extracto de uma entrevista ao poeta Gastão Cruz – escritor que também integrou a iniciativa em análise no primeiro ano – assiste-se ao reafirmar das virtualidades, acima apontadas, da presença do professor e autor num projecto como o Escritores na Escola.

Figura nº 5.5.

De uma entrevista a Gastão Cruz, participante no Projecto Escritores na Escola

Entrevista de Luís Maffei, músico e compositor brasileiro (s.a)
www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/6190/6190/

Luís Maffei – Enfim, você costuma ir a escolas, o que é interessante porque, em tese, lá não estão leitores nem da sua poesia nem de poesia em geral.

Gastão Cruz – As turmas são geralmente dos anos finais das escolas secundárias, mas também fui a algumas escolas de crianças, menos vezes. Ele [o Secretário de estado da educação] achou interessante que alguns escritores (...) que mesmo em Portugal também mantinham uma actividade de divulgação cultural, substituíssem a sua actividade docente normal, que é algo que muitos poderão fazer de forma equivalente, e entrassem em contacto com a escola e os estudantes. (...)

A ideia era sobretudo dar aos estudantes a noção de que o escritor não era aquele ser distante, abstracto, que está na página da selecta, do compêndio, mas alguém que é igual a eles e fala com eles, é um ser com quem é possível dialogar, levantar questões, etc. De início, por vezes, era preciso quebrar um certo gelo, uma certa desconfiança (...). Normalmente, mandava antecipadamente uma selecção de vários poemas contemporâneos, não uma coisa exaustiva, mas uns dez ou doze poemas que me parecia que podiam funcionar bem e chamar o interesse deles, depois normalmente lia os poemas, conversava com eles sobre os poemas.

Luís Maffei – Isso efectivamente forja leitores?

Gastão Cruz – Eu penso que sim. (...) Porque lhes era levado um tipo de coisa a que eles tinham pouco acesso, é claro que as pessoas quando não têm acesso às coisas não podem gostar delas. Infelizmente, os professores de português têm quase que medo da poesia contemporânea, de não saber interpretar, de não saber entender.

¹⁰³ Relatório de Actividades do Ano Lectivo de 1997/1998 de Lídia Jorge.

Quanto ao enquadramento institucional do Projecto Artes na Escola, é de assinalar a atribuição da sua coordenação a organismos diferentes da tutela da Educação (ver figura nº 5.6.). Começou por funcionar na Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL), durante quatro anos lectivos. Em 2002, o projecto transitou para a actual Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE). E em 2005, passou a ser coordenado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), adquirindo a designação de Artes na Escola. De notar que as sucessivas transições não só sinalizam instabilidade na iniciativa como também dificultam a apreensão de uma visão de conjunto. Com efeito, a reconstituição do seu funcionamento, incluindo o que se refere à efectiva participação dos escritores – o aspecto que nos merece maior atenção nesta iniciativa –, depara-se com obstáculos como a inexistência de relatórios de actividades para alguns anos e a falta de uniformização na sua elaboração quanto a diversos parâmetros, falta esta mais notória nos anos que houve mudança de organismo responsável.

Figura nº 5.6.

Cronologia e enquadramento institucional do Projecto Artes na Escola

Anos	Factos	Anos lectivos
1997	O Projecto, inicialmente designado “Escritores na Escola” tem início na Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL)	1997-1998 1998-1999 1999-2000 2001-2002
2002	O Projecto transita para a ex-Direcção-Geral da Administração Educativa (DGAE), actualmente Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE)	2002-2003 2003-2004 2004-2005
2005	O Projecto passa para a responsabilidade da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e adquire a designação “Artes na Escola”	2006-2006 2006-2007 2007-2008 2008-2009 2009-2010

Fonte: Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Funcionamento e execução – Três fases diferenciadas

Importa considerar as especificidades que o Projecto Artes na Escola denota nas suas diferentes fases, recortáveis de acordo com as diferentes inserções institucionais que tem tido na sua existência.

Na primeira fase (DREL, 1997-2002), o Projecto Escritores na Escola abrangeu predominantemente escolas dentro da área geográfica daquele organismo, Lisboa e arredores – isto embora houvesse progressivas incursões em estabelecimentos de ensino de zonas mais distanciadas. O número de escolas secundárias foi muito superior, se bem que transpareça o esforço de abranger escolas com níveis de ensino inferiores. Por outro lado, consideram-se três prioridades na selecção das escolas a abranger: i) escolas integradas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP's) e no projecto do ensino da língua portuguesa como 2ª língua; ii) escolas com projectos de implementação de novas bibliotecas; iii) escolas integradas noutros projectos englobando, designadamente, memória/imagem viva da língua e da cultura portuguesa¹⁰⁴.

Os escritores participantes foram: Lídia Jorge, Gastão Cruz, Paulo Teixeira, João de Melo, Maria Velho da Costa, Luísa Costa Gomes, tendo tido actividade mais intensa os dois primeiros (quadro nº 5.5.). As actividades desenvolvidas variaram entre apresentações da poesia contemporânea, com leitura de poemas ou audição de CDs com poemas lidos pelos autores ou actores; acções sobre obras de ficção constantes dos programas; oficinas de escrita/leitura; trabalho específico com alunos de origem ou ascendência cabo-verdiana, com dificuldades no uso da língua portuguesa.

No ano lectivo 2001-2002, o último desta fase inicial – e tendo em conta os balanços efectuados pelos ‘professores especialistas’ intervenientes – destacaram-se os seguintes aspectos positivos: i) a presença do escritor na escola como factor de aproximação à literatura; ii) a sensibilização feita para o “prazer do texto”; a leitura como aprendizagem para a escrita. Já entre os aspectos negativos, apontaram-se: i) os textos nem sempre

¹⁰⁴ Relatório de Actividades do Projecto no Ano lectivo 1997-1998.

chegaram previamente aos alunos; ii) o público alvo e o número de alunos nem sempre correspondeu ao planeado; iii) a pouca preparação de alguns encontros¹⁰⁵.

Quadro nº 5.5.

Artes na Escola: Artistas participantes, por Ano lectivo e Nº de sessões

		Escritores						Artistas visuais		<i>Total</i>
		Lídia Jorge	Gastão Cruz	Paulo Teixeira	João de Melo	Maria Velho da Costa	Luísa Costa Gomes	Graça Morais*	Francisco Simões	
DREL	1997-98	6	11							17
	1998-99	11	20	11	14					56
	1999-00	-	-	-	-	-				-
	2000-01	12	14	12	5	6	6			55
	2001-02	13	14	10		5	21			63
	<i>Total</i>	42	59	33	19	11	27			191
DGRHE	2002-03	20		17			11			48
	2003-04	22					25	17		64
	2004-05	13		20			25	22		80
	<i>Total</i>	55		37			61	39		192
DGIDC	2005-06	8		8			8	7	7	38
	2006-07	*		7			16	nd		23
	2007-08			29			44	nd		73
	2008-09			23			nd	nd		23
	<i>Total</i>	8		67			68	7	7	157

Fonte: DGIDC.

Notas:

- Dados indisponíveis para o ano lectivo 1999-2000

- Gastão Cruz aposentou-se no ano lectivo 2001-2002

- João Melo abandonou o projecto no ano lectivo 2000-2001

* Lídia Jorge aposentou-se em Janeiro de 2007. Segundo Relatório do Ano lectivo 2006-2007, disponibilizou-se a responder a pedidos de escolas que solicitaram a sua colaboração

** Francisco Simões teve colaboração em 2005-2006; aposentou-se em Novembro de 2006

nd - Não é mencionado o número de sessões.

¹⁰⁵ Relatório de Actividades do Projecto no Ano lectivo 2001-2002.

Quanto à segunda fase (DGHRE, 2002-2005) – não sendo explicitados os motivos da mudança de organismo responsável¹⁰⁶ –, o Projecto Escritores na Escola expande-se consideravelmente em amplitude geográfica das escolas abrangidas. No entanto, das 71 escolas que, no ano lectivo 2002-2003, manifestaram interesse em receber os escritores, pouco mais de metade teve resposta (42), ficando as outras em linha de espera para o ano seguinte. Os participantes mais constantes neste período foram Lídia Jorge, Paulo Teixeira e Luísa Costa Gomes, registando-se o "facto de algumas escolas terem criado vínculo dinâmico com os autores e a procura do contacto directo, revelador de um interesse capaz de ultrapassar a eventual teia burocrática"¹⁰⁷.

Mantiveram-se debilidades no Projecto, como dão conta os relatórios de actividades elaborados por 'professores requisitados' para coordenar a sua execução em cada organismo. Assim, as fraquezas percebidas consistem sobretudo em: i) reduzido número de autores implicados num espaço geográfico que supera a sua capacidade de deslocação; ii) início tardio do Projecto, com conseqüente menor tempo para atender aos pedidos das escolas e lidar com as contingências do horário escolar. Do lado das potencialidades, é destacado o facto de se reconhecer haver no Projecto Escritores na Escola "condições para ser uma boa intenção com muitos bons resultados. Basta que seja suficientemente dotado de meios e bem articulado com as escolas"¹⁰⁸. A avaliação produzida pelo terceiro Grupo de Trabalho reunindo representantes das tutelas da cultura e da educação¹⁰⁹, contida no Relatório publicado em 2004, vai ao encontro do que acima foi mencionado (figura nº 5.7.).

¹⁰⁶ Quer em documentos escritos quer no discurso do técnico da DGIDC que tem a seu cargo a coordenação do Projecto.

¹⁰⁷ Relatório de Actividades do Projecto no Ano lectivo 2002-2003.

¹⁰⁸ *Ibidem*.

¹⁰⁹ Constituído pelo Despacho Conjunto nº 1062/2003 (DR-II Série de 27 de Novembro).

Figura nº 5.7.

Avaliação do Projecto Escritores na Escola

Relatório do Grupo de Trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura, 2004, p.13

O projecto “Escritores na Escola” que desde 2002/2003 tem vindo a ser coordenado pela Direcção Geral da Administração Educativa [Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação], foi aberto a todas as escolas secundárias do continente e tem por objectivos a sensibilização para o prazer da leitura, a aprendizagem da escrita, a aproximação à literatura. (...). No presente ano lectivo, participaram no projecto dois escritores e uma pintora que vão dar prioridade aos pedidos das escolas (29) que, por razões diferentes, não puderam ser contempladas no calendário do ano anterior. A selecção das escolas terá como critérios factores como a maior interioridade e o menor acesso a bens culturais, o interesse dos projectos de cada escola, a continuidade de programas anteriores, a inserção em objectivos curriculares, entre outros.

Da avaliação já realizada, verifica-se que o projecto tem atingido os objectivos propostos, no entanto a existência de apenas três autores tem dificultado a cobertura do espaço geográfico nacional. Limitações de ordem financeira não permitiram a entrada de mais autores para o Projecto que pretende alargar-se a outras disciplinas artísticas, para além da Literatura, passando a designar-se Artes na Escola.

Relativamente à terceira fase (DGIDC, 2005 – até ao presente), repare-se, desde logo, que o modelo de intervenção do projecto manteve as coordenadas gerais e passou a implicar as Direcções Regionais de Educação como agentes mediadores entre os professores e as escolas. O modelo mereceu, em 2006, o seguinte reparo do secretário de Estado da Educação, sendo acentuado, novamente, o seu insuficiente funcionamento

Visto com interesse. Penso, no entanto, que o desenvolvimento apresentado para o projecto se mostra insuficiente face, quer às potencialidades e às qualidades das individualidades envolvidas, quer ao facto das mesmas se encontrarem destacadas a tempo inteiro no projecto¹¹⁰

Secretário de Estado da Educação

Desde o ano lectivo de 2005-2006 restringiu-se progressivamente o leque de professores especialistas: actualmente, apenas se mantém Paulo Teixeira, estando a escritora Luísa Costa Gomes e a pintora Graça Morais aposentadas. Persistiu o efeito negativo de determinados aspectos do funcionamento, em alguns anos, das escolas – como a colocação tardia de professores, que não deixou de afectar muito quer o número de escolas abrangidas quer o volume de acções desenvolvidas. Em alguns relatórios dos ‘professores especialistas’ perpassa ainda o pouco conhecimento de algumas escolas quanto ao Projecto. Por seu lado, a introdução das Direcções Regionais de Educação como mediadoras foi considerada, por alguns professores especialistas, perturbadora e favorecedora de um processo mais burocratizado¹¹¹. Outra circunstância não facilitadora foi a introdução – em meados de 2000 – da obrigatoriedade de novos horários de permanência nas escolas por parte dos professores (a que faz alusão um interveniente), gerando, porventura, mais distanciamento do que vontade de aderir ao Projecto.

¹¹⁰ In Relatório de Actividades referente ao ano lectivo 2005-2006. Tal reparo levou a organização do Projecto a alargar o número de escolas por especialista, de cinco para nove, acrescentando-se que o número de escolas teve sempre em conta o tipo de intervenção que se quis privilegiar, um trabalho de continuidade, previsto em várias sessões (*Ibidem*, 5). Um dos limites destes Relatórios, e que impede uma rigorosa visão de conjunto, é a não existência de um indicador relativo ao número de sessões de cada especialista por escola e por ano.

¹¹¹ In Relatório de Actividades do Ano Lectivo de 2005/2006 de Lídia Jorge.

Quadro nº 5.6.

Artes na Escola: Escolas abrangidas, por Ano lectivo

Organismo	Ano lectivo	Nº de escolas	Tipo de escolas
Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL)	1997-1998	sd	Escolas Secundárias e algumas EB 2,3
	1998-1999	sd	Escolas Secundárias e algumas EB 2,3
	1999-2000	sd	Escolas Secundárias e algumas EB 2,3
	2000-2001	sd	Escolas Secundárias e algumas EB 2,3 e uma EB1
	2001-2002	sd	Escolas Secundárias e algumas EB 2,3 e EB1
Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE)	2002-2003	42	Predominantemente Escolas Secundárias
	2003-2004	61	Predominantemente Escolas Secundárias
	2004-2005	sd	Predominantemente Escolas Secundárias
Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC)	2005-2006	30	Predominantemente Escolas Secundárias
	2006-2007	15	Predominantemente Escolas Secundárias
	2007-2008	44	Predominantemente Escolas Secundárias
	2008-2009	sd	Predominantemente Escolas Secundárias

Fonte: DGIDC.

Nota: sd significa Sem dados.

Com a associação da expressão ‘um projecto em ensaio’ ao Projecto Artes Na Escola, no início da sua abordagem, pretendia-se aludir à evidência da falta, nesta iniciativa, da estabilidade de um modelo de funcionamento, com dispositivos e instrumentos bem definidos. Tal modelo requeria a definição de um faseamento de procedimentos com tempos delimitados, bem como regras relativas a outros aspectos da operacionalização do projecto, por exemplo: i) forma de articulação entre agentes envolvidos: professores-artistas; escolas e respectivos professores; organismo ministerial responsável; direcções regionais; ii) forma de divulgação das propostas dos ‘professores especialistas’ e modos de difusão dos materiais resultantes do trabalho destes intervenientes com os alunos.

É inegável o interesse de um projecto que, como este, foi lançado para promover o contacto entre artistas e população escolar, nas escolas – mobilizando, pois, as competências dos criadores para criar uma maior familiarização dos jovens com as artes, também por via da experimentação. Mas a análise do Projecto Artes na Escola denota várias necessidades: de

avaliação, integração e investimento – como refere, em vários relatórios, a escritora Lúcia Jorge, que muito impulsionou a iniciativa e teve presença das mais permanentes¹¹².

No que respeita especificamente à avaliação, afigura-se especialmente pertinente perceber a efectiva expressão que teve, no Projecto, um "trabalho continuado (...) [com] um impacto muito mais considerável ao nível da motivação, do empenhamento e também da orientação formal e estética que vai deixando sementes para uma criatividade de maior qualidade"¹¹³, referido por uma escritora participante neste Projecto no seu relatório sobre o ano lectivo 2007-2008. Importava também conhecer qual o peso desse “trabalho continuado” comparativamente com visitas ocasionais de escritores e outros autores a escolas. Visitas em que, tantas vezes, estas figuras deixam pouco mais do que o rasto de uma presença ornamental ou pitoresca.

¹¹² Lúcia Jorge.

¹¹³ Relatório da actividade lectiva 2007-2008, Luísa Costa Gomes.

III.MEDIADORES

O presente capítulo debruça-se sobre os percursos de catorze entrevistados que desenvolvem actividades enquanto mediadores culturais. Reúnem-se, aqui, duas abordagens, realizadas em diferentes tempos. A primeira abrangeu o universo específico dos monitores de visitas guiadas em museus de arte contemporânea (Centro de Arte Moderna José Azeredo Perdigão (CAMJAP) e Centro de Exposições do Centro Cultural de Belém (CCB), tendo sido entrevistados alguns desses agentes em 2004. A segunda abordagem é mais recente, tendo decorrido em 2010 e integrando, desta vez, mediadores noutras áreas: música e promoção do livro e leitura.

Na primeira incursão no campo da mediação cultural, houve a possibilidade de caracterizar exaustivamente os colaboradores dos museus quanto a indicadores sociográficos – e a partir daí operou-se a selecção dos entrevistados de acordo com as características das equipas que integravam. Estas características consistiam fundamentalmente em: i) presença quase exclusiva de mulheres; ii) predominância de indivíduos jovens. Para além destes traços, procurou-se, igualmente, contemplar no conjunto situações diferenciadas quanto à exclusividade e longevidade da ligação às duas instituições estudadas.

Na segunda abordagem, houve menor acesso a *curriculum vitae* dos mediadores e a caracterização não atingiu o mesmo grau de exaustividade; de qualquer modo, e a partir da consulta de materiais como programas e brochuras, observou-se uma presença mais equilibrada entre homens e mulheres. Tendo em conta esta informação e a que foi proveniente de contactos exploratórios com interlocutores privilegiados, procurou-se igualmente abranger entrevistados com situações diversas quanto a características como a idade, as áreas de formação e a prática (ou não) de outras ocupações.

Nos documentos Anexos, figura um quadro (Anexo M) com dados de caracterização dos catorze entrevistados, que pode permitir um melhor acompanhamento das maneiras como eles se posicionam em diversas dimensões, relacionadas com a função de mediador cultural: i) *modos de entrada na actividade e motivações*; ii) *lugar da actividade no percurso*; iii) *ligações institucionais – exclusividade, acumulação, transição*; iv) *profissão, formação e*

qualidades; v) influências – trabalhos de mediação e outras actividades. Para além destas cinco dimensões mais directamente relacionadas com as trajectórias dos mediadores, incluíram-se ainda, os seguintes três eixos: i) *sobre a feminização e a juvenilização dos monitores de visitas guiadas* (relacionado com aspectos da composição sociográfica da profissão); ii) *sobre os públicos* (os destinatários do trabalho dos mediadores); iii) *sobre as iniciativas de promoção do livro e da leitura* (pela participação de alguns mediadores em iniciativas promovidas pelo Estado no âmbito das suas políticas culturais e educacionais).

6. COLOCAÇÕES

6.1. Motivações e modos de entrada na actividade

- *Monitores de visitas guiadas*

Como acontece num percurso começar-se a fazer visitas guiadas num museu? Que condições propiciam o acesso ao desempenho desta actividade, a qual frequentemente assinala o início de um conhecimento mais aprofundado do campo artístico? Distinguem-se, no grupo de entrevistados, duas situações principais. Na primeira, a mais recorrente, verifica-se uma cooptação no meio escolar, geralmente na fase de conclusão da licenciatura em história da arte. A auscultação quanto ao interesse em realizar visitas guiadas no CAMJAP ou no Centro de Exposições do CCB parte quase sempre de um professor ou de um colega com ligações àquelas instituições, com estatuto também de mediador cultural. Tal procura vem, nas palavras da entrevistada a seguir citada – Luísa, 25 anos, licenciada em História da Arte – concretizar uma “situação ideal”, por representar a possibilidade de ter uma primeira entrada no mercado de trabalho e numa entidade de referência.

Comecei a fazer visitas guiadas por acaso, em 2001. Frequentava o último ano da licenciatura em história da arte e uma professora disse-me que o serviço educativo do CCB estava receptivo a apreciar novos *curricula*, com vista a admitir pessoas para realizar actividades do serviço. Para mim, era a situação ideal, sendo estudante finalista e tratando-se de uma instituição com a importância do CCB. A primeira vez que fiz uma visita guiada senti que encaixei naquele papel, senti-me no reino das minhas competências, claro que entretanto me fui aperfeiçoando...

Esta experiência fez com que mudasse a minha perspectiva de carreira, porque quando comecei a trabalhar no CCB ficou claro que a arte contemporânea era a área em que queria investir, antes disso estava mais interessada noutra tipo de arte. Depois, passei a colaborar com os serviços educativos de outras instituições – Culturgest e CAMJAP, sobretudo a segunda – e percebi que trabalhar na área da educação artística ajudou-me a definir objectivos profissionais: quero investir no ensino, ser professora universitária e investigadora. É importantíssimo ter bons professores para que possa haver bons profissionais, senti essa lacuna no curso. E já não consigo abdicar desta experiência de trabalhar em serviços educativos. Organizar exposições é algo que me interessa mas pelo lado da aproximação com o público, não é para visibilidade própria ou para projectar artistas.

Luísa

A oportunidade de iniciar a experiência profissional numa instituição “importante” no campo artístico, permitiu ainda, segundo a mesma entrevistada, captar dinâmicas do universo das artes visuais e ter maior percepção dos impactos das escolhas que vão sendo feitas por quem nele participa.

É muito importante o facto de trabalharmos em espaços consagrados. Embora ache que para trabalhar na área da cultura é preciso ter sorte e ter conhecimentos, também é preciso dar o ‘litro’ de trabalho. O facto de ter começado a trabalhar numa instituição como o CCB foi fundamental. Tenho colegas que hoje em dia estão empregados em livrarias ou bibliotecas, acabaram por não ter tantas oportunidades no circuito da arte contemporânea, que é muito fechado: as pessoas conhecem o trabalho umas das outras, isso é assustador porque as coisas têm que ser muito bem feitas, qualquer má aposta é conhecida no circuito todo. O que é uma má aposta? Há várias dinâmicas neste circuito, se se investe num grupo e numa perspectiva isso pode implicar rivalidades com outros entendimentos. Uma má aposta pode significar, por exemplo, fecharem-se portas; é frágil trabalhar neste circuito, é preciso constantemente provar que se está à altura, sobretudo quando se é jovem.

Luísa

Ainda que o surgimento da oportunidade de fazer visitas guiadas num museu possa ser percepcionado enquanto acontecimento do “acaso”, como se observou no depoimento anterior, é de relativizar o carácter “inesperado” da circunstância de um finalista em história da arte ser abordado por um professor para um trabalho em contexto museal. Com efeito, a formação em história da arte é das que tem representado uma via de acesso mais provável ao trabalho em museus e centros de arte e ao desempenho de funções como conservador ou educador de museu, entre outras. Sobretudo se pensarmos que no contexto cultural português é escassa a oferta de formação superior em serviços educativos, área de actividade que tem sido recentemente integrada pela programação das entidades culturais nas duas. É nessa medida que será, porventura, mais compreensível que alguém, como a entrevistada seguinte – Isabel, 38, professora universitária – que começou a fazer visitas guiadas em 1997, no CAMJAP, situando-se numa “geração de monitores mais antiga”, considere o seu ingresso na função como um acontecimento “inesperado”.

Não houve nunca da minha parte uma meditação do tipo ‘Quero ser monitora e fazer divulgação artística’, embora já anteriormente sentisse que tinha alguma vocação para comunicar com as pessoas, gostar de falar com elas e ouvi-las. Este trabalho surgiu, como outros que figuram no meu *curriculum*, de forma inesperada e fortuita. Depois de uma licenciatura em antropologia e de uma experiência de professora no ensino secundário, decidi voltar a estudar, procurando ir ao encontro daquilo de que senti mais falta no curso: perceber como funciona o meio artístico. Inscrevi-me num mestrado em história da arte e, no fim do 2º ano, uma colega de curso, que era conservadora do CAMJAP, convidou-me para fazer visitas guiadas no Centro; deve ter achado que tinha perfil.

Lembro-me que foi a primeira vez que pensei que seria uma actividade engraçada para eu fazer. Aceitei, comecei no início de 1997. Estava muito nervosa, porque apesar de ter facilidade em comunicar era para mim uma situação nova. Mas vi que aquele trabalho tinha potencialidades, quer para mim quer para a instituição. Nessa altura, recordei que não havia um sector educativo no Centro de Arte Moderna, mais tarde é que foi sendo progressivamente montado, até porque passou a haver mais solicitação do público. A proposta dessa minha colega veio numa altura chave em termos de trabalho – tinha umas ocupações ocasionais –, embora logo me apercebesse que este trabalho era sazonal e tinha um conjunto de *handicaps*, que ainda hoje se verificam.

Isabel

Um outro modo de ingresso na função de monitor de visitas guiadas denota maior iniciativa, partindo de jovens com formação em artes visuais e projectos de carreiras artísticas, actualmente em fase de reconhecimento emergente. Tratou-se, para estas, de procurar uma actividade complementar à da criação, que lhes permitisse aplicar capitais especializados – o conhecimento prático das linguagens artísticas – e assegurar uma via suplementar de subsistência, num regime de flexibilidade. Desta articulação dão conta os próximos dois extractos de entrevistas. No primeiro caso, trata-se de uma artista, Sara, 32 anos, que iniciou a actividade de monitora no CAMJAP, na sequência da apresentação, por sua iniciativa, do *curriculum* ao sector educativo daquela entidade e da resposta favorável que obteve; mais tarde, passaria a monitorizar visitas e ateliês também no CCB. Já na situação da artista no segundo depoimento, Rita, 29 anos, a colaboração com o serviço educativo do Centro Cultural de Belém precede o trabalho de monitora também no Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão.

Fazer visitas guiadas é um trabalho secundário, embora me absorva muito. Secundário, porque considero que a minha actividade principal é ser artista plástica, tenho formação nessa área, desenvolvo a minha obra, participo em exposições. Mas essa actividade principal não me sustenta, financeiramente. Tenho um amigo que me diz, a brincar, que as visitas guiadas representam ‘comidinha para a boca’. Têm, claro, esse lado, só que também são uma actividade gratificante. Como preciso de um emprego para me sustentar como artista plástica e este me dá satisfação pessoal, é por isso que o faço, as pessoas que me coordenam no CAMJAP e no CCB têm plena noção desta combinação. Para poder ter um nível de vida, digamos, básico, tenho que fazer uma ‘coleção’ de empregos.

Depois de terminar a licenciatura em artes visuais na FBAUL, frequentei um mestrado em museologia e percebi que a área dos serviços educativos me agradava, eu já dava aulas há algum tempo, sentia que era um domínio onde me movia com conforto. Enviei o meu *curriculum* para o Centro de Arte Moderna, porque era, e ainda é, uma instituição de referência. Apresentei-o igualmente a outras entidades, só que foi o CAMJAP que, na altura, me convidou para trabalhar, em regime de colaboração, como monitora de visitas guiadas.

Sara

Quando frequentava o primeiro ano da Faculdade [e um curso na área das artes visuais], costumava assistir, regularmente, às visitas guiadas orientadas no Centro de Arte Moderna por um professor meu, de eleição! Vem daí o meu interesse pelas visitas, desse fascínio de o ouvir e perceber a importância da ajuda do monitor a quem está a ver a exposição: ali está alguém que pode contribuir para compreendermos a obra e ir pelo caminho que normalmente é o certo, digo ‘certo’ no sentido em que é o caminho do artista, de quem criou. Além disso, achava que podia constituir, para mim, um futuro trabalho, uma forma de contornar a instabilidade da vida de artista, que eu queria ter.

Na altura, trabalhava num restaurante, há alguns anos. Sempre fui estudante trabalhadora, em actividades que não têm nada a ver com arte. Ainda hoje pretendo seguir deste modo: ter sempre um emprego diferente do trabalho artístico, para poder ser absolutamente livre na criação. Porque considero que se o artista depender exclusivamente do dinheiro da obra de arte acaba sempre por fazer mais uma reprodução, mais uma ‘pecinha’ aqui e acolá que verdadeiramente não lhe interessa nem quer mostrar mas que pretende vender porque precisa de dinheiro.

Comecei a fazer visitas guiadas no CCB em 2002, quando estava a terminar a Faculdade. Trabalhava numa galeria situada no edifício do Centro, mostrei à coordenadora do Serviço Educativo o meu interesse em trabalhar lá. Entreguei o *curriculum* e, passado algum tempo, iniciei uma colaboração que ainda mantenho, tendo nos anos recentes passado a realizar cada vez mais actividades da minha autoria, a partir de propostas que coloco. Este ano vou começar a colaborar também com o sector de educação do CAMJAP, apresentei o *curriculum* e convidaram-me.

Rita

No olhar de Mariana, 36 anos, historiadora e crítica de arte, a apetência dos artistas, sobretudo os que se encontram em início de carreira, para o desempenho da actividade de guias de visitas em museus e centros de arte é “cada vez mais notória, porque eles conhecem o processo de criação, não têm o olhar distanciado dos historiadores de arte, para estes trata-se mais de passar uma série de conhecimentos ao público. Provavelmente, os artistas estão muito mais à vontade para contar histórias a partir das obras”. Retomar-se-á, mais adiante, a questão do contributo particular dos criadores em actividades de sensibilização para a arte, de acordo com os entrevistados.

Nem artista, nem historiador de arte – é o caso de José, 37 anos, frequência de um curso de Arquitectura incompleto, cujo percurso profissional no campo da actividade pedagógica informal denota um arranque mais voluntarista e deliberado, ao encontro da tentativa de concretizar um projecto pessoal no campo da mediação cultural. Aí, ele coloca-se como agente que propicia o encontro dos públicos com as artes, numa intervenção com contornos que evocam o turismo cultural.

Em 1997, estava a terminar o curso de Arquitectura e ia fazendo cursos livres de história da arte, já tinha feito vários, sobretudo na SNBA, a arte sempre me interessou. E queria começar a trabalhar de forma mais sistematizada. Lembro-me de então ler um artigo sobre uma senhora que organizava viagens a várias regiões italianas para pequenos grupos, dando-lhes a possibilidade de estarem em vilas e poderem usufruir dos bens patrimoniais da zona, enfim, fazer um turismo cultural que conjugava também o conhecimento da natureza. E pensei que isto era algo que eu gostava muito de fazer: organizar e guiar viagens para pessoas interessadas em arte e cultura mas que não tinham muito tempo para preparem essas visitas. Cheguei a tentar desenvolver esse trabalho em agências de turismo, mais especializadas, mas não houve eco. Também já tinha pensado que gostaria de trabalhar num centro de exposições como o CCB, o que veio a concretizar-se, a partir de uma candidatura a colaborador. Na altura, era o departamento de relações públicas do Centro de Exposições que coordenava actividades pedagógicas. Apresentei um *curriculum*, fui entrevistado e propuseram-me que preparasse uma visita guiada, à experiência. Apesar de estar um bocado intimidado com a situação, correu bem e tornei-me monitor do CCB – onde, entretanto, foi criado um serviço educativo, em 1998 – até 2001, ano em que passei a fazer visitas guiadas só no CAMJAP, depois de um período em que acumulei o trabalho de guia nas duas instituições.

José

Figura nº 6.1.

Encontro continuado

Observação directa de uma visita guiada

Encontro continuado

Sábado. O movimento no museu era o habitual à hora do almoço: muita gente e movimento no restaurante. O dia morno, um pouco cinzento. Perto da entrada para a galeria de exposições temporárias, juntava-se um grupo de 6 pessoas, 3 homens e 3 mulheres, média etária 55. Falavam descontraidamente com a monitora, e mais tarde percebi a que se devia também tal proximidade: tinha já havido um primeiro encontro no dia anterior, a propósito da visita aos trabalhos que integram a exposição, em exibição também num outro espaço da instituição.

“Paradoxos: Incorporar a Cidade” é o nome desta exposição de Mircea Cantor (1977, Roménia). Começámos pelo corredor, onde, de acordo com a monitora (Luísa, que entrevistei), foi recriado um ambiente que invoca a claridade escura das discotecas, as palavras em *néon*, para conseguirmos percebê-las é preciso baixar, ajoelhar, e então ler o seu reflexo no espelho. Baixamo-nos. Começa aqui, diz-nos ela, o desafio e questionamento ao modo como nos aproximamos das obras de arte. Alguém faz uma observação sobre o facto de o autor ser cristão, a arte como uma religião que pede alguma reverência – é um senhor que está sempre a intervir e percebe-se que tem espaço para tal, dado pela orientadora e pelos outros à volta. Novos visitantes, que entretanto entraram na exposição, ficam a ouvir e por algum tempo juntam-se ao grupo inicial.

Na sala grande, projecta-se um vídeo sobre uma animação num parque zoológico, mostrando macacos exercitando-se numa operação matemática. Na parede oposta, está uma estrutura que replica uma divisão aberta/fechada, paredes com a estrutura de cela, onde podemos entrar e também aí poder ver o que se passa na televisão lá dentro. Entre as duas paredes, o piso organiza-se numa curva subida/declive, de que só nos apercebemos ao caminhar no escuro, para dar uma impressão de descontrolo no espaço, diz a guia. Algumas pessoas parecem receosas, outras avançam, divertidas, como crianças. Alguns ficam a ouvir a monitora sentados nesta encosta invisível no espaço escuro.

A guia refere que estamos perante uma reflexão ontológica sobre as imagens, realça o aspecto lúdico e a importância de ter espírito crítico, de a divisão em

forma de cela não poder ser vista estritamente como uma crítica ao que costuma ser apontado como a ditadura da televisão. Píram, diz ela, oposições como controlo/democratização, liberdade/ opressão. Pois a televisão apresenta uma mão infantil que faz um exercício de escrita repetida num caderno, mas preenchendo as células ao sabor de uma sequência, afinal, livre. Acerca do vídeo que mostra os macacos no parque, diz que o autor convoca essa animação como “dispositivo do ridículo”, não sendo por acaso que recorreu ao animal que na história da arte simboliza o artista, o mágico, o ilusionista.

No fim, a guia distribuiu fotocópias de dois artigos publicados na imprensa sobre esta mostra e realçou a vertente de intervenção social que os trabalhos vistos contêm, por contraste com outro tipo de arte, mais clássica, em suportes e conteúdos. E lembrou a prevista realização de uma mesa redonda – outro oportuno momento, segundo ela, para as pessoas apresentarem e desenvolverem as suas reflexões sobre a exposição.

Na cafetaria, onde estive um bocado, a monitora continuou algum tempo a falar com uma das participantes na visita guiada. Tal forma de estar é consonante com o discurso desta guia, Luísa, que mais tarde entrevistei:

A minha prova de entrada, aqui, foi fazer uma visita ao fim de semana. E passei, porque o núcleo duro do público, como costumamos designar um conjunto de pessoas que vêm cá muitas vezes e há muito tempo, teve empatia comigo e há pessoas que estão sempre nas minhas visitas e gosto de ficar a trocar ideias no fim, porque o nosso papel aqui não é só conferir um lado institucional à actividade, é dar também uma dimensão humana.

E é muito interessante que os visitantes percebam que podemos simultaneamente ter um ar descontraído e ser muito objectivos e competentes no nosso trabalho. Porque é preciso ter muito cuidado com a linguagem, é fundamental respeitar a instituição para a qual se trabalha e perceber o que ela pretende ao nível de objectivos.

Luísa

- *Outros mediadores*

No caso dos mediadores culturais nas áreas da música e do livro e da leitura, os diversos percursos e as diferentes circunstâncias em que começaram a desenvolver actividades deste tipo, bem como as próprias motivações, permitem situá-los em três linhas: i) *continuidade*; ii) *experimentação*; iii) *oportunidade*.

Para dois entrevistados que centram o seu trabalho de mediação na promoção do livro e da leitura – embora realizem, por vezes, actividades em museus – o trabalho de mediador surge quase como uma intervenção previsível. Como diz Carla, 31 anos, com formação académica em arquitectura e autora e ilustradora de livros para crianças, “eu dei por mim metida neste mundo sem o procurar”. Tanto no seu caso como no de Pedro, 51 anos, formação académica em pintura, pintor e também autor e ilustrador de livros para o público infante-juvenil, os percursos são fortemente marcados, desde crianças, pelo contacto com actividades culturais e artísticas, por um marcado gosto por comunicar com os outros e pelo desenvolvimento de projectos com colectivos. As *nuanças* que separam estas biografias, como se pode observar nos seguintes testemunhos, residem principalmente no contexto fortemente politizado em que o mediador e pintor inicia o trabalho de mediação, bem como no facto de ele realizar actividades quer em contextos convencionais (bibliotecas e museus) quer em instituições e grupos considerados ‘difíceis’ (prisões, bairros desfavorecidos, grupos de indivíduos com deficiência e necessidades educativas especiais).

Um dia desafiaram-me, a mim e ao meu grupo de teatro, para fazer o lançamento de um livro. Foi um laboratório onde pus em prática muito do que aprendi em *workshops*, a câmara da cidade onde eu vivia disponibilizava-os para a comunidade. Nessa primeira actividade, percebi que tinha capacidade de comunicar e de fazer, percebi que tinha adquirido estas competências ao longo do meu percursos e podia juntá-las numa ‘cozinha’ que acabava por ser a educação pela arte.

Eu dei por mim metida neste mundo sem o procurar, foi uma bola de neve. Comecei também a fazer actividades no Centro de Pedagogia e Animação (CPA) do CCB. E participei, durante dois anos lectivos, num projecto de promoção do livro e da leitura promovido por uma autarquia – o grande objectivo era familiarizar as crianças com o funcionamento de uma biblioteca. Aqui, eu percebi que gostava muito de trabalhar com pessoas, com a comunidade. Eu fui escuteira e monitora de colónias de férias, estava habituada a montar projectos. Sempre vivi em ambiente de escola e em grupos, passava muitas tardes com uma tia que era professora do ensino especial, tive contacto com adultos deficientes, fazia várias oficinas Obviamente que estas experiências marcam.

Vi, há anos, um anúncio a um curso de serviço educativo em instituições e projectos culturais. Já tinha acabado o curso de arquitectura mas não queria ser arquitecta. Ao frequentar aquele curso percebi que o que andava a fazer tinha este nome: mediação. Uma das formadoras era a coordenadora do Sector de Educação do CAMJAP e convidou-me para colaboradora. E comecei também a fazer actividades em bibliotecas, também com os livros escritos e ilustrados por mim, o primeiro é de 2005.

Carla

Eu situo o começo deste meu trabalho de mediador na comunicação com os outros, é para isto que estamos no mundo. E a mediação terá começado com motivos ideológicos, antes do 25 de Abril, em minha casa as questões eram debatidas à mesa do jantar, houve sempre uma educação para a cidadania e também muito contacto com as artes. Tudo isto me mobilizou. Mediar o que é? É levar o conhecimento que tenho para os outros.

Nos anos 70, entro para o Centro de Apoio às Organizações de Base (CAOB), que era uma associação fantástica de animadores socioculturais, e fico mais ligado aos audiovisuais. Não havia, na altura, *powerpoints* e foi a primeira vez que fiz um material de mediação do livro e da leitura: um diaporama com a Maria dos Olhos Grandes e o Zé Pimpão, personagens da Matilde Rosa Araújo, para explicar aos professores como se podia falar e apresentar o livro. Ter preparado esses materiais é fazer mediação em pleno ano zero!

Como é que eu explico aos outros aquilo que faço? Tenho que ser mediador de mim próprio e fiz várias vezes esse trabalho na galeria com que trabalhava: convidava escolas, isto nos anos 80, numa altura em que não havia serviços educativos.

A vida tem momentos complicados, no final dos anos 80 do século XX houve uma recessão no mercado de arte, e dou por mim a trabalhar em mediação como forma de sobreviver. Comecei a propor actividades de promoção do livro e da leitura a várias bibliotecas. Foram aceitando. E mais tarde as minhas actividades entraram para a Carteira de Acções do Programa de Acções de Promoção da Leitura/Itinerâncias, da Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas, desenvolvo essas acções em bibliotecas e prisões. Em 2005 tornei-me também colaborador do CAMJAP, iniciando actividades na área das necessidades educativas especiais. Seguiram-se também colaborações com outros projectos.

Pedro

Mesmo que para Carla e Pedro os trabalhos de mediação representem um recurso importante de subsistência, as motivações destes dois mediadores encontram-se bastante relacionadas com o entendimento da mediação como uma forma de interagir com os outros e com a visão da arte enquanto instigadora de novos olhares e reflexões, factor promotor de cidadania.

No caso de Carla, trata-se de uma autora cujos livros desempenham um papel muito especial no conjunto da sua intervenção, e que ela considera representarem “só” uma parte do seu trabalho e dos seus projectos. Ao mesmo tempo, diz haver na sua prática um objectivo de desconstruir o que seria “uma ideia sagrada das bibliotecas e dos livros”, uma vontade de questionar noções estabelecidas e daí o seu interesse por projectos informais de promoção do livro e da leitura, dando como exemplo alguns dos que são praticados na América Latina: “levam livros num burro e vão por aí, fazer livros com cartão”. A “parte” que é o livro também representa um instrumento da sua actividade como mediadora. Em que medida?

[O que é que os teus livros têm do teu trabalho?] Têm tudo. Para mim, o livro é só uma parcela do meu projecto, é a parcela da documentação, da evidência. Porque não posso estar em todos os lados ao mesmo tempo, então o livro é o carteiro, a mensagem daquilo que eu quero trabalhar, das minhas ideias, que chega a mais lugares. Porque os meus livros acabam por ser consequências de ideias que acho que são importantes e sobre as quais é preciso falar, reflectir, brincar, mexer. Por isso, o livro é uma parcela de algo mais global para a qual não encontrei a designação certa, dou-lhe vários nomes consoante os enquadramentos, as últimas palavras que tenho encontrado é a educação pela arte, formação através das expressões artísticas, utilização da arte como despoletador, como trampolim, como a chave que abre uma série de coisas em nós.

Carla

Quanto a Pedro, ao abordar o trabalho que tem desenvolvido em contextos como as prisões e as variadas experiências e pessoas que lá tem encontrado, diz tratar-se de mais um desafio. “É uma questão de cidadania, é o prazer que me dá observar a evolução das pessoas, ver que a sociedade se está a transformar por via de uma pequena intervenção minha”. Por outro lado, como pintor – actividade que vai praticando com intermitência –, considera que falar no museu sobre as obras dos outros criadores constitui um trabalho que não é “menor”, ao contrário do que tendem a pensar “os artistas, o artista é egocêntrico e narcísico, a maior parte das vezes. Para mim, é um gozo explicar o olho de artista, chamar a atenção para a visão que ali há, explicar o processo de produção da peça”.

É ainda numa linha de *continuidade* que pode ser inscrito o caso de António, 35 anos, que se apresenta, quando lhe perguntam a profissão, como “contador de histórias. E acrescenta: “E depois conto uma história para explicar o que faço”. Desde cedo com o gosto pela leitura e pela poesia, começa, na adolescência, a participar num programa de rádio que misturava música e leitura de textos. Mais tarde, criou um colectivo dedicado à edição de livros e à realização de recitais de poesia e narração oral. Começou a frequentar assiduamente o evento Palavras Andarilhas, “o maior encontro de promoção da leitura e da narração oral do nosso país”, segundo a Direcção Geral do Livro e da Biblioteca (DGLB)¹¹⁴ e outros acontecimentos congéneres. Fez um percurso de autodidacta, pesquisou por si. E um dia o seu grupo foi convidado para uma maratona de histórias e teve mesmo que ser ele a

¹¹⁴ <http://www.dglb.pt>

apresentar-se em público. A partir daí, teve um convite para contar histórias em hospitais (serviços de pediatria), por uma entidade que organiza esta actividade em parceria com a DGLB

A leitura andou sempre comigo e a determinada altura tornou-se tão importante que achei que era obrigação cívica retribuir. Todas as actividades que faço estão sempre ligadas à leitura, de alguma forma. Tudo o que eu faço é vocacionado para tentar que as pessoas que assistam fiquem pelo menos com a curiosidade de saber porque é tão importante para mim ler. Faço-o com crianças, idosos, adolescentes. Quero ajudar a ter pessoas melhores na sua vida em sociedade utilizando para isso a literatura e o livro, talvez seja uma utopia. Quando penso no meu trabalho é exactamente isto: o livro como um meio.

A primeira vez que contei histórias num hospital foi a segunda vez em que contei histórias em público. E foi uma aprendizagem muito dura porque a realidade dos hospitais é bastante agressiva. Durante muito tempo, fiz uma distinção entre o que era o trabalho feito no hospital e o trabalho realizado numa biblioteca ou numa sala de espectáculo. Gradualmente, deixei de fazer essa distinção. No hospital, vemos uma criança amputada e percebemos que quando falamos de um pé temos que pensar bem e temos que estar preparados para uma pergunta que ela faça. Mas quando estamos numa sala perante crianças ditas normais, sem aparentes problemas de saúde, não sabemos o que está por detrás daquelas caras sorridentes. Por isso, tentei preparar histórias que tanto pudessem ser utilizadas num contexto como noutra sem que isso me criasse algum problema. Passei muito tempo a preparar histórias relacionadas sobretudo com o medo e com a dor e tentei o mais possível que elas fossem pedagógicas, tanto dentro do hospital como fora dele.

António

O trabalho de contador de histórias e mediador do livro e da leitura, ainda no caso de António, alargou-se a outros cenários: escolas e prisões. Durante dez anos, percorreu todo o país e também se diversificaram os ouvintes, passando a contemplar, além das crianças, adolescentes e seniores. E quando se lhe pergunta como lhe soou o primeiro convite para contar histórias de forma continuada, nos hospitais, responde que a aceitação dessa proposta veio ao encontro do seu interesse específico em trabalhar com grupos com necessidades especiais e preferir trabalhar no interior. “Em parte, por missão social. O facto de ter nascido numa cidade do interior deu-me essa percepção, eu fiz muitos quilómetros para ir a Trás dos Montes e a outras zonas. Havia esta componente de missão”. E também na fala deste mediador se percebe o prazer que advém de sentir ter conseguido deixado uma marca nos outros:

De que gosto mais neste trabalho? A satisfação maior é sentirmos que, em dado momento, uma frase, uma palavra alterou um pequeno *cluster* na vida daquela pessoa, que deixamos uma marca se essa marca se converte noutra coisa.

Quando contamos algo, há um momento em que nos damos ao luxo de prolongar uma pausa e sentimos o público à espera, sentimos aquela massa humana dependente do que vamos dizer, e então percebermos que aquelas pessoas estão a aproveitar tudo e precisam que finalizemos.

António

Se é certo que no caso de dois outros entrevistados – músicos –, as actividades de mediação denotam também alguma continuidade nas biografias, porque surgem estreitamente relacionadas com o seu trabalho principal, a linha que neles se destaca é mais marcada pela *experimentação*. Ou seja, a incursão de Alberto, 44 anos, e de João, 31 anos, na condução de oficinas e outras actividades do Programa Descobrir, da Fundação Calouste Gulbenkian, permitiu-lhes testar hipóteses, aferir reacções, encontrar, afinal, mais um contributo para: i) a orientação dos seus trabalhos enquanto músicos; ii) o entendimento da relação entre música e som; iii) a exploração continuada do fenómeno sonoro.

Veja-se primeiro o caso de João, músico, compositor e professor, desde muito novo, de piano. A realização de um projecto, em 2004, que conjugava o espectáculo e o ateliê – a participação das crianças, com a voz, tinha um papel decisivo na peça – fê-lo descobrir as virtualidades de actividades como oficinas e ateliês para o seu trabalho enquanto intérprete e compositor. Mais tarde, e a partir da apresentação do seu trabalho artístico no CAMJAP, é convidado para desenvolver actividades no Programa Descobrir, acabando por colaborar também com serviços educativos de outras instituições, como a Culturgest e o Museu Colecção Berardo

Para quem, como eu, trabalha com novas tecnologias, com interactividade e inovação ou especulação nestas áreas, há sempre um lado que os contextos pedagógicos e as oficinas têm que é: ‘ou funciona ou não funciona’. Quer dizer, eu estou a desenvolver uma nova ferramenta informática ou uma coisa interactiva com um determinado *interface* ou com sensor ou com análise de imagem e chego e proponho aos miúdos e ali não há filtros, não há rodeios, a reacção é sem rede.

A reboque desse projecto que era uma mistura de espectáculo e ateliê, que fiz em 2004, surgiu uma série de convites e iniciativas que acabaram por acontecer de maneira muito natural e, para mim, dentro de uma continuidade. Havia sempre uma série de ferramentas que estavam disponíveis por causa dos projectos criativos e das peças que eram criadas e esses instrumentos eram importados para os contextos pedagógicos e vice-versa.

A articulação entre uma área de trabalho e outra é fluida e bastante pacífica. Mas distingo muito bem os papéis de mediador e artista.

A arte é feita por pessoas, o público também é composto de pessoas, portanto não há nenhuma razão para que uma parte não possa comunicar com a outra. O entendimento e a fruição é sempre possível, isto independentemente das barreiras culturais que possam haver nas pessoas que tomam contacto com as matérias. Acho que a arte tem essa capacidade de evocar uma espécie de espinha dorsal comum a todas as pessoas, independentemente do que está ao nível do gosto. Quando se faz uma mediação, é preciso transformar os conteúdos numa experiência vivida e entendida não só intelectualmente mas também ao nível dos sentidos e da experiência prática e muito básica, é sobretudo isso que me motiva e interessa nesta área de trabalho.

João

Já para Alberto o aliciante no convite para desenvolver oficinas no Programa Descobrir relacionava-se directamente com o modo como entende e aborda a prática da música e a maneira como é ensinada. Antigo músico de orquestra, é actualmente professor de música no ensino superior e realiza frequentemente *masterclasses*, que procura sempre orientar e recriar segundo o seu estilo: cultivador da criação, estimulador da improvisação e do cruzamento da música com as outras artes. Trata-se de um clarinetista eclético, integrando formações de diferentes estilos musicais – da música contemporânea à música popular brasileira. Defende um conceito alargado de instrumento: tudo o que produz som. E repete várias vezes que a música não existe como entidade exterior às pessoas. Para ele e para o entrevistado anterior, João, ter a experiência da paternidade foi outro factor que contribuiu para aceitar trabalhar em serviços educativos, dando-lhes maior à vontade para trabalhar com crianças, entre outros grupos etários.

Quando me fizeram esta proposta, eu aceitei logo. Acho que o convite surgiu porque já tinham ouvido falar de uma cadeira que eu dava na escola da orquestra onde estava, chamava-se Criatividade Musical. Vejo situações desastrosas de alunos que vão ser músicos profissionais, como quando lhes dou a ouvir uma sequência de música étnica africana e pergunto 'Então?' ' Estas pessoas, que em princípio são músicos, são incapazes de dizer uma palavra. Para mim, é um choque. Como já não têm as notas e os ritmos como referências, ficam inibidos. E então achava que havia um grande trabalho a fazer. E desejava mesmo fazer este trabalho com crianças, ver como elas respondem. E a minha constatação é que quanto mais jovem é a criança mais coisas tem para dizer e depois à medida que cresce...tudo se estreita. Uma criança a partir da escola primária está cada vez menos colocada perante situações onde lhe dizem 'Tens isto, faz o que quiseres', ou seja, a situação de jogo vai sendo perdida.

Defendo que não há fronteiras tão delimitadas entre as artes, que não há limites entre um som musical e um som não musical, daí que a palavra, um barulho, qualquer forma de emitir um som pode ser, num contexto determinado, considerado como musicalmente interessante. E que no que respeita propriamente à música não há uma compartimentação de estilos musicais. É uma necessidade comercial para quem fala da música mas não para quem faz a música. Não é necessário, acontece depois. A identidade não é exterior a nós, a identidade somos nós que a criamos.

Alberto

Figura nº 6.2.

Um filme-concerto

Labirinto

Novos músicos, novos cineastas

‘Labirinto’ foi como se chamou a apresentação pública do projecto realizado em 2010 com a Academia de Música de Santa Cecília, no âmbito das actividades promovidas pelo Programa Descobrir. Tratou-se de um evento particular, pela mistura de linguagens artísticas e pela revisitação dos espaços da Fundação Gulbenkian, a pretexto da busca de um maestro subitamente desaparecido...

O projecto teve orientação de três colaboradores do Descobrir, entre os quais se encontra um dos nossos entrevistados, Alberto. Eis a apresentação sintetizada do filme-concerto, tal como constava da folha de sala distribuída no dia do espectáculo (24 de Julho de 2010), na Fundação Calouste Gulbenkian:

“Através de um cruzamento transdisciplinar, pretendeu-se proporcionar uma experiência cénica e artística enriquecedora que transcendesse o próprio acto musical e os parâmetros mais convencionais do concerto. No projecto deste ano partimos da arte das imagens em movimento. Durante o ano realizaram-se algumas sessões na escola onde se exploraram as relações entre o cinema a música. Na residência de duas semanas realizada na Gulbenkian, a partir das ideias e dos desejos dos participantes, construiu-se colectivamente este filme-concerto onde todos são músicos, compositores, improvisadores, mas também actores, guionistas e realizadores.

Programa de concerto

1. Música da Procura
2. Música dos Objectos
3. Sinfonia do Labirinto
 - a) Variação empregado
 - b) Variação Secretárias
 - c) Variação jardineiro
 - d) Variação bengaleiro #1
 - e) Variação museu
 - f) Variação bengaleiro #2
 - g) Variação almoço
 - h) Variação ginásio
 - i) Variação garrações de água
 - j) Variação segurança
 - k) Variação sonho”

Para Mário, músico e professor de música, 27 anos, o contacto com trabalho de mediação resulta do convite de um seu professor que, na altura, desenvolvia uma oficina no Programa Descobrir e precisava de alguém para o substituir. Vários factores pesaram na aceitação da proposta: i) ter disponibilidade, uma vez que então não integrava tantos grupos musicais como sucede no presente; ii) tratar-se de uma instituição de referência; iii) poder aumentar a sua remuneração; iv) ter, desde novo, desenvolvido actividades musicais e outras em grupos, conhecendo desde cedo a “responsabilidade de ser o líder”. Para ele, que já em 2007 dava aulas de música, o trabalho em serviços educativos representava ainda “um novo desafio” e a oportunidade de poder trabalhar com públicos novos todas as semanas, de diferentes idades, e “poder passar conteúdos simples ou complexos mas de uma forma motivante, rápida e eficaz”. Repare-se que a sua intervenção no Programa Descobrir está directamente relacionado com a actividade de professor no curso Música na Comunidade, um curso recente e resultante de uma parceria entre a Escola Superior de Música de Lisboa e a Escola Superior de Educação de Lisboa

Creio que Música na Comunidade [licenciatura] é um bom curso para preparar formadores neste tipo de actividades. Não tenho dúvidas que muitos dos alunos poderão vir a fazer trabalhos de mediação cultural. O curso tem muita prática musical, os alunos estão sempre a fazer música e a criar projectos para apresentar em vários espaços comunitários: escolas, centros de dia, lares, prisões. Qual é o objectivo principal? Que os alunos, quando completam o curso, consigam fazer os seus próprios projectos músicas – pode não ser fazer música mas realizar algo que lida com a música. E que consigam ter a sensibilidade de perceber, consoante o sítio onde estão a trabalhar, o que é que podem fazer com as pessoas, ou seja: fazer música *com* as pessoas e não só *para* as pessoas. Ter este tipo de preocupações é fundamental para que as experiências musicais funcionem. Fui convidado para ser professor no curso e lecciono Formação Auditiva e Prática Experimental de Conjunto, uma espécie de música de câmara orientada para os diferentes tipos de públicos; realizamos diferentes projectos e procuramos apresentá-los em sítios diferentes.

Mário

Figura nº 6.3.
Exercícios com o som
Observação directa de uma visita musical

Exercícios com o som
(ouvir, ver, fazer música)

A manhã começa nublada, é Inverno. A zona de entrada da Fundação Calouste Gulbenkian tem o movimento habitual nos dias de semana, grupos cruzando-se para diferentes salas e acontecimentos. Hoje é também o dia de mais uma visita musical da série “A Música dos sécs. XX e XXI que toca a cada um”, concebida e orientada por João, um dos mediadores que entrevistei. A actividade tem lugar todas as quintas-feiras, pelas 10h, entre Outubro de 2010 e Junho de 2011, na Sala do Coro da Fundação. O grupo de visitantes desta quinta é uma turma do 5º ano de escolaridade, da escola Filipa de Lencastre, de Lisboa. Chegam a horas – são cerca de 20 miúdos e três professores – e instalam-se nas filas da frente, seguindo as indicações de João, que já os esperava. Ele cumprimenta-os, apresenta-se e apresenta também quem o vai acompanhar nesta sessão, Ana. Há na sala, além do piano residente, um vibrafone, um tambor e outros instrumentos de mais pequeno porte.

João começa por lançar uma pequena série de perguntas à assistência: em que século é que eles nasceram, se sabem ao que vêm, se trouxeram com eles algum instrumento, se têm aulas de música. Levantam-se algumas vozes e alguns braços: não, instrumentos não trouxeram (mas logo João acrescenta “Isso é o que vocês pensam!”) e sim, têm aulas de música. Até cerca das 11h30 a sessão evolui num registo mais demonstrativo por parte do mediador. Ele apresentará vários extractos de peças musicais, quase todas de música contemporânea. Música que não só se ouve na sala como também é vista no ecrã, por via da projecção: quer de partituras quer da correspondência gráfica (*spectral view*) de cada peça musical. A sessão decorreu à volta deste leque de palavras: sons, instrumento, composição, movimento, voz, atenção.

Devil’s Staircase, de Gyorgy Ligeti (1923-2006), é a primeira peça dada a ver. João traduz o título – *Escada do Diabo* – e pede ao grupo que a oiça com “muita atenção” enquanto acompanha a partitura, correndo no ecrã. “O que faz lembrar aquela caminhada rápida nas escadas? O movimento será de descida ou subida?”

Olham-se as notas na pauta e as claves mais frequentes, neste caso a de Fa, usada para sons mais graves. E logo se introduz o conceito de composição que os miúdos definem como “ligar coisas”, “juntar”. Mas, e já espalhadas algumas folhas brancas no chão por Ana, o que será essencial para que possa haver uma composição? Uma ideia, avança João, após o silêncio. “Uma ideia e depois um trabalho de ligar peças... por exemplo, tirar uma folha do seu lugar e colocá-la noutra sequência, depois talvez decidir rasgá-la, indo buscar para o seu lugar um outro pedaço de papel”.

Canon, de Johan Pachelbel (1653-1706), é uma peça convocada para mostrar como uma música antiga e a sua partitura (que evoca as linhas de um gráfico às cores) é feita de um movimento que inclui séries de notas repetidas. O que, para um dos miúdos, de mão no ar, é como se o autor tivesse feito, nesses momentos, “copy paste”. Risos. Mas é a peça *Metastasis*, de Iannis Xenakis (1922-2001) – e o seu movimento arrastado e cortado por sons que parecem pancadas, que o gráfico no ecrã ilustra – que vai exercitar a utilização do instrumento invisível: a voz. João pede-lhes que, com ela, simulem a música e o seu movimento e o grupo responde. Isto apesar da adrenalina deles, como observa João, provocador, não estar no máximo: “Vocês tomaram mesmo o pequeno almoço?”. Risadas. “Quem quer fazer mais uma experiência com a voz?” Uma miúda levanta-se e fica a falar baixinho com ele, como que a planear algo. “Atenção, muita atenção, oiçam-na bem”. E ela: “Móóóóóóóóniiiiica!!!”, numa chamada alta. E quando João dá a ouvir a gravação daquele momento e a respectiva representação gráfica no computador o grupo fica muito concentrado, dir-se-ia admirado.

Passamos ainda por John Cage (1912-1992) e Steve Reich (1936), até chegar a Cathy Berberian (1925-1983) e à peça *Stripsody*, de 1966. João conta que a cantora e compositora ofereceu ao marido – Luciano Berio (1925-2003), também compositor – esta singular composição e a sua partitura, que faz lembrar um conjunto de ilustrações; Ana distribui um exemplar e os miúdos folheiam. Primeiro, o vídeo passa apenas a imagem da cantora. Nada se ouve. João pede-lhes que tentem imaginar os sons que a cantora faz: tem muitas expressões teatrais, desfaz-se em caretas, ri-se, bate no peito como um Tarzan, abre muito os braços, depois parece que choraminga. “Então, o que acham? Agora, vamos ouvir”, diz João. “Que maluca...!!”, comenta um dos miúdos, após ouvir aquela mulher rir, miar, ladrar, imitar o *tic tac* de um relógio...

Depois, chega o tempo dos assistentes se transformarem em pequenos músicos, João e Ana atribuindo-lhes os instrumentos disponíveis na sala. Antes, João já

desenhara num quadro linhas descendentes, desafiando-os a descrevê-las com sons. O objectivo é que cada um, com o seu instrumento e a atenção fixa no maestro, os use de modo a produzir o mesmo tom arrastado e regularmente atacado da peça *Metastasis*, de Xenakis. Os pequenos músicos sabem que o som por eles produzido ficará gravado, o que os parece deixar algo nervosos e simultaneamente entusiasmados. E depois, quando lhe é dado a ouvir o resultado, acompanhado pela *spectral wiew*, ficam como que surpreendidos e orgulhosos.

No livro onde se pode registar impressões, colocado à porta da Sala do Coro, um miúdo escreveu: “Adorei TUDO, principalmente a música”.

6.2. Lugar da actividade nos percursos

- *Monitores de visitas guiadas*

O impacto da experiência de fazer visitas guiadas no percurso dos entrevistados apresenta-se directamente relacionado com a longevidade dessa prática nas suas trajetórias, sendo, pois, possível, apreciar situações diferenciadas quanto ao lugar, de maior ou menor centralidade, que a actividade tem vindo a ocupar desde que a realizam e no que respeita à continuidade que lhe pretendem (ou não) dar.

Considere-se, em primeiro lugar, as três monitoras mais jovens do grupo em presença – Joana, Luísa, Elsa – por serem as que desempenhavam, em 2005, a função de guias de visitas há menos tempo. Dois aspectos assumem destaque. Um primeiro consiste no facto de a actividade de monitoras lhes ter proporcionado maior contacto e conhecimento das instituições do campo artístico e seu funcionamento. Deste, decorre um outro aspecto relacionado não só com a maior probabilidade de poderem experimentar outras áreas – como a produção de exposições e a curadoria (ainda que noutros contextos que não o CCB e o CAMJAP) – como também com a clarificação dos caminhos profissionais a seguir. A essa luz devem ser vistos os próximos dois depoimentos. O seguinte, de Joana, 24 anos, licenciada em História da Arte, remete fundamentalmente para dois aspectos: i) o trabalho

enquanto etapa de aperfeiçoamento da formação escolar académica; ii) a aquisição de uma progressiva desenvoltura no campo artístico combinada com a constante observação de prováveis opções a tomar numa carreira profissional.

Acabei a licenciatura em 2003 e comecei a fazer visitas guiadas no CCB no princípio de 2004. Aconteceu nesse ano poder também fazer um estágio não remunerado noutra instituição, fora de Lisboa. A importância financeira do trabalho que tive em 2004 foi residual. Entendi esse ano como um último ano de Faculdade, tratou-se de ver este trabalho como parte da minha formação, representou uma oportunidade muito boa de trabalhar com as melhores exposições de arte contemporânea que se apresentam cá. Isto porque é necessário preparar as visitas e estudar mais – e a parte da arte contemporânea quase não é coberta na licenciatura [história da arte].

Foi incrível como num ano mudou tanta coisa. Entretanto, inscrevi-me num curso profissional de serviços educativos, de três meses, e achei fantástico. Comecei a perceber outra orientação no que respeita ao trabalho nos serviços educativos, foi principalmente significativa a questão da fundamentação, que me faltava, eu trabalhava de forma muito intuitiva.

Neste momento, faço visitas guiadas no CAMJAP, onde estou desde final de 2004, e no CCB. Qual é o peso que têm no conjunto da minha actividade? É sazonal. Agora, por exemplo, estou quase exclusivamente dedicada a uma exposição que estou a produzir há algum tempo e inaugura brevemente. Faço assistência de comissariado, foi a primeira vez que me meti num projecto destes, tem sido uma grande aprendizagem, em muitos planos: identificação das obras, contactos, tratar de seguros, transportes... Produzir exposições e fazer visitas guiadas são duas actividades que desenvolvo com o mesmo gosto e interesse, não gostava de ter que deixar de fazer uma ou outra.

Actualmente, estou a perceber o que está a acontecer, quais são as possibilidades, sou muito curiosa e interdisciplinar. Estes trabalhos são precários mas dão-nos a vontade de escolher o que queremos fazer e a hipótese de poder trabalhar com várias instituições, até porque não temos horários que nos limitem. Sim, no futuro vejo-me a trabalhar na área dos museus, gosto muito também das áreas da produção e programação.

Joana

No caso da próxima entrevistada, Elsa, 25 anos, o seu depoimento evidencia como o desempenho de uma actividade não programada vem objectivar e revelar uma modalidade de intervenção profissional que dá plena aplicação à formação escolar académica, em design.

Sempre fiz muitas actividades em associações culturais e trabalhei com crianças, mas era só porque gostava. Em 2001, estava no terceiro ano de design, a coordenação do CCB convidou-me para fazer visitas guiadas no Museu do Design. Ao princípio, achei estranho ver-me naquele papel. Depois, com o tempo, senti-me cada vez melhor a fazer visitas e a comunicar e, no fundo, a liderar grupos em determinadas conversas.

Ao escolher o curso de design, não o fiz com o objectivo de ser designer. A reflexão crítica e teórica sobre o design sempre constituiu o meu interesse principal. A minha ideia é estudar e perceber o sentido cultural da produção de objectos, o impacto da profissão no quotidiano. Foi o que fui criando com as visitas guiadas e com algumas iniciativas que consegui desenvolver no Museu, como percursos alternativos, procurando articular essa minha intervenção com os trabalhos para a Faculdade. Acabei por perceber o que queria fazer, este ano vou frequentar o primeiro ano de um mestrado em museologia.

Quando me perguntam o que faço, qual é o meu trabalho, respondo, com orgulho: ‘Faço visitas guiadas no Museu do Design, e ultimamente também noutros espaços’. O que me interessa é que aquilo que faço tem, para mim, sentido. Poder olhar para o meu portfolio e perceber que tem princípio, meio e fim, que estou a fazer visitas guiadas, que se trata do Museu do Design e são esses os conteúdos que gosto de trabalhar. Encaro as visitas guiadas que faço no museu como a minha actividade de designer.

Elsa

Se as trajectórias dos monitores mais jovens evidenciam, como se observou nos extractos anteriores, maior centralidade da actividade, as dos mais velhos introduzem um tom mais reflexivo sobre o significado e pertinência da manutenção da actividade de monitor de visitas guiadas. Para estes, o balanço entre os atractivos e os aspectos menos favoráveis, mesmo que não se salde em vontade de abandono, ganha enfoque.

Repare-se, desde logo, no caso de Mariana, historiadora e crítica de arte que iniciou a actividade no campo artístico enquanto guia de visitas, em 1997, onde é notório o gradual distanciamento da função, dando cada vez mais espaço à crítica, à actividade de curadora e à participação em júris de prémios. O abrandamento do ritmo do trabalho de guia decorre também de uma espécie de reconversão de cultura profissional: perante as funções de *gatekeeping* que ganham relevância no seu percurso, o trabalho directo com os públicos surge desvalorizado, financeira e simbolicamente.

Lembro-me que a primeira visita guiada que fiz, no final de 1997, para mim foi assim a maravilha das maravilhas, porque tinha a Fundação Gulbenkian em alta consideração e o último ano da licenciatura [em história da arte] é difícil, por ser incerto o que se vai fazer a seguir, e a actividade abriu-me perspectivas. Foi uma professora quem me convidou para fazer as visitas no CAMJAP.

Neste momento, passados quase 10 anos, as visitas guiadas têm muito menos importância no meu percurso, o fazer carreira foi-me levando a outros pontos, que começaram a ser mais o meu desafio. Em primeiro lugar, a escrita, a que comecei a dedicar-me pouco depois de ter começado a orientar visitas, e mais recentemente as conferências, a participação em júris e o comissariado. Faço visitas cada vez mais raramente porque também não se encara bem no meio artístico que se seja curador e simultaneamente se oriente visitas guiadas, não é um trabalho prestigiado, é visto mais como um entretenimento para as crianças. Acho isto uma tontice, isso não me fez desistir da actividade: ontem estive numa reunião de júri de um prémio e amanhã vou fazer uma visita guiada.

A questão agora, para mim, é esta: se faço uma visita, deixo de poder escrever durante uma tarde ou trabalhar num projecto de comissariado – e o que é que eu mais quero? Durante uns tempos a questão não se colocava, tinha mesmo que fazer aquele trabalho. E isto porque a escrita também não era tão bem paga e os valores vão aumentando, porque é-se remunerado pelo nome, pelos projectos, pela instituição que os acolhe.

Mariana

No percurso de Isabel – igualmente monitora no CAMJAP desde 1997 – o que ressalta é a progressiva definição de uma estratégia profissional que, associando a pedagogia formal (professora) e informal (guia de visitas), procura rentabilizar os efeitos dos “vasos comunicantes”, por um lado, e contornar as limitações financeiras de uma remuneração exclusivamente proveniente do trabalho de guia, por outro lado.

Em termos afectivos, é igualmente importante fazer visitas guiadas no CAMJAP e dar aulas no ensino superior, o que faço desde 2001. As duas actividades conjugam-se. Por exemplo, quando faço uma visita guiada, arrisco-me a não ser bem interpretada e a ouvir opiniões diferentes da minha, tenho que saber enfrentar essa circunstância. É estimulante, porque me põe a pensar e reverte em reflexões úteis para mim e para a maneira como abordo alguns tópicos nas aulas, são trabalhos de vasos comunicantes. Faço reverter os conhecimentos do museu para a escola e da escola para o museu, por isso é que não gostava de me desvincular do museu.

Em termos orçamentais, é diferente a importância de cada uma destas actividades. Com o acréscimo de responsabilidades familiares, senti que não podia ficar só com o trabalho das visitas guiadas no museu. Porque era fraco, por ter um ritmo sazonal e por não haver qualquer vínculo à instituição.

No futuro, gostava de poder continuar a fazer guiadas, mas de forma mais esporádica. Embora seja um trabalho muito cansativo e desgastante, acredito não haver limite de idade, podendo o facto de ser-se mais velho, pela maior experiência de vida, ser uma mais valia.

Isabel

Quanto ao entrevistado em cujo percurso o trabalho de guia de visitas e ateliês reveste maior centralidade, José, por ser aquele que não só desenvolve esta função há mais tempo como também faz dela o seu trabalho, o tempo actual é de “reflexão”. O olhar retrospectivo sobre a sua intervenção enquanto colaborador de serviços educativos leva-o a exprimir a necessidade de reconfigurar o seu caminho no campo da mediação entre arte e públicos, por um lado, por perceber o carácter fugaz da actividade e, por outro, por se dar conta que a posse de habilitações escolares inferiores às dos seus colegas lhe dificulta o acesso a outras experiências profissionais afins.

Agora estou numa fase de reflexão. Por um lado, não penso estar estagnado porque neste trabalho estamos sempre a inventar coisas novas. Mas, por outro lado, a desproporção entre o dispêndio de energia que a actividade acarreta, o desequilíbrio financeiro e a falta de reconhecimento institucional torna o panorama um bocado frustrante. Eu gosto muito do que faço, deste contacto directo com as pessoas, da reflexão que é possível estabelecer-se deste modo, e também da preparação das visitas. Não considero que seja uma profissão menor ou para pessoas em princípio de carreira. Mas é algo que acontece no momento e depois desaparece, quem não frequenta as minhas visitas guiadas não sabe como faço; falta algo que possa dar visibilidade ao meu trabalho de guia. Também gosto muito de filosofia, de pensar sobre diversos temas, e gostava de ter a tal empresa de turismo cultural em que pudesse falar de arte, relacionando-a com outras áreas – a natureza, a arquitectura – às pessoas. E sinto cada vez mais que o facto de não ter ainda completado a licenciatura acaba por fechar as portas a outras oportunidades e não valoriza tanto o meu desempenho.

José

- *Outros mediadores*

Tal como se observou entre os monitores de visitas guiadas, também no grupo de mediadores nas áreas da música e do livro e da leitura – quase todos podendo designar-se artistas, autores – se evidenciam diferentes níveis de centralidade ocupados pelas actividades de mediação cultural. É possível mesmo situar as diversas situações deste grupo de agentes num eixo que progride de uma posição de extrema importância até, noutra pólo, um lugar secundário – havendo, em zona intermédia, abrandamento da actividade, no sentido de pretender retomá-la noutros moldes.

É no caso de Carla que o trabalho de mediação cultural assume maior centralidade, estruturando-se toda a sua actividade em torno do trabalho com os públicos – das diversas bibliotecas e escolas em Portugal até territórios dos mais desfavorecidos de Moçambique, onde esteve em 2010, com o apoio de uma bolsa, desenvolvendo o que chama de “projecto de literacia à volta da construção do livro” (ver figura nº 6.4.). Trata-se de um percurso marcado pela constante itinerância, tendo principalmente por base o trabalho em torno dos seus livros, que lhe permitiram estabelecer, a par de eventuais actividades em museus e outras instituições culturais, um trabalho autónomo. Como se verá mais à frente, ao abordar-se a dimensão das ligações institucionais, este modo de vida é percebido por Carla como sendo possível numa fase de vida jovem, como aquela em que se encontra.

Figura nº 6.4.

Um projecto de literacia à volta da construção de livros¹¹⁵

Encontros

O projecto ENCONTROS percorreu Moçambique com o apoio de um programa da Direcção Geral das Artes e da Unesco. Durante 8 meses viajei por Moçambique com uma mochila cheia de livros em branco, que foram pouco a pouco ganhando vida. Desenhei um projecto de literacia comunitária com base na ideia que a experiência de construir um livro (literalmente) com a nossa história de vida fornece-nos mais ferramentas para entendermos quem somos e o mundo que nos rodeia. Em algumas situações limite ajuda a sobreviver: treinando competências cognitivas que podem ser determinantes no desenvolvimento social e económico de comunidades muito pobres. A partir da ideia de planificação e de *story board*, todos os participantes trabalharam comigo num ritmo diário, recebendo um livro em branco, lápis, pincéis e tintas. A partir daí com uma grande liberdade de expressão, escreviam em português ou em línguas locais e ilustravam a sua história. No final, os livros eram apresentados à comunidade numa exposição/festa e passavam a pertencer a uma “biblioteca comunitária”. Um dos lugares por onde passei e que mais marcou a minha “história” foi o campo de refugiados da UNHCR, em Nampula, com refugiados provenientes maioritariamente da República Democrática do Congo, Ruanda e Burundi.

Carla (*blog pessoal*)

Quando vou a uma biblioteca, levo comigo os cenários que aparecem nos meus livros e ofereço a exposição durante um mês, acaba por ser um pretexto para as pessoas terem os materiais lá e trabalharem. O pacote mínimo de actividades implica três animações minhas – isto se for longe de Lisboa. Eu levo os originais, as *maquettes* que aparecem nos livros, às vezes são grandes, outras vezes são jogos. E depois é como se eu aparecesse dentro do próprio livro. Ponho os miúdos a desenhar, uso marionetas, sempre fiz objectos cenográficos.

O que faço quando vou lá? Ocupo um dia ou dois, depende da localização da biblioteca, ou dos agrupamentos, ou das bibliotecas escolares. Hoje em dia a rede de bibliotecas escolares já está a ser bastante dinamizada, tenho pedidos de escolas, de agrupamentos escolares e a exposição fica numa sala, num pavilhão. Tudo isto é adaptável, tento pôr as pessoas à vontade, se algum objecto se desarranja, faço outro, significa que alguém interagiu, mexeu.

Tento que toda a equipa da biblioteca assista, porque se as pessoas conhecerem a história, vão poder fazer de mediador, ficam a perceber tudo. E encontro universos fantásticos, pessoas que intervêm inesperadamente. Mas eu gosto, acontece uma situação não prevista e tens que ser capaz de a agarrar.

Carla

¹¹⁵ <http://www.margaridabotelho.com/>

Também na trajetória de Pedro o trabalho de mediação cultural ocupa um lugar importante, transparecendo a vontade de o conjugar com a actividade de pintor, “muito absorvente”. E assim, ao mesmo tempo que descreve com grande entusiasmo os projectos de promoção do livro e da leitura em que tem participado e continua a querer realizar, anuncia o desejo de voltar a pintar com continuidade, tendo decidido reduzir, este ano, o volume trabalho de mediador cultural. A contrapartida, acrescenta, será ter um estilo de vida mais austero, isto em nome de “sacrifícios que têm que se fazer na vida quando se fazem opções artísticas. Não me queixo, foi uma coisa consciente. Mas ganho com a minha arte e com as coisas que gosto de fazer, sou um privilegiado”. E quando se lhe pergunta, sendo o mais velho do grupo, como se vê no futuro quanto à conjugação do trabalho de mediador e pintor e ao manter uma vida “sempre de mala na mão”, afirma com firmeza não querer abandonar o trabalho de mediador. No mesmo dia em que teve lugar a entrevista, escreveu no seu *blog* o seguinte depoimento – ainda que tendo adulterado a exacta enunciação da “perguntadora”–, deixando bem sublinhada a sua posição (figura nº 6.5.).

Figura nº 6.5.

Nas margens do ribeiro (continuação de uma entrevista)

Quarta-feira, 13 de Outubro de 2010¹¹⁶

Nas margens do ribeiro

Hoje fizeram-me perguntas sobre a minha condição de Mediador Cultural em paralelo com a minha condição de Artista. Quem me conhece, sabe bem do ribeiro de palavras que daí transbordou como resposta. Uma última pergunta ficou ali suspensa, entre o ouvido da perguntadora e os lábios de quem responde: “Este trabalho de mediador activo no terreno não é coisa para gente nova, numa fase momentânea, que depois hipoteticamente se cansam e ocupam outros lugares, mais de topo, com o chegar da idade?” Pois eu acho que a vida ganha sentido com a comunicação e pretendo continuar no activo durante muito tempo. Não me vejo sem comunicar com o outro e dele receber um sinal de volta. Na arte contemporânea “fazemos acenos ao Futuro” (*Pedro C. Reis*) e na mediação, mais não fazemos do que preparar para a mensagem. Revejo-me nesta condição dupla, ao tentar quebrar o laço frio do isolamento na sociedade actual. Todos nós Mediadores e Artistas queremos uma cidadania da cultura; gente que saiba agir sobre o Planeta, com pensamento próprio e vontade de gerar transformações num Mundo em mudança e fractura. Se fosse para manter tudo da mesma forma, seria um pintor decorativo, e em vez de um mediador, um ocupador de tempos livres com banalidades consensuais. E sabem que mais? Sou feliz assim: partilhando o gosto pela arte e literatura, trazendo mais gente para o território dos acordados e produzindo obras de arte para que vocês lhes acrescentem mais sentido, "derrotando-me" com novas propostas e outros pontos de vista. Estamos todos vivos no final deste conceito ocidental de civilização; procura-se uma nova forma de gerir a orbe e toda a comunicação é necessária. O ribeiro de perguntas e respostas segue seu rumo imparável em direcção à foz e eu...pesco trutas nas suas margens.

Pedro (blog pessoal)

Afirmava João, acima, que a articulação entre o trabalho de músico/compositor e o de mediador decorria de forma “fluida e bastante pacífica”. Averso a rotinas e defensor do

¹¹⁶ <http://miguel-horta.blogspot.com/>

ecletismo como uma “mais valia” e uma “procura pessoal”, diz ser essencial conseguir gerir as várias actividades de modo a não deixar suspensos os trabalhos de criação. Trata-se do percurso onde é mais notório o interesse crescente, na área da mediação, por trabalhos principalmente de concepção, e não tanto por “estar no terreno”. Aliás, a progressiva dedicação à concepção, para além da execução, é também visível, de algum modo, nos discursos de Carla, Pedro e mesmo António. Como se as actividades de concepção constituíssem uma etapa previsível no percurso de quem acumulou experiência e conhecimento

O que é central no meu trabalho é a música e a criatividade ligada à música e esse é o motor que fez de mim pianista, compositor, professor, mediador.

Nesta fase, os novos desafios são perceber como valorizar algumas das experiências mais marcantes e que considero mais entusiasmantes dos trabalhos que tenho feito na área pedagógica. Trata-se de procurar perceber como se constrói uma perspectiva nestas relações da tecnologia com a pedagogia e a arte, e de entender como surgem novidades a partir de uma exploração mais profunda de determinado tipo de ferramentas, de estratégias pedagógicas, de dinâmicas de grupo.

Gosto que as coisas tenham consequências. Não gosto de ter a sensação de expediente em relação ao meu próprio trabalho, de fazer coisas que nascem e morrem por ali. Assim como o projecto que fiz em 2004 e que combinava ateliê e espectáculo teve como consequência trabalhar em serviços educativos, gosto que o trabalho nos serviços educativos tenha consequências. Faz-me confusão continuar a trabalhar exactamente neste modelo. Ou pára ou evolui. [E vai evoluir?] Vai evoluir para um cenário que está em vias de materialização porque há contínua apresentação de propostas da minha parte; tenho clara noção de que o trabalho, em muitos casos, com as novas tecnologias depende da minha presença. Existe algum investimento pessoal em determinados tipos de projectos que não é inocente, existe porque tenho noção dos seus efeitos e das mais valias desse investimento e porque me apercebo que há receptividade para elas.

João

Como *freelancer*, vou buscar o meu orçamento a vários trabalhos. Hoje em dia, também faço muito trabalho de concepção, recentemente, por exemplo, montei um projecto para a Unesco. Acho que é o percurso normal: fazes muito um determinado tipo de trabalho, comesas a partilhar e depois pedem-te para explicar, para ensinar os outros, para conceberes.

Quando já tens uma visão própria, torna-se desgastante ‘encaixares-te’ na visão dos outros. Já recuso convites, desde que comecei a perceber que tenho que ter tempo para os meus projectos. Até porque se vai perdendo uma certa inocência em relação às coisas, percebe-se que nem tudo tem a mesma importância.

Carla

Além destas colaborações com o CAMJAP, a Culturgest e a DGLB, vou desenvolvendo projectos com outras entidades, projectos maiores, pelo número de autarquias e alunos envolvidos, e também pela própria continuidade que têm.

Pedro

Estou a preparar, desde há uns tempos, um livro para pais, para acompanhar uma oficina que criei, a Oficina de Sobrevivência para Pais Contadores de Histórias. Algo que sistematize de maneira muito prática o que faço nessa actividade, para ver se os pais conseguem tornar a hora do conto, em casa, uma experiência agradável para eles próprios. Porque se não for agradável para eles, para os filhos também não é.

António

No caso do entrevistado citado em último lugar, António, desde há dois anos que optou por abrandar o volume de actividade que desenvolvia. Esta mudança coincide com o afastamento do continente e a fixação noutra lugar, centrando o seu trabalho de mediador em torno de uma associação de educação ambiental. Tratou-se, como ele diz, de um “afastamento voluntário do circuito mais normal, porque estava cansado das terminologias e de demasiadas iniciativas que apareceram e precisava de parar para perceber onde é que me podia incluir nelas”. O distanciamento manifesta-se também perante um *modus operandi* que ele identifica no circuito cultural e artístico, mais voltado, em sua opinião, para os desígnios dos agentes do que para os interesses dos públicos

Uma das razões porque saí deste circuito artístico cultural foi porque fiquei cansado de algum *show off* e de algum pretensiosismo de alguns agentes. Eu não consigo entender a arte como uma masturbação, que é o que eu acho que muitos fazem, eu próprio passei por isso. Imaginando que estou a contar uma história para um grupo de crianças: a virtude é sermos capazes de adaptar a linguagem e podemos e devemos incorporar aquilo que quem nos está a ouvir nos quer dar. Muitas vezes terminei a meio e passei para outras histórias porque percebi para aquele grupo o que interessava era outra coisa. Para mim, que preparei, é preciso engolir em seco e pensar ‘isto não é para mim, é para eles’. O prazer de terminar aquilo tal como tinham idealizado – é o que fazem essas pessoas que acho que praticam algo parecido com masturbação.

Estes últimos dois anos têm servido para repensar tudo, passei a viver nos Açores. Reduzi o número de espectáculos e recitais. O meu foco está mais voltado para os adolescentes, hoje em dia o que faço com eles é o mesmo projecto que desenvolvia e ainda desenvolvo em algumas prisões dos Açores, ‘Ah! Isto é que é Poesia?!’ Com as crianças, estou a trabalhar muito a área da sensibilização ambiental, utilizo um livro que escrevi com outra pessoa, mas não me considero escritor.

Estou a fazer menos coisas mas mais estruturadas. Estou a reorganizar o trabalho, mesmo no que diz respeito à editora de que faço parte e de cuja gestão sempre me ocupei.

António

Mário e Alberto distinguem-se no grupo pelo lugar secundário que têm, nos seus percursos, as actividades de mediação enquadradas em iniciativas pedagógicas de instituições culturais. Para o primeiro, que começou a colaborar com o Programa Descobrir numa fase inicial da sua carreira, as crescentes solicitações para integrar projectos como músico ganharam maior frequência e relevância, passando a estar no centro do seu trabalho. No caso de Alberto, para além de também dedicar uma parte considerável do seu tempo ao trabalho como músico em diversas formações musicais, aponta ainda um factor desfavorável em iniciativas como a mencionada, e que contribui para que nelas participe de modo irregular. Trata-se do que considera ser o carácter excepcional das experiências proporcionadas: “o defeito está em trabalharmos com as crianças durante duas horas e depois terminou, é o que se passa na grande maioria das actividades. Não sei até que ponto isto mudou a vida delas porque é muito pontual. Mas claro que me deu muita satisfação ver que algumas escolas se fidelizaram”.

6.3.Ligações institucionais – exclusividade, acumulação, transição

- *Monitores de visitas guiadas*

São diferenciadas as situações dos entrevistados no que respeita à ligação com os dois centros de artes visuais abordados, observando-se casos de exclusividade, acumulação de ligações e transição entre CCB e CAMJAP. Quanto às colaborações exclusivas, correspondem aos casos das duas entrevistadas que desde 1997 faziam visitas guiadas no CAMJAP e cujas estratégias profissionais denotavam um grau mais consolidado. Se para uma delas, Mariana, a progressiva assumpção de funções de *gatekeeping* no campo artístico explica o não alargamento da actividade de guia a outros espaços, para a outra entrevistada, Isabel, a imagem pouco favorável das condições de trabalho noutras estruturas levou-a a manter uma ligação única ao CAMJAP.

Há uns anos começaram a colaborar com o sector de educação do CAMJAP colegas que vinham do CCB, mas dá-me ideia que as coisas não funcionam como na Gulbenkian. Ainda ponderei a hipótese de me propor mas depois o *feed back* que fui tendo deixou-me a ideia de que o trabalho era muito mal pago e os curadores é que decidiam o que se ia passar nas visitas, eles queriam principalmente, pareceu-me, uma espécie de ‘papagaios’ para transmitirem algo aos visitantes. Não sei se isso é ou não verdade, mas tirou-me a motivação.

Isabel

A lógica de acumulação do trabalho numa e noutra instituição deriva fundamentalmente da procura de uma remuneração financeira mais sólida. Para as artistas que vêm na função de guia simultaneamente um contributo para a sua estabilidade financeira e um trabalho gratificante numa área conhecida, a ligação ao CCB e ao CAMJAP justifica-se nesses termos.

Se bem que tenham igualmente objectivos de reforço da situação financeira, para as entrevistadas mais jovens a acumulação do trabalho de guia no CCB e no CAMJAP denota também interesse em aprofundar o conhecimento do campo e perceber outras possibilidades de intervenção, não sendo indiferente o facto de as duas instituições desenvolverem programações diversas, surgindo a presença predominante de arte contemporânea em Belém como um notório factor de atracção na medida em que permite trabalhar a partir de objectos e temáticas mais actuais. Um traço se impõe nos percursos que revelam circulação entre as duas entidades: a progressiva centralização do trabalho de visitas guiadas e outras actividades no âmbito dos serviços educativos dá-se no sentido do Centro de Arte Moderna, apresentando-se o Centro Cultural de Belém principalmente como um contexto *mais para começar* do que *para continuar*, como ilustra o seguinte extracto de entrevista.

Trabalhar só numa instituição, nesta área, torna-se financeiramente complicado. Neste momento, estou mais ligada ao CAMJAP, é um projecto em que acredito bastante. Espero um dia começar um projecto de raiz na área dos serviços educativos, era o que gostaria mesmo de fazer. Mas preciso ainda de bastante experiência. E acho que o Centro de Arte Moderna é o espaço ideal para a obter. O que eu gostaria, neste momento, era estar mais tempo dedicada a um só sítio, o que não é muito fácil: como há muitas visitas em determinados períodos e a equipa é muito grande, o trabalho tem que ser distribuído de forma igualitária.

A minha relação com o CCB está em *stand by*, o Centro Cultural de Belém faz um complemento importante com o CAMJAP a nível da contemporaneidade, do design, do uso de novas tecnologias, da presença de artistas internacionais e mais recentes – daí a importância de manter a ligação. Enquanto o Centro de Arte Moderna é muito importante pela colecção, que reúne os artistas portugueses mais significativos do século XX – embora, às vezes, tenha a sensação que é uma colecção doméstica, refiro-me ao que está exposto, quem explora frequentemente o museu acaba por ter a sensação que é muito pequena, o espaço também.

As condições de trabalho são radicalmente diferentes, o que se ganha num e noutra lugar é muito díspar e nas nossas escolhas acaba por pesar muito a entidade. O CAMJAP paga melhor e valoriza mais o trabalho, há maior probabilidade de desenhar um projecto que é nosso. No CCB, isto é mais complicado porque o serviço educativo estruturou-se de forma diferente, não vejo um conceito muito explícito dos objectivos da sua intervenção; há menos espaço para a criatividade, embora saiba que começa a haver cada vez maior abertura para propostas autorais.

Luísa

O desempenho de visitas guiadas abre aos monitores possibilidades de diversificar a sua intervenção profissional, no interior da instituição ou fora, representando a ligação a entidades reconhecidas no campo uma circunstância facilitadora da participação em novos projectos. Possibilidades como escrever para o roteiro da colecção exibida no museu, como no caso de Isabel, que afirma:

Se aparecem ocasiões em que vejo que posso dar uma contribuição interessante para mim e para a instituição, avanço. Foi assim com o Roteiro: não me convidaram mas quando soube que estava em preparação achei que me interessava em termos curriculares e, em jeito de brincadeira, propus-me como colaboradora, escrevi diversos textos. Este foi um trabalho que surgiu por estar ligada ao CAMJAP, sou lá monitora, eles sabem o meu percurso, têm o meu *curriculum*, conhecem-me.

Isabel

Há, ainda, o alargamento de redes de conhecimentos, decorrentes de contactos com outros profissionais das instituições, incluindo os próprios colegas monitores. Os efeitos dessa interacção manifestam-se em situações como, designadamente: i) o desempenho da função de guia numa exposição, noutra espaço que não aquele onde habitualmente é monitora, a convite de uma colega que comissariou essa mostra – “as pessoas vão estabelecendo relações que, não sendo de grande proximidade, são de alguma confiança”, nas palavras da convidada, enquanto a colega afirma tê-la escolhido por apreciar o modo como ela faz as visitas; ii) a participação, por partes das artistas que são igualmente monitoras, em exposições comissariadas por colegas que conhecem o seu trabalho artístico.

Até que ponto é que sinto que trabalhar nestas entidades me dá novas oportunidades? Não é tanto a instituição em si, são mais as pessoas que lá estão e vou encontrando. E não acho nada perverso o que dizem dos *lobbies*, porque as exposições que têm mais interesse são as que nascem de conversas de cafés, entre amigos, pessoas que se conhecem e conhecem o trabalho das outras. Eu e a Sara fomos convidadas pela Luísa para integrar uma exposição que ela organizou há tempos, as três fazíamos na altura visitas guiadas e ateliês no CCB, conhecemo-nos lá. Ela convidou-nos porque gosta do nosso trabalho, já o tinha visto, quando nos escolheu não foi à toa.

Mas nunca mostrei o meu trabalho à direcção do Centro de Exposições, não consigo perguntar-lhes se têm interesse em vê-lo, isso é que já acho perverso, parece que andaria a vender. Penso que, para os jovens artistas, a Faculdade propicia mais essa aproximação do que os museus.

Rita

Os benefícios das ligações a estruturas de referência no domínio das artes visuais traduzem-se, de uma forma mais genérica, no enriquecimento dos *curricula*, elemento particularmente importante no acesso a formações académicas superiores, como mestrados. Desta importância, bem como do efeito de ampliação de redes de conhecimentos, dá conta o depoimento de uma guia entre os mais jovens entrevistados, Joana.

O facto de só num ano, logo depois de terminar a licenciatura, ter feito tanta coisa – a ligação ao CCB, ao CAMJAP e a outras instituições, o curso em serviços educativos –, tudo junto deve ter pesado na minha candidatura ao mestrado [museologia], sei que era dado muito valor à parte profissional, e fiquei em muito bom lugar. O Centro Cultural de Belém e o Centro de Arte Moderna são dois universos paradigmáticos daquilo que é a produção cultural em Lisboa e em Portugal; por serem entidades que têm tantos serviços dão-me uma percepção muito alargada daquilo que é o funcionamento de uma instituição. E, sobretudo, trata-se de poder conhecer pessoas, estabelecer uma rede de conhecimentos, foi tudo muito rápido. Neste trabalho de produção da exposição a que estou agora mais dedicada, é óbvio que estava numa posição privilegiada para tratar de determinadas coisas, pelas pessoas que fui conhecendo, apesar de ser a minha primeira experiência em trabalhos deste género.

Joana

“Este é um trabalho que às vezes parece uma faca de dois gumes, temos uma liberdade que condena”. São palavras de uma guia quando solicitada a relacionar benefícios e aspectos menos favoráveis no trabalho das visitas guiadas. As desvantagens consistem fundamentalmente, de acordo com uma voz unânime no grupo de entrevistados, na irregularidade do ritmo de trabalho, na precariedade da ligação às instituições, incluindo a baixa remuneração. *A liberdade que condena* pronuncia-se por outras palavras: se, por um lado, se trata de um trabalho que proporciona enriquecimento dos percursos no campo das artes visuais e é desempenhado em regime mais flexível que o dos empregos ‘fixos’, por outro lado, representa uma actividade incerta, devido a factores como o ritmo sazonal da procura e da organização da oferta, a quase ausência de formalização do vínculo entre as entidades e os colaboradores. Daqui decorre a percepção da presença pouco integrada dos monitores nas instituições, o que se afigura algo paradoxal, uma vez que constituem figuras centrais no estabelecimento e consolidação do contacto entre públicos e entidades.

Às vezes, parece que nas instituições nos dão apoio quase por favor, os serviços educativos ainda não foram reestruturados de modo a que os outros sectores os vejam de igual para igual. O apoio que pedimos, por exemplo, quando temos que preparar a logística das visitas, parece que não é tão relevante como as restantes solicitações, não se apercebem do papel que desempenhamos em termos de comunicação dentro da entidade, mesmo que estejamos em *freelance*, de passagem. É no dia da exposição que, para os comissários, a exposição é ganha; no resto do tempo ela não interessa. Percebo a questão do reconhecimento dos pares, mas a exposição, em si, vai para além do trabalho das pessoas que a organizaram. Parece que os guias existem para estar com os visitantes do segundo dia.

É um trabalho muito estimulante mas também muito cansativo e mal remunerado. As pessoas que o fazem sentem-se pouco incentivadas quer em termos de reconhecimento da sociedade quer das próprias entidades. Somos a cara da instituição para o público mas parece que a nossa presença se explica só porque noutros sítios também há visitas guiadas e actividades pedagógicas. É o que noto por parte dos responsáveis máximos, acham que o importante é o sector da conservação, demonstram pouco interesse pelo que fazemos.

José

No caso do CCB, o contrato serve para possibilitar que seja depositado o dinheiro, estabelece que somos obrigados a avisar quando não pudemos fazer a visita, mas não exige que tenhamos que fazer x visitas, define um vínculo muito precário. Não é, verdadeiramente, um contrato. Era mais interessante para a criação de uma classe profissional motivada e estruturada que todas as instituições tivessem uma equipa de monitores que, não estando a tempo inteiro, pudessem ter um contrato com outras características, que definisse uma média de visitas, um ordenado base, para haver uma estabilidade financeira. No CCB, o trabalho é definido à semana, há mais ansiedade; no CAMJAP há um conhecimento mais antecipado do agendamento das visitas.

Joana

Os monitores não têm estatuto nenhum dentro da instituição. Só há dois anos é que conheço os nomes das pessoas por quem passo no CCB e isso são capacidades importantes quando nos queremos mexer dentro de uma estrutura. Para o desempenho das actividades, posso entrar e sair do CCB quando quero, mas depois, na prática, é-nos pedido outro tipo de elasticidade, um improviso que depende muito das capacidades de comunicação e desenvoltura perante as situações. A segurança com que me movimento no CCB é de agora, resulta de lá estar há quatro anos.

Elsa

O facto da intervenção dos guias poder ser percebida como actividade destinada “aos visitantes do segundo dia”, nas palavras de José, indicia o perpetuar, no trabalho museal, de uma forte divisão hierárquica entre os diversos profissionais e sectores das instituições, em que os implicados em actividades de comunicação e sensibilização de públicos continuam a

denotar um deficit de reconhecimento. Nessa compartimentação pouco comunicante, como que se consagram funções ‘maiores’, curadoria e conservação, focadas nos “visitantes do primeiro dia” – gatekeepers, art world – e outras ‘menores’, para os “visitantes do segundo dia” – público geral. O “incómodo” que pode atravessar a interação entre curadores e guias é comentado no seguinte extracto.

De modo geral, parece-me que os comissários olham para os guias de visitas e colaboradores dos serviços educativos de forma algo sobranceira e condescendente. Mas essa atitude disfarça a noção, que eles têm que ter, de que nós não somos os porteiros dos museus mas sim pessoas com formação superior, e algumas delas trabalham em artes visuais. Sabem perfeitamente que não estão a lidar com um conjunto de raparigas que vão ao museu contar umas histórias, somos sim pessoas profissionalizadas e algumas com uma qualificação semelhante, estamos entre pares. Se existir algum incómodo, advém daí. Eles mandam nas montagens e nós não. Hoje em dia, acho que se dá muito ênfase aos curadores e isso é artificial, porque eles não são os fabricantes das obras, fabricaram quando muito 5% daquela visibilidade.

Tudo isto se relaciona com práticas de atribuição de valor ou de destituição, esse é o papel dos críticos. E o curador, no fundo, faz esse trabalho também. De vez em quando, lá dou uns ‘lamirés’ sobre o que acho poderem ser abordagens diferentes. No fim de uma visita guiada, sugeri a uma conservadora fazer uma exposição do artista x, onde se mostrassem obras interessantes e inovadoras, dele só se costuma mostrar pintura. (...) Qualidade, somos nós, seres humanos, que atribuímos às coisas, trata-se de um campo muito movediço, por isso é que trato as intervenções do crítico e do curador com alguma ironia. A atribuição ou destituição de valor não é isenta nem fria nem objectiva.

Isabel

- *Outros mediadores*

Da tríade *exclusividade-acumulação-transição*, a expressão *acumulação* é a que assume maior relevância para estes mediadores: os seis têm em comum não gostarem de trabalhos únicos e definitivos e manifestarem disponibilidade e interesse para desenvolver actividades em diferentes instituições e participar em diversos projectos – reconhecendo as respectivas mais valias. Que motivações se encontram em jogo? Se bem que a procura de uma remuneração financeira mais substancial ou a vontade de alargar as redes de contactos também aqui estejam presentes, outras motivações surgem agora mais sublinhadas. O que

permite abordar a questão da pluriactividade para além do ângulo da precariedade, permitindo também vê-la pelo lado da disponibilidade para a invenção e experimentação que caracteriza, a par de outros traços, a actividade artística (como se viu no capítulo 1 deste trabalho). Relembre-se que, neste grupo de entrevistados, quase todos têm formação artística e podem afirmar-se como criadores/intérpretes/autores.

Em primeiro lugar, o pendor para a acumulação de ligações institucionais – e ainda que possa assumir um carácter intermitente – assenta no reconhecimento de que trabalhar com vários projectos e instituições proporciona novos desafios e exercita o grau de qualidade que se imprime no trabalho, do que dão conta os seguintes testemunhos

Enquanto criador, a partir do momento em que não tenho novos desafios geralmente fico desconfortável. E colaborar com várias instituições implica obrigatoriamente enfrentar novos desafios.

João

Sempre procurei diversificar as minhas actividades musicais, logo esta participação no Programa Descobrir, com a realização de oficinas, representou mais uma oportunidade de eu poder fazer coisas diferentes. Estou com bastante actividade em vários campos. Tenho as aulas na Universidade, tenho um grupo de música contemporânea que também me ocupa bastante. É um conjunto que mistura as linguagens artísticas e que em geral faz concertos encenados, actuamos principalmente em França. Com este grupo, e também com outras formações que integro, também faço actividades pedagógicas. E sou solicitado para fazer *masterclasses*, aceito procurando criar um momento onde possa, mais do que ouvir os alunos tocar, desenvolver a improvisação. O que têm em comum estas actividades? O meu interesse por explorar a questão da pluridisciplinaridade.

Alberto

Uma das coisas muito boas neste tipo de nomadismo é ter que haver um grau de qualidade no nosso trabalho sempre muito apurado porque somos contratados pelo serviço que prestamos. Há esta percepção de corda bamba que tem a ver com a vulnerabilidade da nossa posição mas que faz com que não possamos acomodarmo-nos – o grau de exigência está sempre no máximo.

Carla

Repare-se, de acordo com as palavras de João, como a diversidade de ligações institucionais anda a par do desenvolvimento de metodologias e instrumentos que permitam alcançar uma margem pessoal de acção e, logo, ultrapassam as “idiossincrasias das diferentes instituições. A reboque da tecnologia, que faz parte do meu trabalho, fui desenvolvido uma autonomia. Tento sempre arranjar estratégias de auto sustentabilidade”. Também Carla, por via da construção dos seus livros, denota afinidades com este posicionamento. Por outras palavras: a criação de instrumentos de trabalho próprios confere-lhe uma marca de maior independência na prestação do seu trabalho, este sempre dependente da procura das instituições, em função dos seus objectivos e das suas programações.

Em segundo lugar, a possibilidade de contactar e trabalhar com grupos socialmente diversos apresenta-se como outra vantagem de trabalhar com mais do que uma instituição ou projecto

Depois, há a questão de podermos contactar diferentes públicos. Quem é que vem à Gulbenkian, à Culturgest, ao CCB? É um círculo repetitivo e fechado sobre si próprio. O irmão que traz o primo e depois o amigo...Estas pessoas que procuram os serviços educativos mais assiduamente são uma elite. E com o meu pequeno serviço educativo – o que faço com os meus livros – vou a todo o lado, tenho um papel mais selectivo, trabalho com muitas escolas dos subúrbios, sou eu que as escolho.

Carla

Acho que morria, se trabalhasse só numa instituição. Interessa-me a variedade das nossas sociedades, dos nossos públicos. Interessa-me a alma humana.

Pedro

Já tive um convite para trabalhar em permanência numa biblioteca. E não quis, porque há uma parte de mim que é andarilha, que precisa sempre de contactar novos públicos. Hoje em dia estou mais descansado porque já não ando tanto de um lado para o outro mas sinto que preciso de conhecer pessoas novas.

António

Mas há a percepção de que o “andar sempre de um lado para outro” é facilitado por uma circunstância, a de estar numa fase de vida mais jovem – como reconhece Carla, que antevê no seu horizonte a direcção para a estabilidade, a sedentarização, a fixação num projecto ou instituição. Já Pedro, mais velho do que ela vinte anos, permanece avesso à ideia de estabilidade ou exclusividade, apontando alguns custos, na sua vida pessoal, da acumulação de actividades que caracteriza o seu percurso

Sinto que tenho este percurso porque sou livre. Não tenho raízes, neste momento. Não tenho família, uma casa para pagar, não tenho filhos. Sinto que sou uma *freelancer* de coração; se tivesse que escolher a minha situação fiscal, não escolhia outra coisa. É a situação que melhor se adequa ao que faço: trabalho para várias instituições. E já tive propostas para estar num sítio em permanência e recusei. Mas sinto que é uma coisa desta fase, de agora. Sinto que vai haver uma altura em que vou aceitar uma proposta desse tipo. Até pela questão física, acho que vou sentir-me cansada, este trabalho cansa. Quando penso no meu futuro vejo essa estabilidade e vejo-me mais no lugar de quem faz uma estrutura do que no de quem se enquadra nela.

Não tenho, de momento, ninguém dependente de mim. E como quero ter filhos, quero participar de um projecto educativo com crianças, sei que elas precisam de rotinas.

Carla

Vejo-me muito bem onde estou, a trabalhar com várias instituições e andar de um lado para outro. Mas se me começar a cansar e a doer as costas, e se calhar alguém me fizer uma proposta para, por exemplo, montar um serviço educativo, vou aceitar. Mas por enquanto não quero ouvir falar disso, tenho capacidade para andar aí assim. Agora há regras que temos que ter, por exemplo: ter cuidados com a alimentação, acordar cedo, não fazer grandes noitadas.

[A questão do tempo e do ter que se desdobrar em diversos projectos] Os meus filhos têm sofrido com isso [andar sempre de mala na mão] e as minhas relações amorosas também.

Pedro

6.4. Profissão, formação, qualidades

- *Monitores de visitas guiadas*

Perante a questão “O que diz quando lhe perguntam a profissão?”, os entrevistados avançam diversos termos. Refira-se que a novidade que ainda rodeia as funções associadas ao trabalho dos serviços educativos e a situação precária daqueles que as desempenham

explicam algum desconforto levantado pela pergunta. Desconforto a que não é alheia, note-se, a falta de reconhecimento institucional já apontada. Há quem, para simplificar, se afirme professora (Isabel e Rita), invocando uma actividade que também realiza (ou já realizou) e se enquadra melhor, pela sua longevidade e estruturação, no conceito de profissão. Outros dizem-se mediadores (José), historiadora e crítica de arte (Mariana), investigadora (Joana), educadora de museu (Luísa), designer e guia de visitas em museu (Elsa) e “artista ou professora, conforme dá jeito” (Sara).

Passei a adoptar um termo: ‘educadora de museus’, aprendi com a coordenadora do sector de educação. Fico sempre perdida com essa pergunta. Às vezes, digo que sou trabalhadora liberal, independente. Nem sei se isto é uma profissão em si, é difícil responder. Faz sentido ser uma profissão mas não segundo a forma como está organizada. O que seria necessário? Seria preciso que as instituições preservassem a continuidade do trabalho dos monitores, lhes dessem segurança, houvesse uma relação contratual, isso era fundamental para que se pudesse chamar a esta actividade uma profissão; enquadrar-nos num determinado sítio, com específicas apetências e funções, definir serviços educativos, fazer com que as pessoas sintam que estão em equipa e desenvolvem algo a médio e longo prazo.

Luísa

Respondo conforme me dá jeito. Se dá jeito perceberem que sou pelintra, digo que sou artista, senão digo que sou professora, para não haver mais questões, simplifica. Às vezes, nas visitas guiadas, sinto a necessidade de dizer que sou artista plástica, por estar a fazer uma leitura em determinados moldes. De modo geral, não digo.

Sara

Normalmente, digo que faço investigação. Aquilo que acho que fazemos no museu é educação, mas há uma indefinição de terminologia. ‘Monitor’ é um termo muito redutor, ‘orientador’ soa de modo estranho, ‘guia’ é completamente fora, e depois há esta noção de ‘educador de museu’, que compreendo mas custa a integrar, como não tenho curso de educação acho um bocado imodesto dizer-me educadora.

Joana

A questão da definição profissional remete para a etapa da formação, na medida em que o facto de possuir ou não preparação numa área científica pode tornar desadequada, na perspectiva de alguns entrevistados, a assumpção de determinada profissão, como se

verificou anteriormente, a propósito do uso do termo educador de museu. Existe uma formação mais adequada para o desempenho do trabalho de guia? Ressalta, desde logo, a importância atribuída à formação em pedagogia, eventualmente fornecida pelos serviços educativos das instituições, que deveriam, de acordo com uma das artistas e guias, investir mais no trabalho com os monitores antes da sua entrada em funções. Já para a seguinte entrevistada, a posse de informação teórica e prática sobre arte, aliada à formação em pedagogia, configura a preparação mais adequada para os guias de visitas a exposições.

No ensino secundário, frequentei uma escola artística, foi muito importante. Depois, tive formação ao nível de história da arte, na universidade, isso foi fundamental; são duas preparações que temos que ter quando se fala de uma obra de arte ao público, porque os visitantes de exposições têm múltiplos interesses: há quem se interesse mais pela técnica, outros interessam-se mais pela teoria à volta da obra. É muito importante ter formação em pedagogia, que acho que está a faltar aos monitores, devia ser fornecida pelos serviços educativos. Fui adquirindo essa formação na prática e fui aproveitando a formação que a coordenadora do sector de educação faculta, também é proveitoso ver outros monitores em acção. O guia tem que ter obrigatoriamente uma formação pedagógica porque senão...o trabalho é sempre possível, mas as pessoas não têm noção de quão importante é saber educar.

Luísa

Devíamos ter formação pedagógica, para ter maior capacidade de acção no momento. Lembro-me do modo como lidava com grupos liceais, ao princípio. Se tivesse formação a nível pedagógico, talvez me pudesse ter ajudado. Aprendi na prática, com os meus colegas que estudaram disciplinas na área, ouvindo as pessoas que coordenam os serviços educativos.

José

Tradicionalmente, nunca houve formação nestas áreas, mas mais tarde ou mais cedo acontecerá. Também não há formação para críticos, tal como para curadores, para estes aparece agora; durante muito tempo, os críticos vinham das áreas da filosofia, da literatura...agora já vejo mais pessoas ligadas às artes. Não tive nenhum tipo de formação formal para fazer o que faço, nem para a escrita nem para as visitas guiadas, e durante muito tempo senti essa falta em termos pedagógicos. Fui-me apercebendo de certas coisas pelo lado da experiência. Se tivesse tido formação pedagógica, teria facilitado o meu trabalho. A formação por via de uma pós-graduação, por exemplo, tornaria as pessoas mais responsáveis.

Mariana

Aprender na prática, pelo lado da experiência, como dizem os entrevistados, constituiu mesmo, para uma guia entre as que há mais tempo desempenham esta função, a formação adequada, a par do mestrado em história da arte. No seu caso, o facto de ter iniciado a actividade numa altura em que os serviços educativos se encontravam menos estruturados originou um trajecto trilhado “sem rede”. Tal consubstanciou-se, em seu entender, na constituição de uma marca e capital próprios, cuja eventual assimilação por outros monitores, recém-chegados, é simultaneamente bem e mal recebida.

Como fui das primeiras guias na instituição, tive que ir definindo o meu próprio modelo de visita, de acordo com a minha personalidade e com o que me interessava. O modelo que tinha era o do filme *Morte em Veneza*, o tipo de chave na mão, que abre a igreja e conta a história.

Eu não senti falta de formação especializada por que não pude sentir: quando entrei, não havia nenhuma estrutura montada e acabei por conseguir fazer um trajecto sem rede, e bem sucedido. Por isso, quando actualmente me vêm falar em fazer formações, pergunto ‘Formações de quê?’ Uma pessoa mais nova, com menos dez anos do que eu, poderá dizer talvez uma coisa diferente, que a formação faz falta. Aliás, houve uma altura em que os que entravam iam ver as minhas visitas, dá-me ideia que havia uma tentativa de criar uma continuidade a partir de um modelo que já tinha sido visto. Por um lado, se dizem que o nosso trabalho é bom, ficamos contentes, porque eu trabalho para as pessoas; por outro lado, acho que fiz o meu trajecto sozinha, descobri por mim e, às tantas, penso ‘Experimentem, procurem, encontrem’. A nossa criatividade fica salvaguardada e é também uma mais valia para o museu, atraímos públicos diferentes.

Isabel

Dois principais qualidades são consideradas como indispensáveis ao desempenho da função de guia de visitas. E aquela que em primeiro lugar é referida como condição para o sucesso do trabalho com os visitantes é a “paixão”, o “interesse” e o “gosto” pelas obras que o guia consegue demonstrar.

Qualidade fundamental: paixão. É sempre contagioso, os visitantes percebem se estamos a vibrar com o que estamos a fazer, isso torna-se muito sedutor para o público.

Sara

Um discurso pode ser muito interessante mas se a pessoa não tiver paixão pode tornar-se maçadora. Nas visitas, uma das coisas que as pessoas costumam dizer-me é que sentem a minha paixão pelos assuntos.

José

O facto de os visitantes saírem do museu a admirar as obras, sobretudo a partir dos anos 60, e dizerem que gostaram de ver a exposição e de nos ouvir, acho que é quase como darem uma estrelinha a cada um de nós, os guias. A arte contemporânea é complexa e conseguirmos que os visitantes passem a perceber que aquelas peças podem ter sentido, penso que isso se deve a sermos capazes de fazer com que as pessoas também gostem, o que fazemos é partilhar esse gosto. Estamos ali, sabemos do que estamos a falar, gostamos ou percebemos, pelo menos, o sentido das obras e o contexto. E quando se gosta ou se sabe do que se está a falar, melhor se pode mostrar. A paixão é fundamental para este trabalho.

Elsa

A outra qualidade recorrentemente apontada consiste no que alguns designam “capacidade de comunicação”, entendida como saber “criar condições” para estar com as pessoas, sendo “sensível” à sua presença, manifestando curiosidade sobre elas, independentemente do grupo etário em que se situam, falando-lhes como se se estivesse a contar algo. “Capacidade” traduzida ainda na flexibilidade para se colocar quer do lado do artista e da obra quer do lado dos públicos, sabendo da importância da negociação para o sucesso da comunicação.

Acho que é preciso capacidade humana, que consiste em saber estar perante outra pessoa, és tu que tens que criar condições para haver comunicação. Não ser arrogante. Ter humildade, porque há muitas situações em que pode gerar-se debate e pode haver conflito, já vi visitas resultarem mal, teimam que as pessoas não têm razão e isso é uma posição ingrata. Quando se é mais novo, acontece mais isto, porque as pessoas querem afirmar-se e acabam por ser intransigentes.

Mariana

Não faço visitas distanciadas, falo muito, toco, as pessoas sentem-se acompanhadas, às vezes funciona como uma família, sei que no CAMJAP as pessoas já conhecem os monitores. Há pouco tempo organizaram-se no CCB visitas para idosos de uma localidade, eram pessoas de um meio social baixo, foi para eles uma descoberta, e aí conta muito a disponibilidade que temos para falar de coisas que não têm nada a ver com o museu, não podemos pressionar, às vezes os conteúdos ficam para trás, acho que a sensibilização é o mais importante, fazer com que as pessoas se sintam à vontade nos espaços.

Joana

É preciso ser um bom comunicador, ou seja, estar descontraído, falar como se estivéssemos a contar. Claro que ajuda muito gostar das exposições. Houve uma ou duas que foram um sacrifício estudá-las, não gostava do artista, não me fazia sentido. Se gostares do artista, vais investigar, tens curiosidade, achas interessante e o segredo, se fores bom comunicador, é contares o que sabes. É a maneira mais simples e eficaz para estar com o público adulto; com os mais pequenos, tens que arranjar estratégias para que saiam de lá com um bocadinho do que tens para lhes dizer.

Rita

Qualidade de comunicação é fundamental, e a par de gostar de falar com os outros é importante ter noção da responsabilidade que temos nesse processo. Ter consciência que as pessoas foram ao museu para alargar o leque das suas experiências; sinto que tenho que as envolver e fazer sentir bem, porque é a única possibilidade de elas gostarem de ver mais coisas na vida para além do que já conhecem.

Isabel

É certo que a “capacidade de comunicação” assenta noutros atributos que os entrevistados também apontam: ter instinto, saber improvisar – qualidades que a experiência e a *aprendizagem na prática* ajudam a adquirir.

Costumo dizer que fazer visitas guiadas tem muito a ver com ter capacidade de improviso e instinto, porque estamos a trabalhar com pessoas. E sinto que tenho esta qualidade: olho para um grupo e automaticamente edito o meu discurso à sua medida. A relação que estabelecemos com o grupo tem que ser eficaz muito rapidamente, ou seja, em três minutos da introdução, percebo, e isto acontece mesmo! os que são barulhentos mas sabem o que estão a dizer, os que são barulhentos e estão só para chatear, os que estão interessados e ficam lá ao fundo e não querem falar. Ter instinto: olhares para as pessoas e conseguires, independentemente das informações que tens sobre o grupo, perceber de que área vêm, etc. e pensares ‘Ok, já entendi, é para falar disto e daquilo’.

Elsa

Nos primeiros tempos, tive visitas em que senti que estava a falar ‘chinês’, porque não tinha rapidez nem flexibilidade, tudo por falta de experiência. Nunca se sabe o público que temos, realmente. Mas, se estiveres muito à vontade, consegues perceber o que é que as pessoas necessitam, isto é, tornar o discurso mais acessível. Ter um guião na cabeça e estar preparada para o alterar se perceberes ‘Não, se calhar não tenho que falar do que tinha pensado, mas posso ir por outro caminho porque estou a ver como as pessoas reagem’. Tens que te saber adequar, e rapidamente.

Mariana

Nas visitas, o discurso tem que ser controlado, ainda que se possa brincar, tem que estar-se sempre a controlar o discurso, para haver coerência do princípio ao fim; eu só improviso, actualmente, porque tenho muitos anos de experiência em lidar com as pessoas.

Isabel

A combinatória das diversas qualidades referidas exprime-se, no desempenho de cada guia de exposições, de forma distinta e afirma um estilo de fazer visitas e apresentar arte. Sem diluir a singularidade de cada um, é possível, contudo, distinguir duas modalidades principais de praticar este tipo de mediação cultural. Assim, há visitas mais improvisadas e outras disciplinadas, procurando-se, nas segundas, cumprir um guião previamente delineado. Numa e noutra modalidade é notória a importância que os monitores dão à flexibilidade, ou seja, à disponibilidade para a eventualidade de ter que adequar o registo, redefinir caminhos, alterar enfoques. De notar que tal surge estreitamente associado ao que vários consideram ser também essencial na prestação do guia: ser capaz de sintonizar-se com os grupos que se lhe apresentam, através, nomeadamente, da busca de referências que lhes possam ser familiares e, deste modo, facilitar a comunicação.

Não uso guião, normalmente estabeleço um esquema de pensamento sobre uma visita, penso como é que posso fazer mas depois, quando inicio a visita, posso perceber que as pessoas não estão muito voltadas para determinada linha e mudo a forma de explorar. Desde logo, este método permite-me ter abordagens diferentes da colecção. Numa visita guiada tem que tentar-se saber tudo. Porque nunca se sabe que elemento de surpresa vai existir. Por isso, quanto menos houver um guião e quantos mais percursos se estabelecer, mais se conhece e maior é a capacidade de adaptação.

Lembro-me que, uma vez, vieram aí uns miúdos do 12º ano, tinham feito uma directa e queriam ir para as discotecas de Lisboa. Pensei ‘Vocês querem ir para as discotecas, então vamos para uma obra do artista x, que utiliza luzes que se assemelham àquele ambiente’. Passados 15 minutos, já estavam a dizer que os olhos ardiam e não conseguiam estar ali. Disse-lhes ‘Então querem ir para uma discoteca e não conseguem estar ao pé de uma obra de arte?’ Isto foi para eles perceberem que há aproximações sempre possíveis entre os seus interesses e as obras de arte. Senão, sobretudo para os adolescentes, torna-se insuportável vir ao museu e não aprendem nada de novo e não entram em empatia com a obra.

Luísa

Gosto muito de trabalhar com o 2º ciclo, é o grupo com quem aprendo mais. É trabalhar para ficar rendida ao que as pessoas dizem. Propor e ficar à espera, fazem reflexões fantásticas, eles são muito curiosos. Depois, o 3º ciclo, pelo desafio, pela negociação que é necessária fazer. É muito interessante o trabalho com essa faixa, mas também é muito cansativo, saímos das visitas a ‘suar’. Um desafio muito importante para o guia é estar muito atento aos universos de preferências dos públicos, saber sintonizar, sobretudo com públicos escolares. Isto para que haja comunicação. O que é uma colecção? O que é um objecto? Posso falar-lhes numa colecção de berlindes...Um discurso surdo, desligado das pessoas que temos à volta, meramente expositivo, não resulta.

Joana

Tu cativas os públicos de maneira diferente. Com os estudantes, podes lançar perguntas do tipo ‘Então vocês conhecem o arquitecto x?’. Já não fazes isto quando lidas com adultos, dizes ‘Como toda a gente sabe, o arquitecto x é uma referência...’. Uso aquele método socrático, de tentar ver o que a pessoa sabe e depois tento encaminhar – nunca se sabe, podes ter ali o especialista do artista de que estás a falar, existe essa probabilidade. O que acaba por acontecer? Chego a uma determinada altura da exposição, em que já percorri várias secções e, com os miúdos, já brinco; com os adultos, também já passou algum tempo e acabo por modificar a linguagem e passo ao método de pergunta e resposta e as pessoas reagem perfeitamente, já me conhecem há uma hora, já não é intimidante para elas.

Elsa

Um dia, apanhei um grupo que vinha de uma escola de uma área de ciências agrícolas. Não sou nada preconceituosa, mas a verdade é que eu falava e eles não se mexiam – e uma coisa que preciso é sentir a reacção das pessoas. Saí daquela visita esgotada, a pensar ‘Tenho que arranjar instrumentos para comunicar com pessoas com percursos que não as predispõem para ver exposições de arte moderna e contemporânea’. Eles não estavam a perceber mas eu também não tinha conseguido ‘agarrá-los’. Desde aí, passei a usar, sempre que necessário, a reprodução de um quadro figurativo de um pintor clássico, o autor foi uma escolha aleatória, tinha era que partir de pressupostos como a arte enquanto *mimesis* – a nossa educação cultural ainda continua a privilegiar a reprodução –, tinha que usar uma imagem concebida em moldes que me facilitassem jogar por antítese e contrastar. Por comparação, o espírito humano compreende, sem termo de comparação é mais difícil.

Isabel

Figura nº 6.6.

Apresentação de um pintor

Observação directa de uma visita guiada

Apresentação de um pintor

Domingo, princípio da tarde, dia de bom tempo. Cheguei muito perto da hora de início da visita, algumas pessoas esperavam à entrada da área de exposições. O museu estava muito frequentado, pelo menos em direcção ao restaurante, com fila grande.

A monitora foi pontual, indicou-nos que nos íamos dirigir para uma das várias salas atravessadas pela exposição, começou pela última. Algumas pessoas levaram logo consigo uma cadeira. O grupo iniciou-se com cerca de 12 pessoas, depois foi aumentando com a chegada de visitantes que acabavam por ficar a ouvir a guia. Agrupamento predominantemente feminino, acima dos 45, enquanto no grupo alargado havia mais homens e jovens do que ao princípio. Pelos diálogos estabelecidos entre a monitora e os assistentes, a propósito de alguns quadros onde ressoam ambientes escolares, percebeu-se a presença de vários professores, uma senhora lembrava-se até do pintor dos tempos em que foram colegas na universidade.

Pessoas rodeando a arte e circulando nela como num lugar confortável.

Foi, para mim, uma excelente apresentação à obra do pintor Manuel Botelho (1950). O que se deveu, para além do prazer de ver estes quadros e desenhos, ao modo de estar da monitora: boa voz, fala calma e sublinhada, o discurso acessível e

não facilitado, o modo como distribuiu o olhar pelas pessoas, a maneira como integrou até a sua vivência pessoal no discurso, o prazer visível de comunicar, o controlo também. A interacção dever-se-á ao grupo que hoje encontrou ou mais ao jeito particular dela? Por ambos, pude perceber mais tarde, na entrevista que fiz:

Como caracterizo as visitas que faço? São giras. Isto pode parecer presunçoso, eu sei, mas resultam bem, a resposta que tenho tido das pessoas é essa. Faço questão que saiam do museu bem dispostas e ao mesmo tempo com vontade de meditar sobre a vida delas, com uma noção de que ir a um museu pode ser uma coisa gratificante do ponto de vista do conhecimento, não é o conhecer a obra do artista x, é principalmente perceber que tudo na acção humana acontece num tempo e num espaço e que as circunstâncias podem moldar, atravessar e repercutir-se nos acontecimentos. Isso é mais importante do que sair do museu com aquela noção de que há um movimento que sucedeu aquele e que há-de preceder um outro...

As pessoas procuram, nestas visitas, a informação, no sentido lato, e querem aprender sobre arte moderna e contemporânea. Como são adultas, pode-se fazer uma reflexão mais aberta, e acho que isso lhes agrada, porque elas também são ouvidas, ali podem ter voz, acho que a experiência do museu pode ser igualmente gratificante por isso.

Também o facto de nós, monitores, termos experiências que são localizadas em espaços, neste caso as salas de exposições, nos dá confiança para agirmos, o museu é um espaço onde me sinto totalmente à vontade.

Isabel

A visita termina. Duas ou três senhoras, que parecem não ter nenhuma pressa em abandonar a exposição, ficam a fazer comentários e a monitora a dar atenção. Elogiam-na, disseram que tem talento de comunicadora, chamaram-lhe um diminutivo, é clara a familiaridade. São pessoas que devem ter muito tempo. Que relação tem com elas? A monitora ouviu sempre, com postura afável.

Apreciei mais, nos quadros: as anunciações (protagonizadas pela figura do pintor, que, como a monitora nos contou durante a visita, desde muito cedo se ocupou dos seus filhos), a não rigidez de papéis para que estes quadros apontam, a importância da família (a ambiguidade que marca as relações mais próximas – nascida da presença simultânea do afecto e do poder que nos ligam, como a monitora várias vezes apontou), as pessoas muito a par dos animais, humanos e não humanos igualmente frágeis.

- *Outros mediadores*

Perante a pergunta “O que diz quando lhe perguntam a profissão?”, os seis entrevistados neste grupo manifestam diversas reacções, notando-se uma linha claramente diferenciadora entre os mediadores na área da música e os mediadores do livro e da leitura. Esta linha corresponde à opção prioritária ou por um termo que refira a actividade artística ou pela expressão ‘mediador cultural’.

No caso de dois dos entrevistados cuja área de formação académica e de trabalho é a música, a resposta é pronta: “músico”; já Alberto é o único a responder, também sem hesitar, “artista, no sentido que faço música e não só, o meu papel não é apenas produzir um som no clarinete”. Trata-se de uma posição consonante, aliás, com a sua disponibilidade para a interdisciplinaridade, como se viu anteriormente.

Entre os mediadores do livro e da leitura, detectam-se as seguintes *nuances*: i) Pedro diz ser um “mediador cultural” e um “artista”; ii) António, após algum silêncio, ri-se e afirma que habitualmente responde “contador de histórias” e logo a seguir costuma contar uma história para explicar o que faz; iii) Carla mostra-se avessa a declarar-se autora, escritora ou ilustradora, preferindo o termo de “mediadora cultural”; quanto a “artista”, considera que ainda está aquém de tal estatuto. Num Encontro organizado pela Casa das Histórias Paula Rego, em Setembro de 2010¹¹⁷, Carla fez referência, na comunicação aí apresentada, à sua existência entre “dois mundos” que considerou contaminarem-se reciprocamente.

¹¹⁷ A iniciativa designou-se Encontro com Professores, tendo por objectivo apresentar o programa e as linhas do Serviço Educativo da Casa das Histórias Paula Rego. Carla participou na mesa redonda sobre o tema “As instituições culturais e a sua articulação com a arte e a educação”.

O meu percurso tem muito a ver com histórias. Eu escrevo, eu ilustro, eu trabalho como mediadora artístico-cultural em diversas instituições, também trabalho com os meus próprios livros, trabalho na área da promoção do livro e da leitura com bibliotecas – daí estar a ver aqui na assistência algumas caras conhecidas, contadores, bibliotecários, professores.

Antes de vos falar do projecto que me trouxe aqui, devo dizer que ele resulta de tido o privilégio de ter obtido uma bolsa do Ministério da Cultura, para jovens até aos 35 anos desenvolverem projectos e estágios noutros países. Uma das categorias em que podíamos concorrer relacionava-se com manifestações artísticas em ambiente educativo, chamava-se Serviços Educativos, em que intervém o artista mediador. Eu vivo um bocado entre dois mundos: o trabalho da criação, e daí a designação de artista, e o trabalho da mediação. E devo dizer-vos que, às vezes, é mesmo um ambiente de contaminações recíprocas, às vezes quase nem distingo o que estou a ser, nem sei se tem que se fazer essa divisão. Eu respiro desta maneira, reflecto quando me pedem para fazer estas intervenções, às vezes começo a pensar porque faço desta maneira, mas acontece de forma natural. Este cruzamento não é intelectualizado, corresponde à maneira intuitiva de eu estar neste mundo e de participar nele.

Carla

Quanto à formação considerada adequada à prática de actividades de mediação cultural, é predominantemente defendida a inclusão de disciplinas relacionadas com psicologia, pedagogia e trabalho com os públicos nos cursos artísticos e noutros relacionados com arte e cultura. Salientam-se também as mais valias de possuir formação superior em áreas artística, por esta potenciar, segundo alguns entrevistados, maior criatividade na concepção e na orientação das actividades de mediação

Essa é uma pergunta muito longa, qual a formação para o mediador cultural? Acho que há conhecimentos básicos que se devem ter, conhecimentos de psicologia, de dinâmicas de grupos, de *arts and crafts*. [E onde e sob que forma curricular se obteriam estes conhecimentos?] Numa escola superior de educação? Antes havia a famosa educação pela arte, que depois terminou, seria uma coisa desse género que formaria esta gente e não as faculdades de animação cultural. Na minha opinião, os piores mediadores culturais saem das escolas de Animação Cultural, tirando honrosas excepções, que posso apontar onde estão, no país; estão a surgir pessoas muito interessantes, não têm é visibilidade.

Pedro

É perigoso haver um curso específico, pela mesma razão que acho perigoso haver um Plano Nacional de Leitura [por motivos que mais adiante refere]. As pessoas têm tendência a ser preguiçosas e a seguir dicas e listas. E os que não são preguiçosos, vão à procura de informação onde ela estiver. Era bom haver alguma formação que permitisse ter bases teóricas, porque é muita a discussão à volta destes temas relacionados com pedagogia.

António

Como em todas as actividades profissionais, facilmente se identificam contextos de aquisição de competências e de formação que seria bom que as pessoas tivessem para poderem desempenhar estas funções. Por exemplo, conhecimento sobre dinâmicas de grupo aliadas ao movimento, noções básicas de pedagogia, de psicologia do desenvolvimento. Quando fiz a Escola Superior de Música, fiz dois anos de Psicologia de Desenvolvimento. Posso dizer que com essa formação consigo manter um grupo de crianças dos 6 aos 10 sem atritos entre eles durante uma semana e mantendo noções básicas de mobilização de grupo, isto com uma agilidade que de outro modo não conseguiria.

Também é verdade que uma pessoa que não tem esta formação, muitas vezes tem uma disponibilidade diferente, que muitas vezes é uma vantagem, outras não. E ter formação artística traz muitas mais valias, do ponto de vista de desenvolvimento de projecto, de capacidade criativa para conceber uma actividade interessante, capacidade de *brainstorming* para fazer um bom *briefing* das ideias que vamos lançar.

As pessoas de quem tenho sido colega nestas instituições culturais têm formação artística, e muitas desenvolvem uma actividade artística quer como intérpretes quer como criadores. E todas elas dão aulas ou deram aulas; ou, no caso de bailarinos, dão aulas uns aos outros, criam um contexto para os outros trabalharem.

João

O trabalho de mediação em bibliotecas é bastante distinto do que se passa nos museus. Eu faço as duas coisas. Na área das bibliotecas, acho que nos cursos de ciências da informação que já existem é indispensável haver cadeiras dedicadas à promoção do livro. Os alunos desses cursos é que irão ser os técnicos superiores das bibliotecas, eles vão ter que tomar decisões, vão ter que gerir actividades...

É importante que, por exemplo, um curso de História da Arte ou de Curadoria tenha cadeiras de Serviços Educativos. Tento fugir da especialização, torna-se um *gueto*. Na Curadoria, é o curador, o curador... e em Arquitectura – o meu curso! – é o espaço, sempre o espaço...Sou mais defensora do cruzamento das áreas e das pessoas.

Outra coisa que me parece essencial é a partilha de boas práticas – estamos todos a trabalhar para o mesmo, não temos que repetir os mesmos erros, as instituições têm que promover espaços de reflexão, mas não pode ser segundo o formato de conferências onde o objectivo principal é divulgar *papers*.

Carla

Tal como se verificou no grupo de monitores de visitas guiadas, a aprendizagem no terreno, pelo lado da experiência, é bastante enaltecida, por se considerar que o contacto com grupos diferentes e até as situações inesperadas exercitam características como a flexibilidade.

Há muitas pessoas que estudam psicologia e pedagogia por si e se munem das suas próprias ferramentas. Apesar de eu achar que, como dizia o meu avô, ‘não há nada como realmente’: estar no terreno é uma formação muito importante, aprende-se muito. Também estamos a falar de uma profissão nova, os serviços educativos em Portugal são relativamente recentes.

João

Só quem foi para o terreno e experimentou realizar as actividades de várias formas consegue arranjar competências para reagir e trabalhar com públicos diferentes.

Como reconheço um contador de histórias? A maior parte das vezes não são profissionais, mas há pessoas que têm verdadeiramente as histórias dentro de si, aquilo ferve lá dentro e têm que contar. E há aqueles que conseguem transformar isso numa coisa interessante para os outros. E há ainda os outros, os chamados chatos, que querem só falar e ouvir-se.

António

O sistema alimenta-se a si próprio. E a Academia anda sempre um bocado atrás da contemporaneidade, só dignifica e valida o que foi já experimentado. Eu própria estive recentemente numa Academia [Mestrado em Design e Ilustração Sequencial, numa universidade inglesa], embora esta tivesse uma particularidade que é valorizar muito o trabalho no terreno.

Carla

Relativamente às qualidades consideradas necessárias para se ser mediador cultural, são salientados alguns dos atributos igualmente mencionados pelos monitores de visitas guiadas em museus: gostar muito do trabalho de mediação; ter vontade e capacidade de comunicar; ter disponibilidade para acolher contribuições dos públicos; ter flexibilidade na concepção, organização e condução das actividades; possuir conhecimento de técnicas de expressão corporal. Mas é a capacidade de dar atenção aos participantes e perceber as suas motivações bem como a aptidão para integrar as suas opiniões e intervenções que surgem sublinhadas nos discursos destes seis entrevistados, como mostram os próximos depoimentos

[O que gosto mais neste tipo de trabalho] Gosto de conseguir surpreender diferentes públicos. Chamo a isto, ao trabalho que faço nas oficinas e visitas temáticas, uma performance, porque os grupos e as pessoas são diferentes, logo vão ter reacções e respostas diferentes, e temos que saber lidar com essas situações e aproveitar de forma criativa o que eles nos dizem, mesmo que seja um disparate. Gosto desse jogo. Conseguir pegar naquilo que têm para dar e ligar ao tema, ao ponto onde preciso de ir a seguir, de reconduzir ao percurso que pensei. Esse jogo é muito motivante.

A partir do momento que o músico deixa de ser músico e começa a ser um formador começa a aprender que existem diferentes maneiras de passar as informações dependendo dos diferentes tipos de públicos. Há coisas que funcionam com todas as idades mas outras não. E temos que perceber isso de maneira a que o impacto da nossa informação seja igual tanto numa idade como noutra. Se o percebermos, podemos mudar as coisas a tempo. Se não conseguimos perceber isso, estamos a falhar. Temos que estar a todo o momento a fazer um *scan* do que se está a passar.

Mário

Enquanto mediador na área do livro, a qualidade fundamental, na minha opinião, é gostar de livros – e tenho visto que este gosto não está assim tão presente em pessoas que fazem mediação em leitura...

É muito importante estar bem connosco próprios e ter uma boa consciência de nós. Quando não queremos cair, no nosso trabalho, naquilo a que chamo masturbação – pensar mais no cumprimento do nosso objectivo do que nos interesses dos públicos –, precisamos muito bem de saber em que ponto estamos ali, perceber o que está ao alcance dos outros para que possam usufruir do nosso trabalho.

António

Humildade é uma qualidade importantíssima. É ter disponibilidade, é chegar a um sítio e respirar, observar e ouvir. Tentar o mais possível, antes de seres tu o protagonista, conhecer quem está ali. Às vezes, é um quebrar do gelo, é começar a actividade com uma roda, ou começar a contar algo sobre mim. A grande ferramenta do mediador é disponibilidade. O mau mediador é alguém que está a fazer aquele trabalho e não gosta. Mas já acompanhei percursos de pessoas que começaram cheias de deficiências do ponto de vista da comunicação e depois descobriram capacidades com a experiência: abriram-se, cresceram. Não há percursos estanques.

Carla

Do ponto de vista específico da mediação, acho que há para mim algumas qualidades importantes: ser um bom comunicador, penso que é uma característica importante. Só criando um imaginário rico em torno de um contexto é que a mediação pode ser feita com qualidade e deixar resultados. Depois, acho que é muito importante o mediador fazer um trabalho em que consegue retirar o máximo do que são as impressões subjectivas e de primeira instância de quem está a fruir. Os mediadores que ‘vomitam’ informação estão a dar um tiro no pé.

Quando faço mediação, procuro sempre fazer pontes entre o que vislumbro e os conteúdos patentes, criar pontes objectivas. Fazer uma boa avaliação dos contextos. Se vier uma excursão de alemães com mais de 60 anos, a minha visita não pode ser igual à que faço com um grupo de miúdos do 5º ano de uma escola portuguesa – o que requer uma margem de improvisação grande. Conseguir sintetizar e avaliar quais são as linhas-chaves a tocar e depois conseguir um caminho flexível. Procurar incluir e incorporar todos os comentários que tenham pertinência. Eu prefiro que as pessoas saiam daqui com um bom relacionamento com as propostas que apresentei – e, por isso, tenham motivação para depois irem investigar mais – do que as pessoas saiam com noções bem arrumadas mas que lhe são exteriores.

João

Como também foi possível observar no grupo de mediadores que centra o seu trabalho nos museus, o gostar do que se faz conjugado com a disponibilidade e a atenção aos públicos exercita outra qualidade vista como essencial: ser flexível.

Importa ser flexível, a vários níveis. Se, por exemplo, um grupo chega atrasado, tenho que conseguir perceber se tem mais tempo e posso fazer como tinha pensado; se o grupo tem que sair à hora fixada, tenho de arranjar maneira de passar informação da mesma maneira e sem tantos detalhes. Se, quando estou a preparar determinadas actividades, me dizem que não é possível ter determinado material tenho que arranjar alternativas e evitar confusão ou dizer que não posso fazer.

Se nós propomos uma oficina ou se nos convidam para fazer uma oficina, nós temos que pensar nas idades dos públicos. Mas às vezes somos surpreendidos, porque a marcação das escolas nem sempre acontece como esperávamos – de modo geral, as coisas funcionam bem – e nós temos que estar preparados para isso, temos que ser muito flexíveis, de maneira a poder adaptar uma coisa que pensámos para uma determinada faixa e conseguir passar essa mesma informação – de uma forma mais simples ou mais complexa – consoante o grupo que temos à frente.

Mário

O primeiro projecto de promoção do livro e da leitura em que participei foi uma grande escola e deu-me uma grande ‘estaleca’ em termos de contacto com pessoas, alunos e professores, esperava-me sempre uma situação nova. O meu papel também era o de perceber o que é que os professores tinham apreendido da formação que haviam recebido. Ficou desta experiência o ter que lidar bem com ter uma situação nova todos os dias, ter que ser muito rápida, perceber logo as carências, ser muito pragmática e flexível.

Carla

A familiarização e o domínio de técnicas de expressão corporal são outras qualidades apontadas, embora de modo menos acentuado. Diz Carla: “O facto de ter feito teatro desde jovem deu-me mais ferramentas de comunicação, sempre utilizei técnicas de voz, introduzi a mímica, a linguagem corporal”. E Pedro:

O mediador tem que ser uma pessoa com vontade de comunicar com o outro, precisa de ter uma empatia, à partida, para querer comunicar com o outro. Eu não vim para este trabalho – que, reconheço, me tem ajudado a viver – porque não vendia pintura. Eu vim trabalhar nesta área porque a comunicação já fazia parte da história da minha vida, gosto de pessoas.

E depois, fisicamente, há um lado de expressão corporal que é preciso ter, é preciso saber colocar a voz. Fui aprendendo. As pessoas riem-se muito quando me vêm com garrafas de água, de litros. Saber projectar a voz é muito importante. Técnicas de como olhar para as pessoas, técnicas de dinâmica de grupo. Fui aprendendo no terreno.

Pedro

Contudo, há quem defenda que a menor capacidade em termos de domínio de técnicas de linguagem corporal é compensável com outras qualidades:

Há uma série de qualidade técnicas – como as que os actores mobilizam e desenvolvem, por exemplo ter uma boa voz e colocá-la muito bem – que eu não tenho, digamos, em grande dose, e tento compensar com o meu gosto pelos livros e com a vontade de o transmitir aos outros.

António

Em primeiro lugar, o mediador tem que ter uma grande abertura de espírito para poder tocar e brincar um bocadinho com muitas coisas. Pode não ser muito especializado, mais importante é poder relacionar muitas coisas, porque sinto que quando relaciono matérias diferentes é isto que acaba por fazer sentido, mais do que falar do próprio elemento musical. Ter uma grande abertura para as diferentes músicas e para as diferentes expressões artísticas. Também me questiono sobre se tenho qualidades de comunicação, em público não sou alguém com facilidade de comunicação, tipo fazer piadas. Como não sou português, as minhas frases, às vezes, não são bem construídas... mas sinto que são mais os gestos e eventualmente o próprio conteúdo, como tem muitos pontos de acesso, que faz com que as pessoas, em algum momento, encontrem um ponto de ligação e a comunicação resulte.

Alberto

Ainda no que respeita a aspectos da profissão, detecta-se nos discursos de alguns entrevistados referências à insuficiente valorização do seu trabalho, percebida por eles em diversas instituições com que trabalham. Apontam-se os deficits de atenção aos percursos dos mediadores: falta de reconhecimento do mérito daqueles que têm bons resultados e falta de vontade de aplicação das suas mais valias noutras dimensões do funcionamento das instituições – o que fica evidente nos seguintes depoimentos. Como se o trabalho que cada um desempenha fosse pouco mais do que uma intervenção isolada, um “expediente” – como dizia acima um dos entrevistados, João –, algo que começa e acaba na ocasião da realização das actividades. No caso do primeiro extracto, é especificamente referida a falta de investimento institucional na preservação das diversas actividades, por via do registo e da documentação¹¹⁸.

¹¹⁸ Um dos entrevistados aponta o maior investimento de outras instituições neste plano, designadamente o da Fundação de Serralves, que tem documentado o trabalho do seu Serviço Educativo através da edição de obras como a que sistematiza os projectos desenvolvidos com escolas entre 2002 e 2007 (Leite e Victorino, 2008). Um documento que, segundo João Fernandes, director do Museu, “faltava para nos confrontar com os novos desafios que nos esperam, quer no museu quer nas escolas, para estimular na sociedade contemporânea uma constante curiosidade pelo que não se conhece” (Fernandes, 2008: 11).

Quando invisto num dado projecto, tenho noção de que existe inevitavelmente uma parte do tempo excessivo que dedico a algo que não vai poder ser remunerado. Mas também sei que a investigação é isto mesmo: investir tempo e mais tarde recuperar, noutra contexto qualquer. Considero que sou relativamente bem remunerado nas instituições com que colaboro como mediador. Quando não estou satisfeito, dou esse *feedback*, usufruindo deste estatuto de freelancer que tenho, acho importante ver onde estão os problemas e apontar onde se pode melhorar. Penso que os contextos de mediação cultural ligados às instituições têm vindo a cavalgar num sentido de precariedade global em relação à sociedade inteira a passos largos. Acho que não há nem sombra de qualquer tipo de profissionalização, nem de construção de carreira das pessoas que trabalham nesta área.

Faço uma crítica transversal às várias instituições onde tenho trabalhado. Reparo que não procuram perceber coisas deste tipo: 'temos uma pessoa que está a trabalhar com bons resultados, esta pessoa acumulou saber e é preciso que esta instituição usufrua desse saber'. Esses mecanismos deixaram de existir do ponto de vista da capacidade que as instituições têm. No caso dos serviços educativos, se calhar nunca existiram porque os serviços educativos são mais recentes.

A reflexão teórica e a divulgação dos projectos na área da mediação não têm tempo nem lugar para poder acontecer, na maior parte dos casos. Isto tem a ver com decisões estratégicas das instituições de privilegiar o contacto directo com o público e de não desdobrar esse trabalho em documentação do trabalho que é produzido.

João

A esmagadora maioria das pessoas que está neste trabalho há, pelo menos cinco anos, são pessoas com espírito de missão, porque senão não conseguem aguentar, não é trabalho bem pago, não é reconhecido. Tornamo-nos conhecidos, pedem-nos para ir trabalhar, e ficam surpreendidos quando descobrem que o trabalho é pago. Torna-se cansativo. Quem tem o espírito de missão, consegue. E outros têm que fazer coisas paralelamente.

Em alguns eventos, quando nos encontramos, falamos deste tema. Creio que França foi dos primeiros países em que houve uma tabela salarial. Cada um vai vivendo e agarrando as oportunidades da melhor maneira que pode. Por um lado, seria interessante que houvesse alguma regulamentação que permitisse que as coisas fossem mais justas. Mas também me pergunto: porque é que o meu trabalho e o de outra pessoa não-de ser pagos da mesma maneira? Pergunta com resposta difícil. Por outro lado, a existência dessa regulamentação faria com que alguns sectores olhassem para nós de modo mais profissionalizado.

António

Figura nº 6.7.

À volta de quadros

Observação directa de uma visita guiada

À volta de quadros

Domingo. Cá fora fazia sol e à sombra havia frio. Faltavam 20 minutos para começar a visita guiada e o museu encontrava-se muito povoado, a cafetaria quase cheia, pessoas a entrar e a sair da zona de exposições, outras andavam pela livraria. Na zona de entrada para exposições, juntavam-se alguns dos futuros participantes na visita. Sozinhos, em par ou em família – esta era modalidade mais excepcional. A maior parte das pessoas chegou em cima da hora e foi logo tirar o seu bilhete. No total, éramos cerca de 40 pessoas, duas ou três crianças, na companhia de sua mãe. No conjunto, maior a presença feminina, idade média cinquenta e poucos anos.

A maioria das pessoas avançou com grande à vontade para uma sala à entrada, como quem conhece bem os cantos à casa. A monitora chegou a horas, com muitas folhas debaixo dos braços. Encaminhou-se logo para a sala, onde as pessoas já se sentavam à volta da mesa e nas outras cadeiras. A rápida instalação quer dizer uma presença regular no museu? Significa que estão aqui como na “sua segunda casa”, como alguém referia, nas entrevistas, a propósito da relação de um público fiel à instituição?

No ecrã, sobre fundo negro, figura a palavra que dá nome ao Movimento que nos trouxe aqui. A monitora vai projectando slides e mostra figuras, de um molho de imagens grandes que segura sempre. A exposição dela é assente em comentários às obras, considerações formais do tipo ‘Vejam como a figura tem triângulos e as cores ao fundo são complementares, depois o círculo que se forma, vêm os barcos lá ao fundo...?’ E interpela a assistência, lança uma questão e convida quem quiser a responder ‘Que pintor faz lembrar?’, ‘Agora gostava que alguém me dissesse: o que vê de especial?’ As pessoas fazem comentários, ela ouve com atenção e remata ‘Sim’ ou ‘Muito bem, isso mesmo’. Há uma senhora que intervém sempre num registo oratório, longamente, e a guia fica a ouvi-la e diz que ‘Sim, bem visto’, ‘Ainda bem que introduziu essa questão’. Há outro senhor que parece especializado e que lhe pergunta se ela sabe que aquele pintor pintou vários quadros iguais. O ambiente de penumbra, as pessoas em extrema atenção, a cor gasta das paredes, a atmosfera lembra uma aula nocturna ou reunião religiosa para adultos, cada um no

seu lugar a tentar descobrir mais rápido a suposta chave, a apreender o suposto código. ‘Aquele luz, no candeeiro, o que é que tem de especial?’, pergunta a monitora. ‘É uma caveira’, ouve-se alguém. ‘Sim, o quadro está todo dominado pela morte’. Muitos tiram apontamentos.

Diz que o tempo é tão pouco para mostrar tudo o que pretende, e se ainda podemos ir à sala de exposição ver os quadros do pintor x, pela relação com o Movimento, as pessoas concordam, percebe-se que gostam e têm todo o tempo. Instalam-se logo nas cadeiras à volta dos quadros. A guia dá apontamentos biográficos do pintor – fala de um seu grande amor, das estadias várias fora do país. Permanece a impressão de que quer mostrar tudo ao mesmo tempo. De vez em quando, parece que nos espreita a ver se há espaço para uma ou outra questão menos vulgar: como, quando fala sobre um quadro em que o pintor em foco pintou um colega amigo, refere: ‘como sabem, o modo como o pintor se representa é um dos temas da história da arte’.

Despede-se dizendo que vai voltar ao tema num outro dia, para então vermos os quadros de um outro pintor, e que as pessoas não se esqueçam de preencher os questionários. Surpreendeu-me o tom talvez demasiado rente ‘à legenda’ da imagem. O incitamento à intervenção dos assistentes, principalmente na primeira parte, gerou um discurso algo simplista em termos de interpretação, porque não se deteve numa obra em particular mas foi sempre saltitando entre muitas imagens, despoletando na assistência uma sequência de tiradas tipo ‘tiro ao alvo’. Se calhar, trata-se mais de uma questão de adequação às expectativas dos que aqui costumam vir, que a monitora já percebeu e a que vai procurando corresponder.

6.5. Influências – trabalhos de mediação e outras actividades

- *Monitores de visitas guiadas*

De que modos podem outras ocupações dos guias de visitas influenciar este trabalho, que marcas lhe podem conferir? No caso da participação de artistas em actividades de mediação, a diferença assenta, no seu olhar, no facto de se privilegiar o *contar* em vez do *expor* e de procurar ter como fonte primeira os autores das obras.

Sou muito apologista do contar as coisas, com certeza e rigor na informação, claro, mas sem ser num registo expositivo, sem parecer que estamos na escola. O contar é filtrado: leste, assimilaste e depois contas, à tua maneira. Quanto contas, já existe um grau de elaboração ou de simplificação – depende do que queres contar, ou de como queres contar – que te vai permitir chegar ao outro. Se expões, vais dizer directamente o que leste, então não vale a pena: para isso, lêem os outros, distribuem-se papéis, catálogos...

Acho que é esta a diferença, no modo de fazer visitas, entre o historiador de arte e o artista: o primeiro expõe e o segundo conta. Conta coisas, sensações. Acrescenta qualquer coisa, com a informação de outras exposições. Os artistas juntam tudo e combinam, têm o poder de composição. Os de história da arte têm o poder de exposição, o poder de investigação, mostram tudo o que foram capazes de recolher. E nós, artistas, estamos habituados a compor e decompor, por formação.

Vou ser pretensiosa, neste aspecto: acho que os artistas estão melhor preparados para fazer visitas que as pessoas formadas em história da arte! Os artistas dão mais importância aos conteúdos, os historiadores dão mais valor às coisas factuais, o artista nasceu naquele sítio, estudou acolá, insere-se naquele movimento, tudo informação organizada e histórica. Passo além do que é factos. O que me interessa é que as pessoas saiam das exposições com conteúdos, sensações... Os colegas que vêm de história da arte dão mais importância ao discurso do crítico sobre o artista do que à voz do próprio artista, partem do princípio que a opinião do crítico é mais formada, enganam-se!

Rita

Quando preparo as minhas visitas, a fonte a que recorro sempre é o próprio artista. Se está vivo e é português, encontramos-nos. Se não, vou fazer uma pesquisa bibliográfica e privilegio as palavras do artista, acho que é a fonte mais pura. Penso que isso vem do facto de eu ser artista e achar que esse é o olhar que tem que ser mais respeitado. A minha formação faz com que, às vezes, me arrepie com certos comentários vindos de críticos sobre os artistas.

Quando os procuro, para a preparação das visitas, os artistas reagem bem, colaboram bastante, de maneira geral. Apresento-me como monitora do CAMJAP, digo que estou a preparar uma visita sobre eles, são solícitos, nunca nenhum veio assistir às visitas, o que percebo perfeitamente. Porquê? Tem a ver com um certo embaraço em ouvir falar do nosso trabalho... tem a ver com o feitio de cada um. Como artista, já participei numa exposição que teve lugar no museu e fomos convidados a fazer uma visita sobre as nossas peças e encontrei-me a fazer algo que não esperaria, é quase uma paródia ao meu trabalho de guia. Tive que me expor muito mais, por isso custou-me. Fica-se numa situação de vulnerabilidade e ao mesmo tempo é muito gratificante, pela participação dos outros.

Sara

É interessante notar como o trabalho de promoção da aproximação às obras, de que as visitas guiadas participam, pode não ser bem vindo para alguns artistas, segundo uma entrevistada com especial proximidade ao campo das artes visuais - isto por temerem, segundo ela, que possa reduzir as possibilidades de leitura das obras.

O motivo principal por que alguns artistas não gostam deste trabalho de mediação é porque pensam que reduz o campo de abordagem. Se digo algo sobre a obra, quem me ouviu poderá ficar eventualmente influenciada por essa minha perspectiva. E cada artista gosta que a sua obra dê para muitas possibilidades, isso enriquece a obra; Marcel Duchamp é tão importante por isto: ninguém chega à conclusão de qual é o ponto, tem muitos pontos de interesse. E os artistas têm muito medo desse fechamento, como também receiam ser engavetados num movimento. Para eles, isso enfraquece o interesse da obra. Outros, já pensam que o trabalho de mediação directa vai aproximar as pessoas do que eles fazem, nesse sentido as visitas foram-se adequando: não tentam reduzir nem fechar leituras mas sim que as pessoas possam desenvolver ideias acerca da obra.

Mariana

É a mesma entrevistada, e o seu seguinte depoimento, que permite observar como o conhecimento e a ligação estreita às artes visuais e, em particular, a artistas – inscritos em circuitos artísticos pouco difundidos em espaços consagrados – é vista enquanto contributo para o alargamento de referências dos públicos.

Também sentia que eu própria podia contribuir com o meu conhecimento do meio das artes visuais, as pessoas iam aos museus mas tinham uma visão histórica da arte, nunca tinham visto a arte recente, aí tive o contributo de fazer a ponte, sendo eu uma pessoa que trabalha no meio. E conhecia artistas que muitas vezes não trabalham com museus ou fazem exposições em espaços chamados alternativos e também acho que fui trazendo uma outra visão, outras situações de arte menos vistas em museus.

Numa fase anterior, quando fazer visitas guiadas era mais o meu centro do que sucede actualmente, ‘puxei’ para o lado da arte contemporânea, porque só se costumava abordar movimentos do princípio do século XX, achava-se que era mais conforme ao público da fundação Gulbenkian.

Mariana

Se, para alguns entrevistados, a função de guia é enriquecida por outras ocupações que têm, será interessante averiguar até que ponto sucede o inverso, ou seja, de que modo o trabalho de monitor de visitas no museu influencia outras actividades. Veja-se em primeiro lugar, a opinião das artistas.

Não penso no público, quando faço o meu trabalho artístico. Mas não sou exemplo para ninguém, tenho quase a certeza que a Sara, por exemplo, dirá que pensa no público, o trabalho dela integra muito essa dimensão.

Isto não significa que seja céptica em relação à intervenção que tenho nas visitas guiadas e ao meu trabalho de guia. Porque acho que o público não precisa de conhecer todo o processo de realização da obra. Na obra que realizo e dou a ver não está nem um terço da experiência que resultou na sua produção, há muitas coisas que não pode reflectir. Mas, a partir do que as pessoas vão ver nessa peça, elas podem ter uma experiência diferente. E essa experiência pode ser tão ou mais gratificante que a minha, não sei. Agora, eu não penso nas pessoas no sentido ‘Quem vir esta obra vai chegar até mim’, nunca penso nisso, podem chegar, quem sabe? Nem eu chego à informação acerca do que um Donald Judd sentiu ao fazer uma caixa.

[Qual é a pertinência de fazer este trabalho?] É ajudares as pessoas a chegar um bocado mais às obras. A arte contemporânea, a partir do momento que é mais conceptual, é mais difícil de atingir, precisas dos dados para chegares lá. É como na internet: se não tiveres os endereços certos, até chegares ao que procuras vai passar por uma série de passos que, se calhar, são inúteis. A importância do trabalho de fazer visitas é tornar esse caminho mais curto e direccionado.

Rita

Penso sempre muito no observador, isto já antes de começar a fazer visitas, porque trabalho muito com instalação, e a presença das pessoas é fundamental. O deambular dos visitantes pelo espaço, o modo como posso manipular esses percursos, foi algo em que sempre pensei. Aprendi imenso com a exposição do artista x – a primeira em que comecei a fazer visitas guiadas, no CCB –, pela maneira como ele conduz o público através dos materiais que usa, foi muito interessante o contacto com ele e outros artistas que fazem, como eu, instalação.

Sara

Quanto a Mariana e Isabel, que têm também na escrita uma actividade constante, ou a ela se dedicam em primeiro lugar, reconhecem que as preocupações com o processo de comunicação directa com os públicos levaram a um maior cuidado com a clareza da escrita – ainda que esta se dirija potencialmente a pares e a outros leitores especializados.

Cada vez mais a minha escrita é directa, muito pouco floreada, o que me interessa é que as pessoas possam ter acesso a uma informação que seja simultaneamente completa e complexa, acessível. Até na escrita preocupo-me com a formação. Penso sempre como é que o público vai reagir ao que lê, se eu própria como leitora vou entender o que estou a escrever. Porque a maior parte dos críticos tem uma escrita muito codificada, acham que a escrita com essa característica é uma forma de prestígio pessoal e as pessoas tendem a não ligar-se ao que está escrito porque não percebem. E, assim, não ajudam. Defendo uma escrita facilitadora.

Luísa

Quando faço as visitas, tenho necessidade de ser muito clara; na escrita, não tanto, para mim tem outros códigos, não está tão democratizada, sei que em princípio quem me vai ler já tem alguma formação, não é bem o mesmo tipo de pessoas que vão às visitas.

Mas admito que passei a ter outra preocupação em tornar mais acessível o que escrevo; sim, foi um reflexo do meu trabalho de guia, acho que penso mais na forma como expresso o que pretendo dizer, antes não questionava tanto. Tenho mais cuidado do que antes em estabelecer elos com outros tipos de públicos, menos especializados, mesmo que seja menor a probabilidade de lerem os meus textos. Ao rever o que tenho escrito, noto essa alteração.

Mariana

- *Outros mediadores*

Observou-se já, nas dimensões anteriores, como para alguns entrevistados o trabalho de mediação cultural e as actividades criativas se “contaminam reciprocamente”, havendo intercâmbio de metodologias e objectos de trabalho entre actividades de mediação e de criação. Carla, cujos livros são peças dos seus projectos de mediação do livro e da leitura, e João, músico, ilustram de forma especial essa relação. No entanto, enquanto a primeira diz, como foi possível ver num depoimento seu anterior, “às vezes nem distingo bem o que estou a ser [se mediadora, se autora]”, para o segundo é clara a distinção entre ser músico e ser mediador cultural, como mostra o próximo extracto da sua entrevista

Quando estou a trabalhar como mediador não estou mesmo a trabalhar como artista. Não obstante o motor ser comum, separo muito, do ponto de vista das relações profissionais, o que está ali a acontecer. O que às vezes não separo é a metodologia e importo coisas de um sítio para o outro. Mas aí já se trata da minha gestão pessoal e já é até onde estou disposto a ir na investigação de um determinado aspecto

Conheço pessoas que acham que o seu trabalho artístico é estar num serviço educativo a trabalhar com crianças e que os resultados que daí advêm materializam trabalho enquanto artista. Alguns casos fazem-no de forma mais assumida, outros não tanto. Não me vejo assim, porque numa oficina com crianças antes de mais nada estão os resultados que se podem obter com elas. E num trabalho artístico, antes de mais nada estão os resultados artísticos. Aqui é a fronteira. O que eu faço é aplicar às vezes níveis de exigência ou de motivação para o trabalho ou de ferramentas para um contexto pedagógico que vêm do meu trabalho artístico e que são contaminadas por aquilo que acho que é a arte, pelas minhas reflexões pessoais, acho que não poderia ser de outra maneira. Daí até transformar o resultado numa oficina num contexto de apresentação pública como um objecto artístico vai uma distância muito grande.

João

Já a perspectiva de Alberto é algo diversa, uma vez que entende as actividades que tem desenvolvido no Programa Descobrir como um trabalho de criação – tal como se percebe quando fala de um ateliê que orientou sobre o compositor Gyorgy Ligeti (1923-2006)

Estes ateliês eram também uma forma de criação, eram uma criação musical, a criação de um espectáculo, não é só um ateliê onde se expõe o estado da situação mas sempre dividi os ateliês em duas partes. Na primeira, há mais transmissão de conhecimentos e ideias e na outra parte pomos as mãos à obra. Ao fim das 2 horas, o tempo que dura o ateliê, qualquer que fosse a idade e o nível musical, os participantes faziam qualquer coisa, havia sempre uma produção. Ligeti é um músico que trabalha sobre as texturas sonoras, a música é resultante de misturas de muitas melodias que criam uma matéria sonora em movimento. Então, associei esta matéria sonora a sensações tácteis, a um tecido. Tinha confeccionado um grande tecido de 8 metros. De olhos vendados, passava a mão de cada um dos participantes pelos tecidos e podiam associar o som à textura que estava a sentir. Um tecido é feito de muitos fios, mas o que interessa é o tecido todo. O que se deve procurar ouvir não é ouvir um instrumento em especial, mas a mistura e como é que esta mistura evoluiu.

Alberto

Sem que atinjam a intensidade das ‘contaminações recíprocas’, há outras situações de influências e interacções entre as actividades de mediação e o trabalho criativo.

Veja-se, desde logo, o caso de Pedro. Enquanto autor de dois livros para crianças e jovens, admite que o conhecimento que a experiência de mediador lhe tem trazido, em vários contextos, poderá ajudá-lo a ser, no futuro, “um escritor razoável”. Já enquanto pintor – actividade em que diz estar certo da qualidade do seu trabalho – é interessante assinalar o confronto entre a retoma deste trabalho criativo e o contacto acumulado com a obra de outros artistas visuais, que tem apresentado aos públicos

A influência deste trabalho noutras actividades? Na escrita, tem pesado muito. No meu livro para adultos que irei publicar, há várias situações que trouxe da minha experiência como mediador do livro e da leitura nas prisões. Essa própria variedade irá transformar-me um dia num escritor razoável. Uso a escrita como ferramenta. Nunca pensei em escrever, a prioridade era a pintura. Na pintura, já sei que ninguém me liga mas pinto bem, estou muito sossegado, sei que estou a fazer um trabalho que é bom.

Tenho vindo a conhecer tantas pessoas que qualquer uma delas dá uma personagem de romance. Às vezes, é como se fosse um mineiro da alma, é como se andasse à procura do seu lado cristalino, porque eu próprio tenho dúvidas, certo? E a melhor maneira é olharmos nos outros, eles funcionam como espelho.

(...)

Na pintura, estou a sentir a dificuldade de retomar o fio da meada e de repente surpreendo-me com o homem e o artista que mudaram. A minha pintura mudou, mas não andei a pintar! Mudou qualquer coisa cá dentro e a expressão está diferente. Depois, sou teimoso: um tipo que pinta em 2010 ou é doído ou anda a fazer pintura decorativa... Acredito que às vezes me é difícil olhar para a pintura dos outros quando estou a criar.

Pedro

E Mário, que tem um projecto de gravação de um disco para crianças, a partir de poemas de autores luso-brasileiros, aponta como o contacto com o público mais novo, no âmbito das actividades que orientou no Programa Descobrir, o influenciou no trabalho da composição

A maneira como escrevo para crianças incorpora toda a experiência que tenho do contacto com elas. Quando escrevo canções, não faço coisas fáceis, há sempre um elemento de desafio. Tal como todas as canções, estas têm movimentos repetitivos, elementos que procuram ficar na memória, mas que vão conseguir despertar a motivação de quem as canta. Tive preocupações de ordem instrumental, não fiz um disco só com sons gravados. Este cancionário também tem histórias, que introduzem as canções e que fazem uma ponte e as histórias também têm sons de fundo, são feitos com o corpo para mostrar que é possível fazer música com o nosso corpo.

Mário

6.6. Sobre a feminização e a juvenilização dos monitores de visitas guiadas¹¹⁹

- *Monitores de visitas guiadas*

O facto de a função de guia de visitas, bem como outros trabalhos de educação no museu, ser quase exclusivamente desempenhada por mulheres interpela os entrevistados de modo diferenciado. Há quem manifeste sobre a questão um olhar distanciado, tendendo a naturalizar essa característica, na medida em que a predominância de mulheres é encarada como prolongamento de uma tendência que se observa na área do ensino, no qual, à excepções dos níveis superiores, o universo de docentes é maioritariamente composto por mulheres. Já uma perspectiva mais elaborada sobre os motivos da feminização do grupo de guias é avançada, não por acaso, por Isabel e Mariana, monitoras há mais tempo e detendo um conhecimento mais próximo do campo das artes visuais, incluindo as dinâmicas profissionais em jogo. Para elas, a figura da guia é menos considerada e reconhecida também por questões relacionadas com a divisão social do trabalho, não devendo perder-se de vista que o ingresso das mulheres na esfera profissional foi mais tardio, sendo para elas menos provável o acesso a posições de poder – processos que o domínio cultural também repercute, à semelhança do que se detecta noutros sectores de actividade.

¹¹⁹ Por se tratar de um tópico em evidência aquando da abordagem dos monitores de visitas guiadas em museus de arte, foi integrado na entrevista. Já em 2010, aquando do estudo dos mediadores culturais noutras áreas, não se revelou tão pertinente, pelo que não se tratou este aspecto nas entrevistas.

A que se deverá a maior parcela de mulheres entre nós? A minha leitura é que isso decorre de um preconceito masculino, não me parece que haja qualquer *handicap* de género. Mas é algo que me irrita e desgosta, sermos praticamente só mulheres. Gostava de trabalhar com um grupo mais equilibrado e diversificado. Provavelmente, são os próprios homens que consideram que é um trabalho feminino e não se propõem. Se se reparar, logo no curso de história da arte, é muito superior o número de mulheres.

O trabalho do educador é menos considerado dentro do museu e das artes visuais, logo as mulheres é que tendencialmente o fazem. Sim, se virmos bem, os curadores e directores são quase todos homens, e têm a mesma formação que nós, estamos na mesma arena. Isto reflecte educações diferentes, que predispõem as mulheres a aceitarem papéis menos valorizados do ponto de vista do poder, ainda que tenham ambição, provavelmente têm é que dar muitos mais passos para atingir os seus objectivos.

Isabel

Como há muitas mulheres, elas é que ficam com esses trabalhos mais desconsiderados no meio artístico, ainda. E, por tradição, são as mulheres que estão ligadas à educação e ao trabalho com as crianças. Os lugares de topo estão ocupados por homens, a crítica e o comissariado são áreas muito mais masculinas. E uma das razões porque lutei tanto para escrever tem a ver com o facto de achar que era muito injusto a grande parte de formados em história da arte serem mulheres – no meu curso éramos 12 raparigas e um rapaz – e nunca conseguirem fazer uma carreira. Não tinham possibilidades, porque, às vezes, não tem a ver só com o querer mas com as oportunidades que surgem. Se não me tivessem dado a possibilidade de escrever, se calhar não teria ido pelo caminho que segui, teria ficado a fazer visitas guiadas, tinha ido dar aulas, foi o que aconteceu à maior parte das minhas colegas de curso.

O modo como as coisas funcionam propicia que esta distribuição de funções por sexos aconteça. É dada preferência aos homens, nem que seja pelo seu comportamento, que é geralmente mais agressivo na maneira de divulgarem o seu trabalho e batalharem. Se formos ver, a maior parte dos comissários são homens e vêm de outras áreas. Não quer dizer que eles não sejam merecedores dos lugares, mas a verdade é que têm mais probabilidades de ser nomeados.

Claro que também é muito importante a ambição e o gosto de cada um, há colegas que se calhar não estão interessadas em escrever ou fazer comissariado. Agora, muitas vezes, esse fazer outras coisas está directamente relacionado com ter disponibilidade para frequentar certos meios, ter contactos. Se não houver essa disponibilidade, nunca se consegue criar possibilidades para desenvolver outras actividades.

Acho que o ser persistente, de que falava há pouco, é importante para as mulheres e para os homens. No meu caso, fazer carreira teve muito a ver com o meu querer e opções, outras pessoas preferiram ter filhos mais cedo; e, para mim, a carreira é o meu objectivo de vida, é o que mais gosto e quero fazer. Uma colega minha, se for mãe, está muito mais preocupada em como vai fazer para ter x dinheiro ao fim do mês e uma vida muito organizada, com horários. Já eu posso ir passar 3 dias fora e não me preocupo, porque o importante é estar lá presente. E depois, as pessoas podem não gostar de sair à noite, e têm que ter disponibilidade para aparecer nos acontecimentos, saber o que se passa, o meio artístico vive muito disto. Sou casada, mas se vivesse com uma pessoa que não me compreendesse, acredita-se que seria possível ausentar-me vários dias ou trabalhar tanto com os artistas? Tens que ter uma independência e se a outra pessoa não a compreende, é pouco provável alcançares os teus objectivos ou é tudo muito mais difícil.

Mariana

Por outro lado, detecta-se, no grupo de entrevistados, a percepção de uma espécie de maior compatibilidade entre o género feminino e o trabalho de guias devida a dois motivos fundamentais: i) considerarem-se qualidades “mais de mulher” a capacidade de flexibilidade e a intuição, atributo que, como se observou, atravessa constantemente o trabalho de guias de visitas; ii) entender-se que “ganhar pouco” ou ter empregos pouco prestigiantes é socialmente menos penalizador para uma mulher do que para um homem.

Qual é o homem que se sujeita a um emprego com estas características, instável, incerto, mal remunerado? Devem ser poucos. As mulheres são mais flexíveis, mais rápidas, mais versáteis. Os homens, se há qualquer coisa que falha, demoram a reajustar-se e nós em pouco tempo temos mais capacidade de improvisar, por isso é que até, às vezes, nos chamam complicadas: há cinco minutos pensávamos uma coisa e agora já podemos propor outra. E também pesa muito ainda a ideia conservadora de que a mulher consegue viver mais tempo assim, reunindo dinheiro ali e acolá, ganhando pouco; se for um homem que estiver nesta situação, é mais mal visto. Além disso, parece-me que as mulheres gerem a precariedade de outro modo, por exemplo, num mês posso ganhar 20 contos e noutro 180, mas sei que tenho 100 contos mensalmente e isto para um homem é muito mais complicado de gerir.

Rita

Se são as mulheres quem mais facilmente parecem suportar a precariedade e o deficit de reconhecimento associados ao trabalho de guia, note-se igualmente que tal acontece num período inicial do seu percurso, em que são mais jovens – tendo em conta a composição etária do grupo de guias e colaboradores dos serviços educativos. Tal justifica-se pela mais provável incompatibilidade entre uma situação financeira frágil e uma fase da vida mais adulta, em que o provável acréscimo de responsabilidades pode levar à procura de um trabalho que assegure estabilidade. Acresce que todos os entrevistados são unânimes em considerar que o trabalho de guia provoca grande desgaste, o que leva Sara a atribuir-lhe um “prazo de validade”.

Acho que é uma profissão um bocado assim como ser futebolista ou bailarino, tem um prazo de validade, porque provoca um desgaste físico muito grande. E isto também tem a ver com o emprego que é muito instável nestas instituições e as pessoas, à medida que o tempo passa, procuram estabilidade, conseguem cada vez menos viver assim.

Sara

É uma actividade mesmo muito cansativa, e não só enquanto estás nas visitas. Para além do trabalho de preparação que é preciso, as visitas também têm um lado formal de recepção das pessoas em que tens que mostrar-te bem disposta, simpática e apresentável. É um trabalho que, além do mais, implica este investimento na imagem que se deve ter, de simpatia e delicadeza; e há dias em que não estás para aí muito virada. Exige-nos essa disciplina interior de concentrarmo-nos num objectivo ‘Agora vou receber pessoas’ e é um trabalho esgotante também por isso, por impor a necessidade de estares disponível para os outros, receber grupos consecutivos e organizá-los. E isto feito de forma personalizada: para ser criativo este trabalho não pode ser massificado.

Isabel

Para a maior parte das pessoas, acho que se trata de um trabalho de passagem, até porque não é sustentável a longo prazo, a não ser que se tenha emprego fixo e que possa fazer-se visitas e outras actividades pedagógicas como uma ocupação acessória. Como trabalho principal, é muito difícil, não é levado a sério. Quando digo às pessoas que faço visitas guiadas e ateliês, comentam 'Ah, está bem', como se fosse algo muito pouco importante, pensam que vais ali e falas de um quadro, porque as pessoas não têm a noção da importância das visitas e do esforço que requerem...daí a pressão para se deixar esta actividade rapidamente, é um trabalho encarado como não tendo desenvolvimento futuro.

Luísa

6.7.Sobre os públicos

- *Monitores de visitas guiadas*

O espaço das visitas guiadas constitui um contexto especialmente propício à percepção da relação dos públicos com as obras de arte moderna e contemporânea, das temáticas que a atravessam e dos modos como por elas se sentem interpelados. De acordo com os guias, a questão mais frequentemente colocada pelos visitantes é ‘O que é arte?’. A persistência da pergunta ocorre, note-se, “numa época na qual a arte frequentemente parece ser uma língua estrangeira” (Mary Jane Jacob citada em Vergara, 1996) e resulta, sobretudo, das transformações introduzidas pelas práticas artísticas do século XX, as quais vieram questionar a “tradição multiseccular da cultura ocidental no que diz respeito aos seus géneros

artísticos” (Fernandes, 1998), desvalorizando parâmetros até então enaltecidos na história da arte, como a representação, a figuração ou o reconhecimento de um valor estético da obra de arte.

É no quadro desse questionamento, e também dos seus efeitos nos modos de recepção, que pode situar-se a reacção de públicos menos familiarizados com a arte contemporânea, ora surpresa ora incrédula, culminando a perplexidade, muitas vezes, no comentário ‘Isto até eu fazia! Assim também era artista!’. Se o conhecimento artístico – que, como outras formas de saber, não é inato – é condição importante da disponibilidade para a recepção da produção artística contemporânea, não surpreende que os públicos menos conhecedores possam mostrar maior alheamento deste universo ou declarar-se mais frequentemente necessitados de “certezas” sobre o que é arte¹²⁰.

Continua a preocupar as pessoas o facto de acharem que uma obra de arte pode ser feita por qualquer pessoa. O que é arte? Perguntam. Isto cria uma tensão e eu exploro-a. Levo sempre os visitantes às obras mais complexas. Faço-o especialmente com uma obra do artista x e pergunto se acham que é arte, e ficam atrapalhados, e dizem que não, que é uma televisão, um objecto normal, sem nada de especial, e eu ajudo-as a perceber que o conceito prevaemente de arte é romântico e que os valores culturais são simbolicamente construídos, são mutáveis.

Luísa

¹²⁰ É provável que o alheamento, ou mesmo o afastamento, possa ser também devedor do desencontro que alguns poderão sentir entre a formação escolar em artes visuais e o contacto com exposições de arte contemporânea. Como refere Naomi Horlock, coordenadora do programa Young Tate na Tate Gallery em Liverpool, “desde pequenos (...) que somos encorajados a produzir arte e a sermos ‘bons’ nisso. Devido à ênfase no fazer e no desenvolvimento de competências técnicas, especialmente em desenho, o contacto com o trabalho dos artistas apresentado em museus pode tornar-se desfasado das nossas expectativas sobre o que a arte devia ser. O museu é visto como o domínio dos conhecedores, um mundo à parte do quotidiano” (AAVV, 2000: 17).

As visitas espelham os problemas recorrentes do público com a arte contemporânea: ela exige informação e as pessoas não estão habituadas a que assim seja, acham que arte tem a ver com gosto e visualidade, qualquer coisa que seja atractiva, isso hoje ainda se mantém. Do mesmo modo que as pessoas não se interessam por física e química porque não entendem, não conhecem os processos implicados por essas ciências. Sucede o mesmo com a arte contemporânea, só que, aqui, as pessoas habitualmente acham que não têm que se informar. Toda a gente se habituou a dizer que a arte é para todos, portanto qualquer pessoa acha que pode aferir e dizer se gosta ou não gosta; além disso, não associam a arte a um entendimento, a questões e problemas. Portanto, se não sabem que aqueles temas e questões estão a ser pesquisadas e, de algum modo, são reflectidas na arte, limitam-se a pensar 'Gosto ou não gosto'. As pessoas vão às visitas para perceber porque é que aquilo é arte e qual o interesse que tem.

Para mim, o mais gratificante nesta actividade tem sido sentir que motivei as pessoas, ouvi-las dizerem que fez diferença terem vindo à visita, porque passaram a ter uma perspectiva sobre aquilo que não entendiam ou até lhes desagradava.

Mariana

A partir dos adolescentes, é que surge muito recorrentemente a questão 'Então isto é que é arte?' É a questão da dúvida e de ter que saber justificar por que é arte. Já os miúdos não colocam essas perguntas nem têm o cliché de dizer 'Eu também fazia isto!'. Como contornar? Vou pela definição sociológica de arte, se os intervenientes do meio artístico validam como tal, está esclarecido. Com os adolescentes, chega a dar muito mais gozo, porque vão continuando a questionar e tenho que lhes explicar o que é uma metáfora e com que lida, porque é que uma obra de arte comunica de uma maneira e um anúncio de outra... Para os mais pequeninos, há sempre a história do filme *Shrek*: digo-lhes que as obras de arte são como as cebolas, têm muitas camadas, e cada camada é uma maneira de ver diferente.

Sara

Até agora, e à excepção de algumas pessoas preconceituosas em relação ao papel do guia, o que sinto é que o discurso atrai, se for realmente dirigido às pessoas; os visitantes que não vêm ao museu para ver exposições integrados em visitas guiadas acabam por juntar-se ao grupo dos que o fazem.

Isabel

Para além do interesse em saber mais sobre artes visuais, outros motivos levam os públicos às visitas guiadas e ao espaço do museu, ao fim de semana. No caso do Centro de Arte Moderna, os guias são unânimes em considerar que os participantes em visitas guiadas são fortemente movidos pela ligação de proximidade que mantêm com a instituição, muitos

chamando-a a sua ‘segunda casa’ e ali desenvolvendo redes de sociabilidade. Este ‘núcleo de residentes’ ou ‘habitués’, como os designam os monitores, constitui a parcela maior dos frequentadores de visitas, sendo eles, como não é de estranhar, os mais participativos, pelo maior conhecimento quer do espaço quer dos monitores. Já no que diz respeito ao CCB, os guias observam públicos mais heterogéneos e uma presença mais expressiva de jovens e de visitantes que surgem no Centro pela primeira vez. Por outro lado, note-se como, na perspectiva de Rita, a ida ocasional ao CCB, ao fim de semana, frequentemente no prolongamento de um passeio a Belém, traz à instituição um público mais difícil de envolver, pela menor disponibilidade demonstrada.

Para além de estarem interessados em que alguém lhes transmita uma visão interessante sobre a exposição, os frequentadores de visitas guiadas procuram ter contacto com um grupo, o aspecto social é muito importante, os habitués normalmente criam relações entre si, almoçam juntos, há circuitos de amizades. São pessoas mais ou menos dos 50 anos. Porquê menos pessoas novas? Acho que está relacionado com os temas das exposições, se são mais ou menos badaladas na imprensa. Depois, tem a ver com os públicos do próprio museu, com a estratégia de publicidade, acho que no caso do CAMJAP podia ser mais intensa.

Mariana

O que gosto menos neste trabalho é lidar com o público que maioritariamente visita o CCB ao fim de semana. São aqueles visitantes que acham muita piada ir ver exposições mas só gostam do que lhes faz lembrar a realidade que conhecem. Às vezes, parece até que tenho que estar a convencê-los. Ficam apáticos, não têm uma abertura para as artes, é um público pouco formado. Apanhamos pessoas que vieram a Belém comer um pastel de nata, passeiam e querem apenas passar tempo, não são verdadeiramente interessadas, não estão disponíveis. Se se reparar, as exposições que no CCB têm mais visitantes são as do Museu do Design, porque integra o contexto histórico. Mas aí, ao chegar-se aos anos 80, habitualmente já não apreciam tanto e é, quanto a mim, a parte melhor do Museu porque é o momento em que conceptualmente o objecto teve *um boom*, tem mais ideologia associada. Nessa altura, as pessoas começam com observações do tipo ‘Mas isto serve para alguma coisa?!, é muito desgastante estar com este público; prefiro, de longe, trabalhar em actividades com crianças.

Rita

Figura nº 6.8.

O artista que apreciava imagens, letras e palavras

Observação directa de uma visita guiada

O artista que apreciava imagens, letras, palavras

Cheguei ao museu passava do meio dia, a visita guiada tinha já começado. Dirigi-me para as salas onde estava a exposição do artista, o grupo já se encontrava numa das salas. Uma rapariga, entre os visitantes, chamava a atenção para o estilo das fotografias do autor, assinalando a diferença relativamente aos fotógrafos mais tradicionais, zelosos do enquadramento do corpo inteiro, etc.

As pessoas juntavam-se à volta da monitora, que segurava uma folha dobrada, para onde às vezes olhava. Predominavam as mulheres, na faixa dos 50. Os participantes que se percebia estar em circulação não integrada escapavam mais a este padrão, aí havia mais homens e mais casais. A monitora foi falando sobre o autor (Marcel Brodthaers) e o seu universo – o gosto por palavras e imagens, o constante questionamento do mundo artístico – diluindo-se bem entre o grupo e conduzindo-se entre ele. Aproveitou ditos do artista, do género “esta cidade tem mais pontes que a outra, de natureza aquática” – frase reproduzida no topo de um conjunto de fotografias – para interpelar os participantes acerca do possível significado, a que será que aludia? Logo alguém comentou o facto de a cidade em causa, à época das fotografias, albergar dentro dela vários países, enquanto um senhor observou que a máquina fotográfica é uma ponte entre a realidade e o documento. Uma senhora, sentada nos bancos baixos, avançou que devia ser uma metáfora.

Na última sala, a propósito da projecção de um filme, um senhor, colocado de frente para a guia, dizia que é essencial, quando se vê uma obra cinematográfica, saber que, se for esse o caso, o autor é artista plástico. E dá o exemplo de um realizador americano e de um filme dele em particular. A guia ficou a ouvi-lo, atenta. Quase como se fosse ela o visitante e ele o monitor, deixando-o encarnar o papel, ao estilo mais clássico. No fim, a maior parte das pessoas abandonou a sala, enquanto um pequeno grupo continuou a conversar com a guia. Aproveitei para rever algumas partes da exposição, fui até à livraria e voltei à última sala da visita. Monitora e alguns do grupo ainda lá permaneciam, o assunto em foco era o cinema português, o senhor anteriormente mencionado deve ser um amador especializado, falava de um realizador português dos mais controversos.

- *Outros mediadores*

A experiência do contacto directo com os públicos nas actividades de mediação permite aos entrevistados detectar algumas motivações das pessoas que nelas participam. São razões que podem traduzir-se numa conjugação de vários factores: i) tendência para o auto-ensino – proporcionada pelo acesso facilitado à informação, por via das novas tecnologias de informação –, sendo as actividades organizadas pelos serviços educativos outras modalidades de praticar o autodidactismo; ii) vontade de actualização dos conhecimentos sobre arte contemporânea através do contacto directo com as obras; iii) procura, por parte dos responsáveis pela educação de crianças e jovens, de actividades de ensino artístico alternativas ao ensino das artes no sistema da educação formal.

Há um crescendo de procura de mediação, e também se nota mais uma postura, influenciada talvez pela internet, de auto ensino. Acho que há, de facto – e valorizo imenso essa atitude –, um crescendo de pessoas que podem encarar, avaliar e lidar com qualquer área de conhecimento, nomeadamente que lhe suscitam curiosidade ou por fruição.

E há a procura dos pais, que pretendem que as crianças tenham actividades de complementaridade ao ensino formal. Procuram contextos de aprendizagem informal com garantias de qualidade.

As pessoas são muito reservadas e põem pouco em causa o que vêem e ouvem. As crianças estão completamente à vontade. A não ser que se cometam erros que fomentem a insegurança – no sentido de as levar a ter medo que o que digam seja um disparate –, as crianças são propensas a entrar em *briefing*. É relativamente fácil, com elas, ter altos níveis de motivação, dedicação e empenho.

João

Os adultos querem saber mais, estão mais abertos aos desafios, e no museu e na biblioteca cabe toda a gente. Durante muito tempo, a arte em Portugal era só fado e coisas clássicas. O Estado Novo lá foi buscando alguns modernistas, depois a arte contemporânea começa a aparecer, não falo só das estátuas nas rotundas, a própria estética da mensagem visual mudou e isso também foi criando nas pessoas uma maior facilidade em termos de educação visual para entenderem boa parte da arte contemporânea. Os miúdos mais pequenos dominam certo tipo de linguagem com uma facilidade tão grande que entendem rapidamente simbologias e códigos; já os mais velhos não têm tanto à vontade, estes têm que fazer um esforço para decifrar esses códigos.

Pedro

Entre os diversos grupos etários, os adolescentes são o segmento apontado como mais merecedor de actividades de mediação, sendo vários os entrevistados que referem a necessidade de desenvolver um trabalho mais aprofundado com eles. Os objectivos em causa são vários. Em primeiro lugar, recuperar o gosto dos adolescentes pelos livros, que não é cultivado devido, na opinião dos mediadores, à ausência de um sistema de ensino eficaz. Em segundo, promover o contacto dos adolescentes com uma maior variedade de bens culturais, para além dos que circulam em circuitos mais comerciais. Em terceiro lugar, mostrar que a arte pode funcionar, na vida, como uma ‘janela aberta’, que a literatura pode ajudar os adolescentes a pensar sobre algumas questões com que mais se confrontam, como a questão da dependência de drogas.

O livro é muito lúdico para as crianças, é muito atractivo para elas. Quando começam a ser mais autónomas, pede-se-lhes para fazer análises de obras, verdadeiras autópsias. Aquela obrigação de dar uma explicação, qual o seu significado, é muito penoso naquela idade. É importante mostrar quais são as regras com que se escreve para conseguir mostrar o virtuosismo de alguém que escreve e consegue subvertê-las. Mas isso tem que ser acompanhado pelo prazer da leitura. E isto está a falhar completamente no sistema de ensino. E as crianças chegam à adolescência e resistem. A primeira coisa que faço, nas minhas actividades com adolescentes, é perguntar-lhes ‘quem gosta de ler?’, ‘quem gosta de poesia?’, ‘quem gosta de futebol?’, ‘quem gosta de música?’ e etc. Só é preciso que se lhe digam coisas muito simples: ‘quem é que nunca ouviu uma música que dizia aquilo que vocês estavam a sentir?’, ‘A letra é um poema’.

Gosto desta actividade porque sinto que consigo fazer com que quem está a ouvir fique a pensar naquilo. Cria-se uma ligação do adolescente com o texto. Há alguns textos que são imprescindíveis. Há um texto do José Luís Peixoto, o “Somos Cinco à Mesa”, fala da ausência, esse texto faz com que eles fiquem absorvidos. Há um texto clássico do Baudelaire, que costumo dizer que me salvou a vida. Há um texto do Mário Henrique Leiria, “Chamada Geral”, dos *Novos Contos do Gin Tónico*, que fala sobre a liberdade. Peço que pensem se são livres ou não. É um texto que, como tem humor, resulta muito bem. O recital está construído num crescendo, começamos por falar do amor, que naquela fase está, para eles, em grande turbilhão. Ponho-os a ler, trocamos os papéis.

António

Há uma faixa etária que acho que não tem suficiente acesso a estas actividades, são os adolescentes. Insisti em todas as instituições que organizam actividades pedagógicas para que as divulgassem e publicitassem em todos os lados onde haja adolescentes, para que eles possam participar. Porque é um período onde a identificação com modas e modelos é uma coisa essencial e se não oferecermos um modelo alternativo ao comercial, perde-se o trabalho que foi feito. Toda a gente diz ‘é uma idade muito complicada’ e todas as experiências que tive demonstraram-me o contrário: sempre tive muito respeito da parte deles e vi o gosto de terem a oportunidade de fazerem, finalmente, qualquer coisa por eles próprios.

O meu objectivo é sempre prático: trabalhar com um grupo para montar um espectáculo. Estou a pensar em certos espaços como castelos, lugares com muralhas, espaços patrimoniais, há possibilidades de encenações, de diálogos sonoros, de usar acústicas diferentes, por causa da diferente natureza do lugar, das ruas, dos jardins, das praças. E então seria fantástico poder fazer um espectáculo com uma turma de adolescentes em que eu pudesse orientar o trabalho – e não era preciso que soubessem música. Era muito importante que o professor fosse um colaborador. Estou convencido que um professor aberto e bem orientado pode fazer este trabalho com as suas turmas. Mas as minhas experiências dizem-me que os professores são muito passivos.

Alberto

A vontade de “receber um sinal de volta”, expressão de um dos entrevistados, dos destinatários das actividades e o gosto que se obtém com tal recepção transpareceu frequentemente no discurso de vários entrevistados. No caso de Pedro, que tem desenvolvido um trabalho continuado de promoção do livro e da leitura nas prisões, é interessante ver como se misturam o gosto por comunicar, o entendimento da arte como linguagem impulsionadora da mudança, a vontade de intervir junto também dos que têm uma “alma humana” menos integrada socialmente, como os reclusos em prisões

Eu já fazia mediação cultural quando me desafiaram, na DGLB, para fazer actividades de mediação nas prisões. Aceitei e fiz a *A Cor das Histórias*. Fui aferindo a metodologia. E tenho duas coroas de louros: comecei a trabalhar nas bibliotecas prisionais e a chamar a atenção para a situação destas bibliotecas dentro da Direcção Geral dos Serviços Prisionais e dos bibliotecários municipais – porque precisam de ser catalogadas, qualificadas, e eu tenho ambições, quero que os presos saibam catalogar os livros, porque não? Que haja um preso bibliotecário, por exemplo. Um dos *meus* presos acabou a pena e hoje é o responsável da biblioteca de uma pequena localidade, ficou no mundo dos livros. Quando houve um concurso de poesia nas prisões portuguesas, um dos presos com que contactava ganhou o primeiro lugar e hoje em dia é um homem diferente, retomou a sua profissão e assume o que fez diante dos outros. Se me disserem que isto não é importante...eu acho que é, considero que já mudei o mundo numa coisa pequena. Claro que há outros presos que sei que não vão muito longe.

Tenho trabalhado em prisões de Setúbal, Odemira, Montijo e o próximo desafio é a prisão de Santa Cruz do Bispo, onde estão os presos inimputáveis – aceitei, interessa-me a alma humana, claro. Uma vez, uma jornalista foi fazer uma reportagem na prisão de Odemira. Foi outra experiência forte, para mim: um mediador masculino com um grupo só de mulheres. A jornalista quis ver os textos e houve um que a impressionou muito. Um dos exercícios que faço é pedir-lhes que escrevam a um personagem imaginário. Era uma carta ao homem ideal e a jornalista perguntou a quem a tinha escrito e porque a escrevera. Eu fiz-lhe sinal e expliquei-lhe que ela tinha escrito aquilo porque nunca conheceu um homem ideal, ao fim de 11 anos a viver com um homem que a tratava mal, houve um dia que ela resolveu o assunto com a faca da cozinha. Nessa carta, ela define o homem não machista, o homem novo, é uma carta impressionante; é preciso ter estômago. Ou o caso do tipo que está a ressacar imenso com a falta de droga...O tempo que o consigo fazer rir com o livro, por exemplo, do Ricardo Araújo Pereira, é um momento feliz para ele.

Pedro

Figura nº 6.9.

De regresso ao trabalho na prisão

Quarta-feira, 1 de Dezembro de 2010¹²¹

Regresso à "Cor das histórias"

Recomeço amanhã com as minhas sessões de mediação da leitura e da escrita em estabelecimentos prisionais. Chegarei de manhã ao EPL (Lisboa), deixarei os meus pertences ao guarda da recepção, passarão o detector de metais pelo meu corpo e depois, o barulho de ferro do gradão. Levarei objectos perigosos no meu saco “andarelo”: Livros. Cumprindo o seu dever, o guarda investigará o conteúdo do saco. Vou conhecer um grupo novo de presos e os meus olhos tentarão logo identificar os futuros leitores entre um grupo de rapazes agitados e fustigados pelas marés da sua existência. Começarei com coisas simples, contos; depois pegarei na palavra num pingue-pongue de comunicação. Na mão, Álvaro de Magalhães (“O Brincador”), para explicar o ofício da escrita. Começa agora uma outra existência dentro da minha vida que se prolongará por um ciclo de seis sessões entre muros. Quando terminar, espero ter feito leitores e poder ler os textos lavrados na reclusão como janelas abertas aos céus. “*Le ciel est, par-dessus le toit, Si beau, si calme (...)*” Paul Verlaine.

Pedro (blog pessoal)

¹²¹ <http://miguel-horta.blogspot.com/>

1.8. Sobre as iniciativas de promoção do livro e da leitura

Como seria de prever, os mediadores que centram o seu trabalho em actividades de promoção do livro e da leitura demonstram um posicionamento crítico perante iniciativas como os programas lançados pelo Estado nesta área – os quais constituem uma referência mais ou menos significativa no seu mercado de trabalho, dependendo das fases dos percursos profissionais em que se encontram. As iniciativas visadas são, essencialmente, duas: i) Programa de Acções de Promoção da Leitura/Itinerâncias (PAPL), criado em 1997 e funcionando no terreno desde 1998; ii) Plano Nacional de Leitura (PNL), lançado em Setembro de 2006 e desenvolvido desde 2007, e concebido para ser executado em duas fases (de cinco anos cada). Se estas iniciativas merecem o louvor e um olhar globalmente positivo por parte dos entrevistados, já alguns aspectos específicos concentram as suas críticas. São eles: i) duração e monitorização dos resultados; ii) instrumentos de apoio instituídos; iii) mediadores intervenientes.

Quanto à *duração e à monitorização dos resultados*, a principal crítica que ressalta é o facto de as iniciativas serem principalmente concebidas, segundo os entrevistados, à medida dos ciclos de governação política, potencialmente renováveis. Este princípio de estruturação e execução das iniciativas é visto como obstáculo à consolidação do trabalho desenvolvido e também à própria aferição dos resultados visados. A questão da necessidade da monitorização destas actividades surge especialmente desenvolvida por Carla, como se pode observar nos próximos depoimentos:

É óptimo que existam estes programas, eles que venham, tudo isto é preciso. Mas temos que pensar neste trabalho como num projecto grande, temos que começar a trabalhar com as educadoras de infância¹²², temos que ir muito para trás, o que em regra não se faz. Pensa-se só quando o leite já está derramado e depois é preciso arranjar uma espécie de ‘pensos’, com recomendações sobre o que se deve fazer e outras coisas...O que é que temos neste momento? Temos as iniciativas da DGLB e um PNL. Então, vamos pegar nestes dois eixos, que têm imenso poder, há dinheiro envolvido, e vamos tentar potenciar recursos. Ok, já fazem as acções do Programa de Acções de Promoção da Leitura/Itinerâncias da DGLB, mas têm que ser monitorizadas. Já vi situações em que está um formador com dois formandos porque não foi feita divulgação ou por outros factores.

¹²² Note-se que, na primeira fase, o PNL estabeleceu como público-alvo prioritário as crianças em educação pré-escolar e os primeiros seis anos do ensino básico.

Monitorizar e avaliar resultados parece-me essencial. Parece-me que quem está em gabinete circula pouco no terreno, funciona muito com relatórios. É importante a estatística mas tem que ser devidamente contextualizada. E isto era possível, porque o país é pequeno. A monitorização teria a vantagem de permitir ver o real impacto, o que está a funcionar e o que não está, as lacunas. Se calhar, vou dar um exemplo, esta biblioteca está numa zona com muito desemprego, se calhar aqui tem de ter um papel mais activo, se calhar tem que se articular com o Instituto de Formação e Emprego da localidade...

Carla

Penso que as reformas permanentes nunca permitem consolidar o trabalho que foi feito ou medir os resultados porque estamos sempre a mudar. Vamos medir os resultados em relação a que ano? É difícil de aferir.

António

Acho que o impacto destes programas, como o da DGLB e o PNL tem sido muito bom; sobretudo ao nível das bibliotecas escolares, está-se a ler mais. Mas se as crianças, desde pequeninas, não virem os pais com livros na mão também não se tornam leitores no futuro. Ler mais tem grandes vantagens, embora haja aqui um movimento um bocado perverso com a falta de dinheiro que o país tem, os protocolos com as câmaras também são importantes mas...e o PNL ganhava em se desinstitucionalizar. Trazer os livros para o museu, para o hospital, para as associações, para os escuteiros...Mas como o movimento é contrário – as crianças passam cada vez mais e mais tempo na escola – é difícil que o Plano saia da escola.

Pedro

No que respeita a alguns *instrumentos de apoio instituídos* no funcionamento das iniciativas mencionadas, as críticas recaem nas listas de livros recomendados, criadas pelo Plano Nacional de Leitura e inseridas na “linha de estratégia” denominada “Assegurar formação e instrumentos de apoio”¹²³. As palavras recorrentes nas apreciações dos mediadores sobre esta metodologia são: ‘facilitismo’, ‘acomodação’, ‘preguiça’. De acordo com os entrevistados, a existência de listas de livros recomendados não só estreita o número de autores e títulos possíveis de descobrir e conhecer como também tem um efeito de acomodação entre professores pouco conhecedores e sem olhar crítico.

¹²³ *Plano Nacional de Leitura. Relatório Síntese*, disponível no site do PNL. Os livros recomendados destinam-se a cinco grupos, assim denominados: primeira infância; educação pré-escolar; 1º ciclo; 2º ciclo; 3º ciclo.

Não se tira o mérito que o PNL tem, embora as listas...estou de acordo com uma boa parte das escolhas mas estão lá livros que não seleccionaria. Tem que se ter atenção a este aspecto: há muitos professores, sobretudo nesta fase em que se trabalha em primeiro lugar para os números e para as avaliações, que vão pegar nas listas como se fosse o novo cânone. Isto, quando qualquer mediador de leitura deve ler, pensar o livro para o leitor que está à sua frente, saber identificar, saber escolher e adaptar, porque há livros que não fazem sentido nenhum.

Pedro

O problema das listas é fazer esquecer que só conseguimos ver se um livro nos interessa ou não conhecendo-o. Creio que há um certo facilitismo. E faz-me conclusão ir a uma biblioteca escolar e haver 30 livros iguais, para a turma toda ler. Faz-me confusão a formatação, o ideal, na minha opinião, é que os alunos não tenham que estar todos a ler o mesmo livro. São livros de um reduzido número de editoras e autores; também representou um bom negócio para algumas editoras.

António

A questão do que seriam os efeitos nocivos da existência de livros recomendados no PNL reaparece quando os entrevistados abordarem os *mediadores intervenientes* nas iniciativas mencionadas. A falta de formação é o aspecto mais salientado pelos entrevistados, sobretudo notada entre a categoria específica dos professores, como mostram os próximos extractos de entrevistas.

Daquilo que vejo, sobretudo no ensino secundário e nas faculdades, e também a partir do contacto com professores primários, a qualidade da formação pessoal dos docentes é fraca, o conhecimento é superficial, há uma despreocupação com o que estão a fazer, vejo desinteresse pelos efeitos que vão ter as suas intervenções a médio prazo. Acho que este quadro é o reflexo da política cultural e do sistema de ensino que o país tem tido.

António

O grande problema no PNL está nos mediadores. A questão fulcral é perceber quem está no terreno. Uma vez, numa livraria – são lugares que frequento muito, acabo sempre por descobrir onde estão os livros – vi uma senhora que percebi ser professora à procura de um livro de uma autora, da lista dos recomendados pelo PNL. Fui ajudá-la. Daquela autora não havia esse livro mas havia outro, perfeitamente adequado. E a professora não quis levá-lo. Claro que é uma caricatura, não acho que os professores portugueses funcionem todos assim. Com isto quero chamar a atenção para o seguinte: estes grandes programas não podem só lançar recomendações, lançar grandes chavões, acho que há ainda insuficiência de projectos na comunidade, falta formar mediadores, pôr gente no terreno a ajudar os professores. Isto é como com os assistentes sociais: quando se faz uma reconversão, não basta dizer ‘estas pessoas têm casas novas, portanto estão integradas’, a integração é uma coisa lenta, progressiva e é necessário muito acompanhamento.

Carla

Há um local fantástico dentro da escola que se chama biblioteca escolar, em que o professor bibliotecário de repente tem que se transformar – já se transformou – em mediador do livro e da leitura e esse espaço tornou-se um lugar de aprendizagem não formal dentro da própria escola. E são esses professores que querem ter formação nas acções de formação do Programa de Acções de Promoção da Leitura/Itinerâncias da DGLB. A partir da minha experiência como formador, posso dizer que está lá um grupo muito bom e há outro que é fraco, com pessoas que frequentam essas acções meramente por questões de carreira.

Pedro

7. PERFIS

A partir da exposição anterior – através da qual foi possível observar os modos como se posicionam, em diversas dimensões, os mediadores entrevistados –, é possível reconhecer no painel apresentado vários traços que os distinguem quanto a motivações, lugar e impacto desta ocupação nos seus percursos. A partir de tal diferenciação definem-se perfis, não exclusivos, que ilustram a heterogeneidade dos mediadores em presença.

7.1. Portas para várias entradas

Fazer visitas guiadas, bem como outras actividades pedagógicas, em instituições de referência no campo das artes visuais representou, para duas das entrevistadas mais jovens (Joana e Luísa), fundamentalmente um meio de aprofundar o conhecimento do campo mais directamente relacionado com a sua área de formação académica (história da arte). Ainda que centrado na esfera educativa, o contacto profissional com o contexto museal e as diversas áreas e funções nele implicadas constituiu simultaneamente: i) um complemento de formação – ambas reconhecem que a abordagem da arte contemporânea na universidade foi escassa; ii) uma descoberta das virtualidades e importância dos serviços educativos na aproximação entre arte e públicos; iii) uma descoberta, igualmente, de capacidades pessoais até aí pouco exploradas, ligadas à comunicação com audiências; iv) uma oportunidade de (re)considerar objectivos em termos de profissão. Isto, note-se, valorizando sempre a experiência do contacto directo com os visitantes e defendendo a necessidade de preparar as exposições tendo em conta os públicos e o trabalho que com eles pode desenvolver-se. Se num dos casos é notória a emergência do interesse, para além das actividades pedagógicas, nas áreas da produção e programação, noutro o investimento declara-se no sentido da docência universitária e da investigação, procurando, desse modo, contribuir para a qualificação de futuros profissionais – sendo o trabalho em serviços educativos entendido como recurso significativo de tal contributo.

7.2. Artistas apresentam artistas

A particularidade desta categoria de monitores advém do facto de serem artistas (Sara e Rita), defendendo ambas que a formação em artes visuais, além de ser essencial numa carreira artística, é especialmente adequada a quem desempenhe actividades pedagógicas em museus e centros de arte, por proporcionar um conhecimento prático dos processos criativos. É nessa medida que o trabalho de mediação em instituições dedicadas a artes visuais constitui, no seu olhar, um terreno a explorar quando, como é o caso, se necessita de assegurar a subsistência – não só por requisitar, entre outras competências, a formação em artes visuais como também por poder ser desenvolvido em horários compatíveis com os tempos da criação artística. Outro traço comum que liga estas entrevistadas reside na experiência que tiveram enquanto professoras do ensino secundário, admitindo as duas que tal contribuiu para o à vontade que dizem ter no contacto com os públicos.

Importa ainda destacar uma segunda linha que diferencia estas monitoras dos outros guias e que remete, novamente, para a questão da adequação entre formação e desempenhos. Assim, foi possível observar que ambas privilegiam, na preparação das visitas, os autores como fonte principal para o discurso à volta das obras e das exposições. Para além desta especial atenção às vozes e aos projectos dos artistas, outra marca distintiva das guias artistas seria a apetência especial, que uma entrevistada defende, dos criadores para a *composição*, gerando um estilo diferenciado de fazer visitas guiadas e apresentar as exposições. Um estilo assente mais no *contar* (encarado como capacidade de reelaborar o que se aprendeu e de relacionar a diversidade) do que no *expor* (visto como mera transmissão de conhecimento compilado), o segundo mais associado, na sua opinião, a monitores formados em história da arte.

7.3. Encontro entre apetências, formação e trabalho

Um terceiro segmento reúne dois monitores (Elsa e José) para quem o trabalho de mediação cultural (num caso surgido de forma *acidental*, noutro de modo *intencional*), em presença com os públicos, é percebido como uma correspondência entre apetências e

recursos pessoais e formação e actividade profissional. Para eles, que pertencem a *gerações* diferentes de colaboradores em serviços educativos, o museu e as actividades com os visitantes revelaram-se contextos que permitem aplicar profissionalmente o (antigo) interesse pela reflexão sobre matérias artísticas e sociais junto dos outros, de audiências.

O facto de desempenhar a função de guia há mais anos e ter a experiência de várias instituições, como sucede no caso de José, explica, porventura, a sua atitude quase de balanço relativamente à actividade desenvolvida. Trata-se, note-se, do único monitor que explicitamente defende o seu trabalho como uma profissão, não exclusivamente destinada a pessoas em princípio de actividade, como repara que habitualmente tende a ser encarada. Não é de estranhar que seja também ele quem mais aponta a falta de integração dos monitores nas instituições: como se estas, em sua opinião, encarassem tais colaboradores como técnicos para os “visitantes do segundo dia” das exposições, ou seja, para o público em geral; e os frequentadores que verdadeiramente contassem fossem os públicos especializados, “do primeiro dia” (inauguração), os que certificam (ou não) as exposições e, logo, a instituição.

Tratando-se do guia em cujo percurso esta actividade revela maior centralidade, é interessante reparar também na sua percepção de que a menor posse de capitais escolares tem limitado o acesso a novas experiências profissionais no campo da mediação cultural, que podem rentabilizar a experiência de guiar visitas e contactar o público. Trata-se, aqui, de uma questão de valorização de desempenhos – e da importância que a posse de créditos escolares superiores nela joga –, o que leva este monitor a declarar alguma necessidade de redefinir/reconfigurar o lugar da actividade na sua trajectória.

7.4. Das visitas guiadas para a crítica e curadoria

Um quarto perfil, de uma entrevistada entre os monitores que há mais tempo iniciaram esta actividade (Mariana), tem a especificidade de evidenciar o progressivo distanciamento do trabalho directo com os públicos, resultante de um maior investimento noutras formas de mediação em artes visuais, como a crítica e a curadoria. Estas novas funções – e a tradicional

relação de distância que mantêm com os serviços educativos – acabaram também por ditar o lugar esporádico que a realização de visitas guiadas ocupa, actualmente, na sua vida profissional. Entre críticos e curadores, como ela mesma nota, não é esperável que alguém com “nome ganho no meio” – processo que a escrita, no seu caso, acelerou – desenvolva, com a mesma regularidade, actividades pedagógicas no museu, consideradas menos prestigiadas.

Nos primeiros anos, o trabalho das visitas guiadas permitiu-lhe, tal como se observou acima relativamente a colegas mais novas, complementar a formação académica em história da arte contemporânea, por via da investigação para a preparação de visitas guiadas. Representou, igualmente, um desafio às suas capacidades de comunicação com grupos de pessoas. E considera particularmente gratificante nesta experiência de contacto directo com os visitantes o poder contribuir para a diversificação dos seus conhecimentos, por via da sensibilização para projectos e linguagens artísticas habitualmente menos difundidos.

Não por acaso, a questão da conciliação entre oportunidades, carreira e vida familiar assume enfoque no depoimento desta entrevistada: trata-se da única monitora para quem “fazer carreira” no campo das artes visuais significou o progressivo acesso a funções predominantemente desempenhadas por homens, sobretudo a curadoria. Acesso que resultou, como frisava, de oportunidades aproveitadas, que se lhe colocaram por poder estar presente em circuitos vários do *art world*. Por poder, afinal, ter disponibilidade, condição essencial, em seu entender, a mulheres que pretendam ‘fazer carreira’.

7.5. Falar de arte no museu e na escola

O quinto perfil reconhecível no conjunto de entrevistados assinala a coexistência na fase actual do percurso de duas actividades pedagógicas: uma, desenvolvida no museu, no contexto de visitas guiadas, como monitora; outra exercida no espaço da escola, como professora de ensino universitário. O traço comum entre elas – falar de arte para grupos – torna, segundo Isabel, a acumulação favorável na medida em que representam universos comunicantes e o que se aprende por via de uma beneficia o desempenho de outra. De notar

que tal acumulação deve-se também a razões de ordem prática, dada a sazonalidade e irregularidade do trabalho de guia. Vale a pena destacar neste perfil, o de uma das primeiras colaboradoras para a realização de visitas guiadas no CAMJAP, o *autodidactismo* da formação para tal função, o contínuo testar de hipóteses no trabalho com os visitantes até à afirmação de um estilo próprio. A maior longevidade do percurso enquanto guia de visitas estará na base, também neste caso, do tom mais crítico relativamente ao tratamento dos guias pelas instituições e da visão mais problematizadora das dinâmicas profissionais que atravessam o espaço museal.

7.6. Uma zona de pesquisa

Declarando-se, antes de mais, respectivamente “músico” e “artista”, João e Alberto correspondem a um perfil que encontra nas actividades de mediação cultural uma mais valia muito particular para os criadores: proporcionam-lhes espaços de pesquisa. Com efeito, o trabalho pedagógico no âmbito das iniciativas educativas de várias instituições culturais e com diversos grupos etários tem-lhes permitido aferir reacções às suas propostas – considerando ambos que as crianças são mais intervenientes e disponíveis – e desenvolver a exploração do fenómeno sonoro para além da estrita identificação entre música e instrumento convencional. Num caso como no outro, esta pesquisa reverte para o trabalho de criação e o trabalho de criação contém metodologias aplicáveis nas oficinas, ateliês, visitas e outras actividades de mediação.

No caso de João, cujo trabalho de composição é muito marcado pelo recurso às novas tecnologias e a situações de interactividade, os contextos pedagógicos representam um momento propício ao testar de novas ferramentas e possibilidades criativas. Daí que considere haver uma “articulação fluida e bastante pacífica” entre o seu trabalho nas áreas da criação e da mediação, identificando o que separa, na sua perspectiva, os papéis de mediador e de artista: para o primeiro, a prioridade não está nos resultados artísticos mas sim nos resultados que é possível obter com um determinado grupo de pessoas, em função das suas especificidades. Para este mediador, que se encontra numa fase mais inicial da sua carreira, a

remuneração angariada nas actividades de mediação em instituições culturais assume também especial relevância.

No caso de Alberto, a pesquisa tem uma aceção mais abrangente, no sentido em que os ateliês, as oficinas e as visitas constituem mais um território – além das salas de aula do sistema de ensino formal e até das salas de concerto – onde pode desenvolver e expandir o modo como entende e aborda a vivência e a aprendizagem da música: procurando alargar os conceitos de instrumento e espectáculo; cultivando a criação e a improvisação; defendendo a convivência entre a música e as outras artes; sensibilizando as pessoas para o facto de que “qualquer forma de emitir um som pode ser, num contexto determinado, considerada musicalmente interessante”.

7.7. Arte e cidadania – três maneiras de conjugar

No grupo de mediadores entrevistados, aqueles que centram as suas actividades de mediação na área da promoção do livro e da leitura distinguem-se particularmente pelo lugar mais acentuado, no seu discurso, que assume a relação entre arte e cidadania. O que aproxima especialmente Carla, Pedro e António é o entendimento da mediação como forma de comunicação com os outros e a visão da arte como linguagem instigadora de novos olhares e reflexões e, logo, elemento fundamental na evolução de cada pessoa.

Muito relacionada com este aspecto, está também uma vontade de demonstrar como o processo artístico é experimentável mesmo pelos que não são artistas ou autores; um desígnio inclusivo, afinal. Não por acaso, dois destes entrevistados têm em comum, apesar da diferença de idades, percursos que denotam o cultivar de uma disposição para a comunicação e a interacção com grupos diversificados – ambos evidenciando até um certo orgulho por serem, segundo eles, *os* mediadores mais solicitados para trabalhos com grupos considerados mais ‘difíceis’. Com efeito, tanto Carla, 31 anos, como Pedro, 51 anos, apresentam percursos fortemente caracterizados, desde crianças, pelo contacto regular com actividades culturais e artísticas, pelo desenvolvimento de projectos com colectivos e pelo gosto de comunicar.

Se a relação entre arte e cidadania é especialmente visível nos discursos dos três entrevistados reunidos neste perfil, descortinam-se *conjugações* específicas em cada um:

Obra e projecto

Como afirmava num extracto acima citado, Carla diz mover-se num “ambiente de contaminações recíprocas”, referindo-se ao cruzamento, na sua actividade, da criação artística e da mediação cultural em torno dos livros. A sua singularidade reside na integração dos livros que escreve e ilustra numa intervenção mais vasta: os projectos de aproximação ao gosto por ler que desenvolve em bibliotecas, escolas e outros contextos, o que lhe confere autonomia na gestão do trabalho. Subjacente a este tipo de intervenção está, como se pode observar no seu discurso, uma vontade de dessacralizar a visão das obras artística, a qual é consonante com o mostrar-se avessa a apresentar-se como escritora e autora – embora alguns dos seus livros tenham obtido distinções várias.

Comunicar, intervir

Para Pedro, o gosto por comunicar com os outros, o poder contribuir para “transformar a sociedade por via de uma pequena intervenção minha” e a necessidade de uma remuneração regular constituem as mais importantes motivações para trabalhar como mediador cultural. Uma actividade que desde cedo lhe é familiar: dos anos 70 em que produzia, entre outros materiais, diaporamas para apresentar livros e outros conteúdos, passando pelos anos 80 – em que falava da sua pintura na galeria que o representava – e os anos 90, fazendo a mediação da obra de outros criadores em vários museus, até à última década, em que as actividades de promoção do livro e da leitura ganharam um lugar destacado. Por outro lado, percebe-se que o trabalho de mediação cultural – garantindo simultaneamente a sua subsistência em fases menos bem sucedidas enquanto pintor – e o seu gosto por comunicar e intervir socialmente permitem-lhe uma melhor vivência da prática artística. *Melhor* no sentido em que se atravessam de modo mais pacífico compassos de espera e tempos de menor produtividade artística, gerindo-se melhor as expectativas quanto à criação e também quanto à recepção da sua obra.

Retribuir, testemunhar

No caso de António, o que ressalta é um objectivo de *testemunhar* junto dos outros um gosto e uma experiência pessoal em que a leitura surge como meio de reflexão e desenvolvimento. Como ele afirma, “a leitura andou sempre comigo e a determinada altura tornou-se tão importante que achei que era obrigação cívica retribuir”. A colocação da leitura no centro das suas actividades evidencia um propósito formativo – “ter pessoas melhores na sua vida em sociedade” –, funcionando o livro e a literatura como “um meio”, como uma oportunidade de quem lê poder reconhecer outras experiências humanas e modos de lidar com questões e sentimentos universais. Não por acaso, são os adolescentes – sendo a adolescência uma das travessias mais decisivas – o segmento que também este mediador cultural considera mais necessitado de actividades de promoção do livro e da leitura.

7.8.Oportunidades

Na entrada de Mário – o mais jovem dos mediadores entrevistados em 2010 – no universo das actividades de mediação cultural promovidas por instituições como a Fundação Calouste Gulbenkian pesam várias motivações, algumas mais características de quem está numa fase inicial da carreira. Com efeito, detectam-se aqui semelhanças com o perfil *Portas para várias entradas*, referente às mais jovens monitoras de visitas guiadas em museus. Também para Mário a participação num projecto como o Programa Descobrir significou *tentar mais um possível caminho* relacionado com a sua área de formação, a música; estar associado a uma instituição de referência; poder aumentar a sua remuneração; apurar a sua experiência de formador, que já tinha iniciado quando se tornou professor de música, enfrentando o que considerou ser o desafio de “passar conteúdos simples ou complexos mas de modo motivante, rápido, eficaz” para grupos sempre diferentes.

CONCLUSÃO

Aprofundar o conhecimento dos mediadores culturais no que respeita a trajectórias e perfis foi o objectivo principal que nos mobilizou neste trabalho, para tal organizando a análise num percurso que se iniciou com uma visão de enquadramento e progressivamente se focou nestes agentes do sector cultural. Desta digressão, retiram-se ideias principais.

Começámos por analisar a mediação cultural sob diferentes ângulos, procurando sistematizar os motivos da generalização deste processo. No que respeita aos seus antecedentes, privilegiámos os museus por se tratar de um espaço cultural cujo aparecimento surge relacionado não só com as atribuições de conservar e classificar objectos como também com a finalidade de educar. A reconstituição da evolução que a educação teve no interior desta entidade permitiu observar uma gradual passagem da noção de museu enquanto dispositivo de transmissão de conhecimento, escolar e civilizacional, para uma visão que nele vê, sobretudo, um potencial espaço de experiências e de educação informal. Um lugar onde as iniciativas de carácter pedagógico devem, mais do que procurar transmitir conhecimentos e dar respostas, conseguir suscitar diálogos, mobilizando para tal variadas actividades.

Esta abordagem dos espaços museais possibilitou ressaltar dois outros importantes aspectos, que reaparecem noutros momentos do estudo. Por um lado, a secundarização do lugar dos educadores no conjunto de profissionais dos museus, devida em grande parte à falta de articulação com o trabalho dos conservadores e curadores, estes tendendo a considerar a intervenção dos educadores menos importante do que o seu trabalho, centrado nas colecções e na montagem de exposições. Por outro lado, a crescente receptividade dos museus, desde os anos 80 do século passado, às actividades destinadas aos visitantes organizadas pelos serviços educativos, sinalizando uma preocupação com a angariação de públicos e com a sustentabilidade das instituições. Se a experiência de visitar museus e ver exposições pode ser vista como um produto, a busca da sua maior qualidade passou a convocar mais os conhecimentos daqueles que lidam de perto com os públicos, os educadores.

No que respeita a alguns factores que explicam a generalização da mediação cultural, começou-se por realçar o impacto da economização da cultura, processo em que a circulação dos bens se organiza segundo lógicas de mercado. Lógicas que incluem a adopção e

adaptação de procedimentos e funções características da organização empresarial, como o marketing. Também a prática de grandes eventos culturais constitui uma circunstância favorecedora da emergência e da consolidação das funções de mediação cultural, principalmente por: i) convocarem competências diversificadas e específicas em tarefas de difusão cultural; ii) afirmarem a sua importância para potenciar a visibilidade destes acontecimentos e envolvimento dos públicos; iii) funcionarem como plataformas de cooptação de profissionais por parte de instituições com actividades regulares no campo da programação cultural. É de acrescentar, contudo – e mesmo não tendo sido feita uma análise exaustiva das várias funções de mediação implicadas nos grandes eventos – que aquelas que requerem um contacto directo com os públicos ainda têm pouca expressão neste tipo de acontecimentos.

Ao fixar entre os objectivos centrais das suas políticas culturais a democratização da cultura, os governos das últimas décadas têm incentivado as actividades de mediação cultural por várias vias. Desde logo, promovendo a criação de serviços educativos e de actividades similares para o público – principalmente em museus e bibliotecas. Outro é o caso dos cine-teatros, cujo deficit, de modo geral, em matéria de programação, afecta também a promoção destas actividades. Depois, estabelecendo na legislação regulamentadora do apoio a entidades artísticas disposições que valorizam o desenvolvimento de actividades pedagógicas. Uma outra via explorada pela tutela da cultura tem sido a procura da articulação com a tutela da educação, com vista ao desenvolvimento de intervenções conjuntas, onde o papel da escola na familiarização dos indivíduos com as artes e a cultura possa ser potenciado. Como se viu, a articulação tem sido, até agora, mais tentada do que efectuada.

Por sua vez, os regimes de trabalho no sector cultural, crescentemente impregnados pelas lógicas flexíveis de trabalho, constituem um terreno propício ao desempenho de trabalhos de mediação cultural, por várias razões: para além destas ocupações serem caracterizadas pela sazonalidade, os seus agentes podem com maior probabilidade acumular trabalhos vários, de que é ilustrativa a situação de artistas que além das actividades de criação e interpretação são orientadores de oficinas, ateliês, visitas guiadas, entre outras. Estes trabalhos de mediação cultural, como pode ainda observar-se na primeira etapa da tese, não correspondem a uma realidade homogénea, verificando-se a existência de configurações profissionais distintas. A diferença materializa-se, por exemplo, na menor ou na maior especialização das funções

(concepção e execução) e também no que se refere à explicitação, por parte de quem recruta mediadores, das competências requeridas e das condições de exercício das funções.

Ao proceder a um balanço de um levantamento bibliográfico de abordagens sociológicas dos agentes e profissões culturais em Portugal, pode verificar-se que a crescente importância da mediação cultural no panorama cultural tem sido já abordada pela sociologia: pelo lado mais ‘autoral’ dos mediadores – que os programadores culturais representam; pela perspectiva dos grandes eventos – com foco significativo também nos programadores; e, mais recentemente e numa linha que o nosso trabalho tem aberto, pelo lado dos mediadores que lidam face a face com os públicos das instituições culturais. Por aqui se fundamenta a pertinência da presente análise, que se inscreve directamente numa segunda vaga de trabalhos da sociologia da cultura, caracterizada pelo foco nas profissões e nas condições em que se desenvolvem.

A segunda parte deste estudo – onde se analisaram alguns contextos (instituições e iniciativas) cuja actividade tem uma componente de mediação cultural – possibilitou observar dinâmicas institucionais e os diferentes sectores (sector público e terceiro sector). A caracterização de seis projectos de divulgação cultural e criação de novos públicos – que têm vindo a ser desenvolvidos em Portugal nas últimas três décadas, nas áreas das artes visuais, música e livro e leitura – permitiu detectar alguns traços comuns e também identificar uma ou outra característica mais distintiva.

No que respeita a linhas de afinidade, repare-se, desde logo, no objectivo transversal de pretenderem contribuir para o alargamento do conhecimento e da experiência das artes e, assim, conseguir também enriquecer a cidadania e reparar, de algum modo, lacunas que alguns promotores das iniciativas consideram existir na abordagem das artes no sistema de ensino formal.

A vontade de desenvolver projectos que promovam o contacto, em contexto escolar, entre artistas e alunos é notória em algumas fases do percurso do projecto Música em Diálogo bem como noutros momentos da trajetória do seu dinamizador, José Atalaya. Por seu lado, o Projecto Artes na Escola, do Ministério da Educação, apesar da baixa abrangência demonstrada, visou desde o início promover a relação directa entre artistas e estudantes no cenário das escolas, de modo a que a população escolar pudesse aprofundar o conhecimento das artes com a colaboração da sua primeira fonte: os autores.

Os seis projectos evidenciam, cada um a seu modo, o crescente investimento das políticas públicas, da administração central e local, e do terceiro sector em projectos e programas de

promoção do alargamento de públicos para a cultura e as artes. No que respeita ao sector público, a iniciativa Artes na Escola aponta directamente para a necessidade de repensar formatos de programas que estimulem o contacto regular e descentralizado, em contexto escolar, entre artistas e estudantes. Tal exercício é mais uma ocasião para retomar o debate sobre a relação mais articulada entre as tutelas da educação e da cultura e os modos de a potenciar.

A existência de perfis diversos no conjunto de orientadores de actividades educativas, e que integram as equipas das iniciativas abordadas, é outro aspecto comum. Em várias iniciativas, a principal linha de demarcação – num conjunto que tem em comum, principalmente, as competências de comunicação – é a que distingue figuras com uma componente mais artística e autoral de outros intervenientes que são principalmente pedagogos e desenvolvem paralelamente trabalho artístico.

Quanto a características mais específicas, ressaltam dois aspectos.

O caso das iniciativas educativas do serviço de Música da Fundação Calouste Gulbenkian, muito intensificadas desde 2005, ilustra: i) o investimento de uma das mais importantes estrutura do terceiro sector nas áreas da divulgação cultural e da formação de públicos – concretizada na criação do Programa Descobrir, em 2008, abrangendo todos os serviços da fundação; ii) a tentativa de uma instituição cultural alargar e renovar os públicos da música erudita, domínio importante para o seu estatuto de espaço cultural de referência. Note-se ainda que o funcionamento do Programa Descobrir se tem alimentado das dinâmicas próprias dos vários serviços da fundação, vendo-se que a experiência do Sector de Educação (2002) do Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão, sem ser modelo, foi capitalizada de modo particular, ao nível dos métodos e também, em certa medida, ao nível do fornecimento de mediadores (que, no espaço Gulbenkian, começaram por colaborar com o Sector de Educação do CAMJAP).

No que se refere à iniciativa Música em Diálogo, e ao seu enquadramento no conjunto da actividade do seu dinamizador, José Atalaya – pioneiro, em Portugal, na promoção da difusão cultural e da captação de públicos para a música erudita –, evidencia-se uma estratégia muito particular. Esta, ao conjugar, no seu propósito didáctico, vários registos (ao vivo, gravado, escrito), demonstra a vontade da difusão expandida de uma intervenção continuada na área da divulgação cultural, sempre atenta aos novos meios que podem ser convocados para o mesmo fim: educar, convertendo. Para além do interesse que este projecto pessoal por si já demonstra, ele torna-se interessante também pelo facto de a

evolução da intervenção de José Atalaya, desde os primeiros tempos até ao presente, reflectir mudanças no panorama cultural em Portugal ao nível do protagonismo dos patrocinadores da cultura – havendo perda de centralidade de determinados agentes e meios e notando-se a emergência de outros, como é o caso dos municípios e do seu crescente investimento na cultura.

Observou-se, logo na primeira parte do trabalho, que o incremento de serviços educativos anda a par da diferenciação, no museu de arte, entre as figuras do conservador/curador e do educador. Persiste ainda, na maior parte dos casos, a ausência de trabalho articulado e integrado dos diversos profissionais na preparação das exposições, acabando por caber ao educador de museu apenas um lugar no último elo da cadeia de produção: criar actividades de envolvimento do público. Em Portugal, onde a prática de serviços educativos e a profissionalização do educador de museu são fenómenos recentes, comparativamente com outros países, é ainda significativo o deficit de reconhecimento quer desta área quer dos profissionais que movimenta, de que são sintomas, entre outros aspectos: i) ausência de formação académica específica, um dos obstáculos maiores ao prosseguimento de carreiras, e conseqüente falta de produção e difusão de conhecimento e reflexão sobre serviços educativos; ii) diminuta integração institucional, tanto ao nível da relação com outros sectores e participação no trabalho de preparação das exposições como no referente ao tipo vínculo com as entidades empregadoras/solicitadoras dos seus serviços; iii) reduzido investimento, por parte das instituições promotoras, na constituição de um património de actividades e iniciativas pedagógicas, por via do seu registo sistemático e orientado.

Sobretudo na segunda parte desta tese, pode verificar-se que a intensificação e execução das actividades pedagógicas pelos serviços educativos, nos últimos anos, tem assentado em larga medida no recurso a um corpo de colaboradores externos. Funcionando em regime de prestação de serviços, detendo ligações de menor ou maior longevidade e exclusividade com as entidades empregadoras, cabe-lhes realizar actividades que envolvem os visitantes e chamam a atenção para programações das instituições. Dão, assim, rosto às instituições, onde circulam de passagem. Sem que ignorem a importância da experiência de desenvolver actividades pedagógicas nas instituições em causa, onde adquirem certificações informais, consideram que as condições em que o fazem estão, porém, aquém do que gostariam. Repare-se que, também ao nível das coordenações dos serviços educativos abordados, se evidenciou, por vezes, a vontade de poder reajustar/redefinir as relações de trabalho, quer ao nível dos valores das remunerações praticadas quer no que se refere ao estabelecimento de

contratos e outros procedimentos que possam contribuir para prestações menos incertas e “compromissos mais duradouros” entre as duas partes, como afirmava a coordenadora do Sector de Educação do CAMJAP.

Para os monitores de visitas guiadas, sobretudo, mas também para os outros mediadores, dir-se-ia haver, na sua relação com as instituições e as iniciativas em que colaboram, um dilema entre vantagens da flexibilidade e ameaças da insegurança e da insuficiente valorização de desempenhos. Dilema que surge mais ou menos enfatizado consoante as idades, a longevidade da experiência profissional e a existência (ou não) de outros interesses e/ou prováveis oportunidades. Quanto à flexibilidade: é considerada atractiva uma actividade sem horários ‘a tempo inteiro’, possibilitando desenvolver outras ocupações e autodefinir trajectórias, abrindo ainda espaço para intervenções autónomas. Por outro lado, as ameaças: o efeito conjugado da incerteza que caracteriza a colaboração com as instituições, da remuneração auferida, do desgaste resultante do trabalho com vários públicos e da percepção de que, no caso dos que trabalham em museus, os guias não são tanto da instituição quanto outros profissionais, cria mais espaço para a insegurança e para a busca de reconfiguração do percurso profissional, com maior estabilidade.

Para os empregadores, coloca-se igualmente um dilema, conjugado nos seguintes termos. A flexibilidade que marca a relação com os colaboradores permite-lhes simultaneamente evitar o custo de encargos fixos e praticar sucessivos novos recrutamentos, em função de linhas programáticas que pretendem desenvolver. Além disso, a novidade das equipas constitui um elemento enriquecedor da programação, motiva a procura dos públicos. As ameaças: a iminência de alguns colaboradores, perante outras solicitações e melhores condições, poderem cessar a ligação à instituição, perdendo-se, pois, uma importante mais valia que a própria entidade alimentou: ou seja, o capital de desempenhos valorizados e reconhecidos, mas sempre informalmente, de modo indiferenciado.

Referiu-se, acima, que os monitores de visitas guiadas são figuras de passagem – o que também se aplica aos outros mediadores – e a palavra ‘passagem’ pode entender-se em duas acepções. Uma aponta para a intermitência da sua presença nos espaços culturais: figuras que ali se deslocam quando são solicitados para tal, em função da procura das instituições e do agendamento do seu trabalho, tendo períodos de quase ausência, como sucede no Verão e nas férias escolares (à excepção dos que realizam oficinas, actividade muito frequente nesses períodos). Uma segunda acepção de ‘passagem’ remete para a transição desta actividade

para outras ocupações, guardando-se, progressivamente, um lugar muito residual para a realização de actividades de contacto directo com os públicos.

Tendo por pano de fundo uma circulação intermitente, as colocações dos mediadores culturais são díspares. Comece-se por ter em conta os entrevistados mais novos, cujo perfil se identificou sob a expressão *portas para várias entradas e oportunidades*, significando que o trabalho no museu e nos serviços educativos representou fundamentalmente uma via de entrada no campo e auscultação de prováveis caminhos profissionais. Uma vez que se trata de percursos mais curtos (e também mais encantados e menos críticos), é de admitir a hipótese que se concretizem as direcções pretendidas, ainda que sublinhem ter interesse em continuar ligadas a serviços educativos.

Na passagem intermitente, estão também os monitores que há mais tempo são guias, cujo desempenho se foi processando em moldes autodidactas, mais ao sabor de interesse pessoais e de saberes escolares em torno das artes, aproveitando em menor grau os efeitos de uma intervenção consistente – quando esta existe – dos responsáveis pelos serviços educativos quanto a objectivos e resultados pretendidos. Neste grupo, figuram monitores que ora tiveram, em determinada fase, que assegurar um outro emprego, passando a acumular ocupações afins, ora mantiveram a actividade de guia como central, mas reflectindo cada vez mais os moldes em que pretendem dar-lhe continuidade.

A colocação mais excepcional é a que faz corresponder ‘passagem’ a ‘transição’. Como se observou aquando da definição de perfis, para uma das entrevistadas tratou-se de aceitar oportunidades noutros domínios das artes visuais, aí investindo outros recursos (a escrita) e encontrando superior gratificação, financeira e simbólica. Se, neste caso, a cessação da actividade de guia de visitas não teve ainda lugar, tal dever-se-á, porventura, a uma não desejada distanciação da instituição. Mas também no caso dos outros mediadores – por exemplo, situados nos perfis *uma zona de pesquisa e arte e cidadania* – se percepcionou a vontade de investir mais na concepção e na coordenação de actividades, secundarizando a intervenção no terreno, a execução.

A passagem intermitente é, ainda, característica quer dos artistas que no museu apresentam ao público outros criadores e respectivos universos quer dos músicos, que vêm na mediação cultural uma zona de pesquisa, e de outros mediadores, como os que se dedicam à promoção do livro e da leitura. Fazem-no, recorde-se, evocando os benefícios da flexibilidade, ou seja, a possibilidade de conjugar o desempenho de mediador com o trabalho

de criação, dali retirando uma ajuda financeira à vida de artistas, seja por que estão em começo de carreira, seja porque se encontram numa fase de interregno.

É de chamar a atenção para a acumulação, por parte de artistas, de funções diversas no campo artístico, na medida em que vem desfazer a ideia preconcebida de que os criadores são avessos a que se comente o seu trabalho em espaços que não o da crítica ou de outros circuitos especializados. Talvez a marca própria na prestação destes mediadores culturais e artistas esteja na sua posição privilegiada para escutar a voz dos criadores como a primeira e mais relevante fonte. Por outro lado, e ao invés do que aponta o padrão veiculado pela mediatização das vidas de artistas, esta pluriactividade e a opção de intercalar trabalhos diferenciados vem evidenciar que a prática artística é feita de interrupções, períodos de indefinição e exploração de novos caminhos: Nos ‘entretantos’ experimentam-se e desenvolvem-se outros trabalhos em que é rentabilizada a proximidade dos universos artísticos, bem como se exercitam competências comunicacionais.

Não esquecer ainda que o trabalho com os públicos tem a virtualidade – para alguns entrevistados – de permitir o testar de instrumentos e métodos de trabalho provenientes das áreas da criação/interpretação. Outra virtualidade apontada corresponde à possível recolha, nestes contextos, de ideias e hipóteses provenientes do trabalho com os públicos e, eventualmente, integradas na prossecução das suas investigações pessoais na criação e na interpretação.

A propósito de públicos, o trabalho de mediadores com os variados grupos de visitantes, de que os seus relatos deram conta, bem como a percepção das principais questões que a arte suscita entre os públicos, vem sublinhar a importância deste trabalho de mediação cultural na promoção da familiarização com as questões artísticas e os espaços culturais. Isto, de modo a uma aproximação da arte simultaneamente mais desvolta, informada e com a vantagem de se processar *ao vivo*, num tempo em que as novas tecnologias têm grande influência no apelo e no cultivar do autodidactismo e do ecletismo. Tal intervenção rebate, por outro lado, a ideia preconcebida de que as actividades de serviços educativos são sinónimo estrito de trabalho com crianças e jovens, descurando o entendimento de aprendizagem como processo que ocorre ao longo de uma vida, não se restringindo aos seus primeiros tempos.

No grupo de mediadores entrevistados, aqueles que centram as suas actividades de mediação na área da promoção do livro e da leitura distinguem-se especialmente pelo lugar mais destacado, no seu discurso, da relação entre arte e cidadania. O que os aproxima de modo particular é o entendimento da mediação como forma de comunicação com os outros e

a visão da arte como linguagem instigadora de novos olhares e reflexões e, logo, elemento fundamental na evolução de cada pessoa.

Muito relacionada com este aspecto, está também uma vontade de demonstrar como o processo artístico é experimentável pelos que não são artistas ou autores – sem que tal corresponda à defesa de que ‘todos somos artistas e criadores’. Um desígnio inclusivo, afinal. Não por acaso, dois destes entrevistados têm em comum, apesar da diferença de idades, percursos que denotam o cultivar de uma disposição para a comunicação e a interacção com grupos diversificados – ambos evidenciando até um certo orgulho por serem, segundo eles, *os* mediadores mais solicitados para trabalhos com grupos considerados ‘difíceis’. Com efeito, tanto um como outro apresentam trajetórias fortemente caracterizados, desde crianças, pelo contacto regular com actividades culturais e artísticas, pelo desenvolvimento de projectos com colectivos e pelo gosto de comunicar e intervir

Algumas palavras ainda sobre a situação de precariedade que é marca transversal dos mediadores culturais, entre outros trabalhadores. Se no actual contexto económico, tudo indica ser pouco provável que tal situação seja melhorada por via de eventual integração no quadro das instituições (situação que alguns até nem desejariam), já a adopção de alguns procedimentos no interior das entidades culturais poderá contribuir para robustecer a posição destes profissionais. Sendo o trabalho não permanente um traço especialmente característico do emprego no sector cultural, importa reflectir sobre os processos de recrutamento (incluindo a definição de competências), gestão e reconhecimento que, em cada instituição e iniciativa, poderão ajudar a atenuar o carácter demasiado eventual dos vínculos e os riscos que acarreta, para colaboradores e empregadores.

Ou seja, a especial necessidade que as actividades artísticas e culturais têm de qualidades como a criatividade, a aprendizagem permanente e a capacidade de lidar com a indeterminação, não deve automaticamente querer dizer a ausência de definição e explicitação de requisitos e normas, de calendarização dos tempos de trabalho e de formalização dos modos de remuneração. Um conjunto de condições que vá para além de um funcionamento predominantemente assente em acordos verbais, que, como afirmava uma entrevistada, exigem que “as pessoas [empregadores e empregados] tenham um grau de confiança e de responsabilidade muito grandes”.

Ao proporcionar um melhor conhecimento dos mediadores culturais que lidam directamente com os públicos – propósito inicial desta tese –, este estudo contribuiu para alargar a visão do universo da mediação cultural, na diversidade dos agentes intervenientes.

O trabalho proporcionou também uma chamada de atenção para as condições em que se desenvolve, no sector cultural, um tipo de funções que, de modo geral, ainda tem um estatuto contraditório – tópico que surge mais recorrentemente abordado pelos monitores de visitas guiadas nos museus de arte. Assim, ao mesmo tempo que se trata de um trabalho defendido institucionalmente – pois serve uma causa cada vez mais enaltecida, a democratização da cultura –, os profissionais que o praticam continuam, por modos vários, a ter um lugar secundário nas organizações. Esta abordagem tem utilidade no debate promovido pelos profissionais, bem como na reflexão dos gestores culturais sobre os seus procedimentos em matéria de programação e gestão de recursos humanos.

O trabalho efectuado realça ainda a importância da avaliação e da monitorização das actividades de mediação cultural desenvolvidas quer no âmbito da programação das instituições quer no quadro de iniciativas públicas (projectos e programas). Com efeito, a incorporação de uma componente avaliativa, ao estabelecer o balanço entre objectivos traçados, meios investidos e resultados obtidos, permite, quando tal parece necessário, ajustar práticas. Outros benefícios da avaliação sistemática são a partilha de conhecimentos e experiências com outros sectores e ainda a responsabilização dos parceiros implicados.

A questão da mediação da ciência começou por ser referida na introdução, a propósito de um eventual efeito acelerador, por parte de programas de divulgação científica, no crescente envolvimento das escolas na mediação cultural. O tema também foi afluído no primeiro capítulo deste trabalho, mais especificamente quando se abordou a educação nos museus de arte e de algumas particularidades que suscita, comparativamente com a actividade pedagógica levada a cabo em museus de outras áreas. São tópicos que deixam antever uma possível continuação para este estudo: estabelecer uma comparação entre mediação da arte e mediação da ciência, análise que está por fazer e que pode inscrever-se numa linha de abordagens em torno da relação entre arte e ciência. No que respeita à segunda, existe um acervo de trabalhos sobre a sua difusão, contemplando, de modo mais ou menos directo, temas como a participação dos cientistas neste processo e as suas motivações. Para além de dimensões comuns que uma exploração como a que propomos vem convocar, está em causa também perceber especificidades e afinidades na mediação de esferas de conhecimentos com claras consequências nas nossas vidas. Discutir o grau de evidência desse impacto, e os seus motivos, poderia ser um ponto de partida.

FONTES

Legislação

- Decreto-Lei nº 111/87 de 11 de Março – Define um novo instrumento legal, os contratos-programa, que permitia a concretização efectiva do apoio técnico e financeiro do Estado à criação de uma Rede de Leitura Pública, competindo às autarquias a responsabilidade da criação e manutenção das suas bibliotecas.
- Despacho conjunto nº 7/96 – Institui o primeiro grupo de trabalho entre o Ministério da Educação e da Cultura.
- Decreto-Lei nº 42/96, de 7 de Maio – Lei Orgânica do Ministério da Cultura.
- Despacho conjunto nº 296/97, de 19 de Agosto – Cria o Grupo de Contacto com representantes dos Ministérios da Educação e Cultura.
- Despacho conjunto nº 154/98, de 30 de Janeiro – Define a composição do Grupo de Contacto com representantes dos Ministérios da Educação e Cultura.
- Despacho conjunto nº 889/98, de 17 de Outubro – Corrige o Despacho conjunto nº154/98, de 30 de Janeiro relativo à composição do Grupo de Contacto com representantes dos Ministérios da Educação e Cultura.
- Despacho conjunto nº 1062/2003, de 27 de Novembro – Cria um grupo de trabalho com o propósito de estudar e propor medidas efectivas de articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, no que respeita à formação e sensibilização de professores e alunos para o património cultural português.
- Resolução do Conselho de Ministros nº 117/2005 de 21 de Julho – Cria a estrutura de missão “Rede Portuguesa de Museus”, na dependência directa do Instituto Português de Museus.
- Despacho conjunto nº 834/2005, de 4 de Novembro – Aprova o Programa de Promoção de Projectos Educativos na Área da Cultura.
- Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006, de 12 de Julho – Aprova o Plano Nacional de Leitura e cria a respectiva comissão
- Decreto-Lei nº 215/2006, de 27 de Outubro – Lei orgânica do Ministério da Cultura.
- Lei nº 47/2004 de 19 de Agosto – Aprova a Lei Quadro dos Museus Portugueses.

Outros documentos

- Constituição da República Portuguesa.
- Programa do XVII Governo Constitucional.
- Programa do XVIII Governo Constitucional.
- Fundação das Descobertas. Centro Cultural de Belém. Relatório e Contas 1998 (referido no texto com a sigla *FD1998*).
- Cronologia do Museu do Design, Fundação Centro Cultural de Belém, 2002.
- Serviço Educativo CCB – Relatório 2002, s.a.
- Serviço Educativo CCB – Relatório 2003, s.a.(referido no texto com a sigla *RSE2003*).
- Serviço Educativo CCB – Relatório 2004, s.a.(referido no texto com a sigla *RSE2004*).
- “Serviço Educativo do Centro de Exposições e do Museu do Design” (relativo a trabalho desenvolvido entre 1998 e 2001), Agosto de 2002.
- *NewsLetter* da Fundação Calouste Gulbenkian (referido no texto com a sigla *NLFCG*).
- *Fundação Calouste Gulbenkian*, Lisboa, Junho 2004 (brochura de divulgação).
- Relatório de Actividades CAMJAP Ano 2002 – Sector de Educação, s.a.
- Relatório de Actividades CAMJAP – Sector de Educação Janeiro a Dezembro de 2003, Março de 2004.
- Relatório de Actividades – Sector de Educação – CAMJAP, Janeiro a Dezembro de 2004, Março de 2005.
- Linhas orientadoras, análise de funções e estrutura do Sector de Educação – CAMJAP, Junho de 2005 (referido no texto com a sigla *SE2005*).
- Colaboradores/Monitores – CAMJAP – Sector de Educação, Dezembro de 2004.
- Relatórios Balanço e Contas Fundação Calouste Gulbenkian – de 1980 a 2010 (referidos no texto com a sigla *RBCFCG*).
- Programa Descobrir a Música na Gulbenkian. Outubro 2007/ Julho 2008.
- Programa Descobrir – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura, Outubro 2008/Setembro 2009.
- Programa Descobrir – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura, Outubro de 2009/Fevereiro de 2010.
- Programa Descobrir – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura, Março a Setembro de 2010.
- Estudo de públicos dos Concertos Comentados do Projecto Educativo Descobrir a Música na Gulbenkian, temporada 2007-2008 (autoria de Giles Teixeira).
- Música em Diálogo/2009 – Programa.
- *30 Dias – Roteiro Cultural de Oeiras*.
- Folheto do CD Geografia da Música II, Numérica (NUM 1177)
- Relatórios do Projecto “Artes na Escola” – anos lectivos de 1998-1999 a 2006-2007, DGIDC, Ministério da Educação.
- Carteira de Acções do Programa de Acções de Promoção da Leitura. Itinerâncias 2010, Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB).
- DVD Música em Diálogo, Câmara Municipal de Oeiras.

- Documento “Linhas Orientadoras do Serviço Educativo do Museu Coleção Berardo”, referente à programação para 2010/2011 (não assinado).
- Programa do colóquio Arte & Social em Portugal, realizado no Instituto de Ciências Sociais em 25-26 de Novembro de 2010.
- *Agenda Cultural Lisboa*, Março 2011.
- “I would never have dreamed of becoming an art mediator at the Documenta” – Entrevista com Ulrich Schötker, coordenador do Programa de mediação da Documenta 12 (<http://www.documenta.de>)
- “Quelles formations pour quels médiateurs?” (<http://www.ville-ge.ch/mah/index.php?content=1.2.3.3.9.&langue=frs>).
- Resumo da comunicação apresentada por Aldara Bizarro na Conferencia Nacional de Educação Artística, realizada na Casa da Música, Porto, em Outubro de 2007.

Sites consultados

- <http://www.raizesibericas.wordpress.com>
- <http://www.numerica-multimedia.pt>
- <http://www.raizesbiografias.blogspot.com>
- <http://www.gulbenkian.pt>
- <http://www.dgidc.pt>
- <http://www.dglb.pt>
- <http://www.rbe.min-edu.pt>
- <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>
- <http://www.mapadasideias.pt>
- <http://miguel-horta.blogspot.com>
- <http://www.museuberardo.com>
- <http://www.cgd/pt>
- <http://www.documenta.de>
- <http://www.ville-ge.ch/mah>
- <http://montreal.mediationculturelle.org>
- <http://www.educare.pt>

BIBLIOGRAFIA

- Aavv (s.a.), *Entre 2. La Médiation à L'Oeuvre*. Síntese das 4 mesas redondas organizadas, em 2003, no âmbito do colóquio Entre 2. La Médiation À L'Oeuvre no Museu de Arte Moderna de Lille Métropole e no Museu de Artes Contemporâneas da Comunidade Francesa de Bélgica (MAC's).
- Aavv (1996), *Pequeno Roteiro da Coleção de Arte do Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Aavv (2000), *Testing The Water. Young People and Galleries*, Liverpool University Press & Tate Gallery Liverpool.
- Aavv (2002), *Encontro Museus e Educação*. Actas do colóquio realizado no CCB em Setembro de 2001, Lisboa, Instituto Português de Museus (IPM)/ Ministério da Cultura.
- Aavv (2004), *7 Artistas ao 10º Mês*. Catálogo publicado por ocasião da exposição com esse título, promovida pelo Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão da Fundação Calouste Gulbenkian, que decorreu entre 23 de Outubro de 2003 e 18 de Janeiro de 2004 na Galeria do Piso 01 do edifício sede da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Aavv (2004), *Os Públicos da Cultura*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Aavv (2006a), *Preservação, Conservação e Valorização do Património Cultural*, colecção Estudos Sectoriais, 31, Lisboa, IQF. Estudo da Consórcio Perfis do Património coordenado por António Travassos.
- Aavv (2006b), *O Sector de Actividades Artísticas, Culturais e de Espectáculo em Portugal*, colecção Estudos Sectoriais, 33, Lisboa, IQF. Estudo da Quaternaire Portugal coordenado por Catarina Vaz Pinto.
- Aavv (2006c), *A Indústria de Conteúdos em Portugal*, colecção Estudos Sectoriais, 34, Lisboa, IQF. Estudo da Quaternaire Portugal coordenado por Elisa Perez Babo.
- Alloway, Lawrence (1996), "The great curatorial dim-out" em Reesa Greenberg, Bruce W. Ferguson e Sandy Nairne (orgs.), *Thinking About Exhibitions*, Londres, Routledge, pp. 221-230.
- Almeida, Paulo (2001), *Banco e Bancários em Portugal: Diagnóstico e Mudança nas Relações de Trabalho*, Oeiras, Celta.
- Atalaya, José (2001), *Labirintos da Música. Crónicas de Intervenção e de Aplauso*, Porto, Caixotim.
- Aubuïn, Nicolas, Frédéric Kletz e Olivier Lenay (2010), "Médiation culturelle: l'enjeu de la gestion des ressources humaines", Paris, Département des études, de la prospective e des statistiques.
- Barbeiro, Luís (coord.) (2007), *Comunicação de Ciência*, Colecção Públicos, Setepés, Porto.
- Barbosa, Ana Mae (1989), "Arte-Educação em um museu de arte", *Revista USP*, Junho, Julho e Agosto, pp.125.132.
- Barriga, Sara (2011), "Serviços educativos em Portugal: ponto da situação. Documento de recomendações", texto elaborado no âmbito do Encontro Nacional Serviços Educativos em Portugal: Ponto da Situação, realizado no dia 7 de Fevereiro de 2011, no Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa.
- Barriga, Sara e Susana Gomes da Silva (coords.) (2007), *Serviços Educativos na Cultura*, Colecção Públicos, Setepés, Porto.
- Becker, Howard (1984), *Art Worlds*, University of Califórnia Press.
- Bennett, Tony (1995), *The Birth of the Museum*, Londres, Routledge.

- Borges, Vera (2007), *O Mundo do Teatro em Portugal. Profissão de actor, organizações e mercado de trabalho*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Bourdieu, Pierre (1996), *As Regras da Arte*, Lisboa, Editorial Presença.
- Bourdieu, Pierre e Alain Darbel (1969), *L'Amour De L'Art. Les Musées D'Art Européens et Leur Public*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1996), *As Regras da Arte*, Lisboa, Editorial Presença.
- Bovone, Laura, “Os novos intermediários culturais” (1997) em Carlos Fortuna (org.), *Cidade, Cultura e Globalização*, Oeiras, Celta, pp. 105-120.
- Bovone, Laura e Emanuela Mora (orgs.) (2003), *Sapieri e Mestieri Dell' Industria Culturale*, Milão, FrancoAngeli.
- Brigola, João Carlos (2004), “A história da museologia enquanto história da cultura”, comunicação apresentada no Instituto de Ciências Sociais (ICS), em 15 de Dezembro de 2004, Lisboa.
- Brigola, João (2010), *Encontro RPM 10 Anos. Grupos de Trabalho – Conclusões*, Lisboa, Instituto dos Museus e da Conservação, I.P./Ministério da Cultura.
- Cabral, Manuel Villaverde (coord.), Vera Borges (2006), *Relatório Profissão: Arquitecto/a*, estudo promovido pela Ordem dos Arquitectos, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Calaf, Roser e Olaia Fontal (coords.), (2006), *Miradas al Patrimonio*, Gijón, Ediciones Trea, S.L.
- Campos, Luís Melo (2007), “Modos de relação com a música”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 53, Lisboa, pp. 91-115.
- Carvalho, Mário Vieira (1999), “A Música em Portugal: instituições e protagonistas no último quarto de século”, CESEM.
- Castel-Branco, Salwa (dir.) (2010), *Enciclopédia da Música Em Portugal no Século XX*. Volume A-C, Lisboa, Temas e Debates/Círculo de Leitores.
- Conde, Idalina (1997), “Cenários e práticas culturais em Portugal (1979-1995)”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 23, Lisboa.
- Conde, Idalina (coord.) (2000), Pinheiro, João, “Profissões artísticas e emprego no sector cultural”, *OBS*, 7, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Conde, Idalina e João Pinheiro (2000), “Feminisation trends and profiling the future: women in arts and media professions: Portugal” em Danielle Cliché, Ritva Mitchell e Andreas Wiesand (eds.), *Pyramid or Pillars – Unveiling the Status of Women in Arts and Media Professions in Europe*, Bona, ARcult.
- Conde, Idalina (coord.) (2003), Teresa Duarte Martinho e João Pinheiro, “Conditions for women working in serious music and in (new) media arts in Portugal”, em *Exposing Professional Gate-keeping Processes in Music and New Media Arts*, Bona, ARcult.
- Conde, Idalina (2004), “Desentendimento revisitado”, em AAVV, *Públicos da Cultura*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Conde, Idalina (2009), “Artists as vulnerable workers”, *CIES e-Working Papers 71*.
- Correia, André de Brito (2003), *Arte como Vida e Vida como Arte. Sociabilidades num contexto de criação artística*, Porto, Edições Afrontamento.
- Costa, António Firmino da Costa (1997), “Políticas culturais: conceitos e perspectivas”, *OBS*, 2, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.

- Costa, António Firmino da e José Manuel Viegas (orgs.) (1998), *Portugal: Que Modernidade?* Oeiras, Celta Editora.
- Costa, António Firmino da Costa (2004), “Dos públicos da cultura aos modos de relação com a cultura: algumas questões teóricas e metodológicas para uma agenda de investigação” em AAVV, *Públicos da Cultura*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Dias, José António B. Fernandes (1990), “Uma definição de arte para uma antropologia da arte”, *Ler História*, 20, pp.131-157.
- Donnatt, Olivier (2005), “La Féminisation des Pratiques Culturelles”, *Développement Culturel*, 147.
- Davallon, Jean (2010), “A mediação: a comunicação em processo?” *Prisma.Com. Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC- Centro de Estudos de Tecnologias e Ciências da Comunicação*, 11.
Disponível em <http://prisma.cetac.up.pt>
- Eurostat (2007), *Cultural Statistics, Eurostat Pocketbooks – 2007 edition*, Comissão Europeia.
- Eurostat (2010), *Europe in figures – Eurostat yearbook 2010*, Comissão Europeia.
- Faria, Margarida Lima de (1995), “Museus: educação ou divertimento”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 43, pp.171-195.
- Faria, Margarida Lima de (2000), “Projecto: Museus e Educação”, Instituto de Inovação Educacional, Julho (documento fotocopiado).
- Faria, Margarida Lima de (s.a.), “O ‘campo’ dos profissionais de museologia em Portugal. Identidades e representações de si mesmo”. Actas dos Ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção – Atelier: Artes e Culturas.
- Fernandes, João (2008), “Introdução” em Leite, Elvira e Sofia Victorino, *Serralves. Projectos com escolas*, Porto, Fundação de Serralves, pp.9-11.
- Fernandes, João (1998), “Da arte e das ideias que todos fazem sobre ela”, in programa da peça *Arte*, de Yasmin Reza, estreada em Portugal no Teatro Nacional S. João.
- Ferreira, Claudino (2002) “Intermediação cultural e grandes eventos. Notas para um programa de investigação sobre a difusão das culturas urbanas”, Oficina do CES, 167.
- Ferreira, Vítor Sérgio (1998), “Da prática da crítica no contexto organizacional da imprensa escrita”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 28.
- Figueiredo, Fernanda Eunice (2004), “Rede Nacional de Bibliotecas Públicas: actualizar para responder a novos desafios”, *Cadernos BAD*, pp. 61-72.
- Fortuna, Carlos e Silva, Augusto Santos (coord.) (2002) *Projecto e Circunstância. Culturas Urbanas em Portugal*, Porto, Edições Afrontamento.
- Garcia, Luís e José Castro (1993), “Os jornalistas portugueses. Da recomposição social aos processos de legitimação profissional”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 13, pp.93-114.
- George, João Pedro (2002), *O Meio Literário Português (1960/1998) Prémios Literários, Escritores e Acontecimentos*, Lisboa, Difel.
- Gomes, Rui Telmo (1999), “Da crítica aos críticos: o jornalismo cultural como configuração da difusão literária”, *Fórum Sociológico*, 1/2 (II série).
- Gomes, Rui Telmo, Vanda Lourenço e Teresa Duarte Martinho (2005a), “A feminized labour market: professional opportunities and constraints in book publishing in Portugal”, em *Culture Biz. Locating Women as Film and Book Publishing Professionals in Europe*, Bona, ARCult.

- Gomes, Rui Telmo, Teresa Duarte Martinho e Vanda Lourenço (2005b), “Professional careers in cinema production in Portugal: different contexts, generations and gender”, em *Culture Biz Locating Women as Film and Book Publishing Professionals in Europe*, Bona, ARcult.
- Gomes, Rui Telmo (coord.), Vanda Lourenço e Teresa Duarte Martinho (2006), *Entidades Culturais e Artísticas em Portugal*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Gomes, Rui Telmo e Lourenço, Vanda (2009), *Democratização Cultural e Formação de Públicos - Inquérito aos 'Serviços Educativos' em Portugal*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais. Disponível em <http://www.oac.pt>
- Gomes, Rui Telmo e Teresa Duarte Martinho (2009), *Trabalho e Qualificação nas Actividades Culturais. Um Panorama em Vários Domínios*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais Disponível em <http://www.oac.pt>
- Grande, Nuno (2006), “Museus e Centro de Arte: ícones de urbanidade, instâncias de poder” em Alice Semedo e João Teixeira Lopes (coord.), *Museus, Discursos e Representações*, Porto, Edições Afrontamento.
- Greenhalgh, Paul (1989), “Educational entertainment and politics: lessons from Great International Exhibitions” em Peter Vergo (org.), *The New Museology*, Londres, Reaktion Books, pp.74-98.
- Hein, George E. (2000), *Learning in the Museum*, Londres, Routledge.
- Heinich, Nathalie e Michael Pollak (1989), “Du conservateur de musée à l’auteur d’expositions: l’invention d’une position singulière”, *Sociologie du Travail*, XXXI, pp.29-49.
- Heinich, Nathalie e Michael Polak (1989), *Vienne A Paris. Portrait d’ une exposition*, Bibliothèque publique d’information, Centre Georges Pompidou.
- Heinich, Nathalie (1996), *Être Artiste*, Klincksieck.
- Heinich, Nathalie (2000), *Être Écrivain. Création et Identité*, Paris, La Découverte.
- Hennion, Antoine (1993), *La Passion Musicale*, Métailié.
- Hooper-Greenhill, Eilean (1994), *Museums and their Visitors*, Londres, Routledge.
- Hooper-Greenhill, Eilean (org.) (1999), *The Educational Role of the Museum*, Londres, Routledge.
- Kea (2006), *The Economy of Culture in Europe* (Estudo realizado por Kea European Affairs para a Comissão Europeia).
- Kea (2009), *The Impact of Culture in Creativity* (Estudo realizado por Kea European Affairs para a Comissão Europeia).
- Kovács, Ilona (org.) (2005), *Flexibilidade de Emprego. Riscos e Oportunidades*, Oeiras, Celta.
- Kovács, Ilona (2006), “Novas formas de organização do trabalho e autonomia no trabalho”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 52, pp.41-65.
- Lahire, Bernard (2006), *La Condition Littéraire. La Double Vie des Écrivains*, Paris, La Découverte.
- Leite, Elvira e Sofia Victorino (2008), *Serralves. Projectos com Escolas*, Porto, Fundação de Serralves.
- Léon, Aurora (1995), *El Museo. Teoria, Praxis y Utopia*, Madrid, Cuadernos Arte Cátedra.
- Lopes, João Miguel Teixeira (1998), "A experiência estética como prática social", em "Debate sobre história da arte e estética da recepção", *Cadernos de Ciências Sociais*, 18, 1998.
- Lopes, João Teixeira (2000), *A Cidade e a Cultura. Um estudo sobre práticas culturais urbanas*, Porto, Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto.
- Lopes, João Miguel Teixeira (2004), “Experiência estética e formação de públicos” em AAVV, *Públicos da Cultura*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.

- Lopes, Silvina Rodrigues (1994), *A Legitimação em Literatura*, Lisboa, Edições Cosmos.
- Loureiro, Maria Carlos (s.a.), “Ler...para quê? para quem?”.
- Machado, Fernando Luís (1996), “Sobre o estado actual da sociologia em Portugal”, em AAVV, *A Sociologia e o Ensino Secundário*, Oeiras, Celta.
- Madeira, Cláudia (2002), *Novos Notáveis. Os Programadores Culturais*, Oeiras, Celta.
- Martinho, Teresa Duarte (2010), “Dois tópicos em foco: flexibilidade e regulação”, em Maria de Lourdes Lima dos Santos e José Machado Pais, *Novos Trilhos Culturais: Práticas e Políticas*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Martinho, Teresa Duarte (2008a), “Agentes e profissões culturais. Balanço de um levantamento bibliográfico”, *CIES e-Working Paper 53*.
- Martinho, Teresa Duarte (2008b), “Emprego cultural e municípios. O caso das bibliotecas”, *OBS*, 16, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Martinho, Teresa Duarte (2007a), *Apresentar a arte. Estudo sobre monitores de visitas a exposições*, Docs – Documentos de trabalho nº 9, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Martinho, Teresa Duarte (2007b), “A dimensão educativa dos museus e centros de arte”, *OBS*, 15, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Martinho, Teresa Duarte e Rui Telmo Gomes (2005), *O Centro Cultural de Cascais. Estudo de Um Equipamento Municipal*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Martinho, Teresa Duarte (2001), “Do interesse pelas artes”, *OBS* nº 9, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Martins, Jorge Manuel (2005), *Profissões do Livro – editores e gráficos, críticos e livreiros*, Lisboa, Verbo.
- Mathieu, Isabelle (2009), “L’ introuvable médiateur culturel”, comunicação apresentada no Colóquio *O Processo de Construção Identitária em Ciências de Informação-Comunicação*, realizado na Unversidade de Bourgogne, 15 de Outubro, Dijon.
- Medeiros, Nuno (2010), *Edição e Editores. O Mundo do Livro em Portugal 1940-1970*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Melo, Alexandre (1999), *Arte e Mercado em Portugal. Inquérito às Galerias e Uma Carreira Artística*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Melo, Isabel Margarida (2009), “O Museu Inspirador”, *Caderno de Sociomuseologia*, 32, Lisboa, Edições Universitárias Lusófona.
- Menger, Pierre-Michel (2004), “Les professions culturelles: un système incomplet de relations sociales”, em Guy Saez (dir.), *Institutions et Vie Culturelles* Paris, La Documentation Française.
- Merriman, Nick (1989), “Museum visiting as a cultural phenomenon”, em Peter Bergo (org.), *The New Museology*, Londres, Reaktion Books, pp. 149-171.
- Michaux, Henri (1999), *O Retiro pelo Risco*, Lisboa, Fenda.
- Miles, Roger e Lauro Zavala (orgs.) (1994), *Towards the Museum of the Future*, Londres e Nova Iorque, Routledge.
- Moura, Maria José (coord.), Gabriela Lopes da Silva, Fernanda Eunice Figueiredo e Rui Eloy Rodrigues Casteleiro (1996), *Relatório Sobre As Bibliotecas Públicas em Portugal*, Ministério da Cultura.
- Nazaré, Leonor (coord.) (2004), *Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão. Roteiro da Colecção*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

- Nery, Rui Vieira (2008), Texto de abertura do Programa de Descobrir – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura.
- Neves, José Soares (1999), *Os Profissionais do Disco em Portugal. Um Estudo da Indústria Fonográfica em Portugal*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Neves, José Soares (2005), *Despesas dos Municípios com Cultura [1986-2003]*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais
Disponível em <http://www.oac.pt>
- Neves, José Soares, Maria João Lima, Vera Borges (2007), *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/Ministério da Educação.
- Neves, José Soares e Maria João Lima (2009), *Promoção da Leitura nas Bibliotecas Públicas*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/Ministério da Educação.
Disponível em www.oac.pt
- Nico, Magda, Natália Gomes, Rita Rosado e Sara Duarte (2007), *Licença para Criar. Imigrantes nas Artes em Portugal*, Lisboa, Observatório da Imigração.
- Nicolas-Le Strat, Pascal (2005), *L'Expérience de l'Intermittence*, Paris, L'Harmattan.
- Oliveira, Ana e Carla Galego (2005), *A Mediação Sócio-cultural em Portugal: Um Puzzle em Construção*, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).
- Oliveira, Vera (1998), “Promoção da leitura em Portugal: o Programa Nacional de Promoção da Leitura (PNPL) do Instituto Português do Livro e da Leitura (IPLB)”, comunicação apresentada no 6º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, realizada em Maio.
- Pais, José Machado (coord.) e outros (1994), *Práticas Culturais dos Lisboetas*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Pais, José Machado (coord.), Paulo Antunes Ferreira e Vítor Sérgio Ferreira (1995), *Inquérito aos Artistas Jovens Portugueses*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Pappámikal, Lia (2002), “Ser bailarino na Companhia Nacional de Bailado: entre a profissão e a vida”, *Trajectos*, 2, pp.23-43.
- Pereira, Ana Patrícia e Luís Baptista (2006), “Itinerância e mediação cultural: os leitores de língua e cultura portuguesa”, *Fórum Sociológico*, 15/16 (II Série).
- Pinharanda, João, “Onde está a arte contemporânea em Portugal”, *Público*, 06.06.99, p.4.
- Pinto, José Madureira (2004), “Para uma análise etnográfica da relação com as obras culturais”, em *AAVV, Públicos da Cultura*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Pinto, José Madureira (1998), “História da produção cultural e percepção estética”, em “Debate sobre história da arte e estética da recepção”, *Cadernos de Ciências Sociais*, 18, 1998.
- Pinto, José Madureira (1993), “Uma reflexão sobre políticas culturais”, *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*. Actas do Encontro de Vila do Conde da Associação Portuguesa de Sociologia.
- Rodrigues, Maria de Lourdes (1997), *Sociologia das Profissões*, Oeiras, Celta.
- Rodrigues, Maria de Lourdes (1999), *Os Engenheiros em Portugal*, Oeiras, Celta.
- Saez, Jean Pierre (2004), “Emploi culturel et formations” em Guy Saez (dir.), *Institutions et Vie Culturelles* Paris, La Documentation Française.
- Santos, Helena (2002), “Pequenas artes da arte: considerações sobre espaços e agentes de criação cultural-artística intermédia”, *OBS*, 11, pp.26-33.

- Santos, Helena (2003), “A propósito dos públicos culturais: uma reflexão ilustrada para um caso português”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 67, pp.75-97.
- Santos, Maria de Lourdes Costa Lima dos (1988), *Intelectuais Portugueses na Primeira Metade de Oitocentos*, Lisboa, Presença.
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos (coord.), Lina Antunes, António Firmino da Costa, Eduardo de Freitas, Rui Gomes, Carmen Gonçalves, Helena Seita Gonçalves, João Miguel Teixeira Lopes, Vanda Lourenço, António Martinho, Teresa Martinho, José Soares Neves, João Seda Nunes, Elsa Pegado, Isabel Pires, Francisco Silva (1998), *As Políticas Culturais em Portugal*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos e António Firmino da Costa (coords.) (1999), *Impactos culturais da Expo'98*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos, Alexandre Melo (coords.) e Teresa Duarte Martinho (2001), *Galerias de Arte em Lisboa*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos (coord.), Vítor Sérgio Ferreira, Teresa Duarte Martinho, João Sedas Nunes (2002), *O Mundo da Arte Jovem. Protagonistas, lugares e lógicas de acção*, Oeiras, Celta.
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos (coord.), Rui Telmo Gomes, José Soares Neves e outros (2002), *Públicos do Porto 2001*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos (coord.) (2004), Rui Telmo Gomes e José Soares Neves (resp. exec.), Maria João Lima, Vanda Lourenço, Teresa Duarte Martinho, Jorge Alves dos Santos, *Políticas Culturais e Descentralização: Impactos do Programa Difusão das Artes do Espectáculo*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos (coord.), José Soares Neves (resp. executiv.), Jorge Alves dos Santos, Joana Saldanha Nunes (2005), *O Panorama Museológico em Portugal (2000-2003)*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos (2005), “Políticas culturais e suas incidências”, *OBS*, 14, pp. 3-10.
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos (coord.), Rui Telmo Gomes (coord. exec.), Vanda Lourenço, Teresa Duarte Martinho, Ana Moura Mocuixe, Jorge Alves dos Santos (2005), *Contribuições Para A Formulação de Políticas Públicas No Horizonte 2013 Relativas ao Tema ‘Cultura, Identidades e Património’*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Semedo, Alice, (2006), “Práticas narrativas na profissão museológica”, em Alice Semedo e João Teixeira Lopes (coords.), *Museus, Discursos e Representações*, Porto, Edições Afrontamento.
- Sequeira, Fátima de Matos (s. a.), “Comunidades de Leitores? ”.
- Silva, Augusto Santos (coord.) (2000), *A Educação Artística e a Promoção das Artes na Perspectiva das Políticas Públicas*, Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura, Lisboa, Ministério da Educação (Grupo constituído pelo Despacho Conjunto nº 269/97, de 19 de Agosto).
- Silva, Augusto Santos, Felícia Luvumba, Helena Santos, Paula Abreu (2000), *Públicos para a Cultura, na Cidade do Porto*, Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto.
- Silva, Augusto Santos (2002), “A dinâmica cultural das cidades médias: uma sondagem do lado da oferta” em Carlos Fortuna e Augusto Santos Silva (orgs.), *Projecto e Circunstância. Culturas urbanas em Portugal*, Porto, Edições Afrontamento.

- Silva, Augusto Santos (2007), “Como abordar as políticas culturais autárquicas?”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 54, pp.11-33.
- Silva, Susana Gomes da (2006), “Para além do olhar: a construção e negociação de significados a partir da educação museal”, em Roser Calaf e Olaia Fontal (coods.), *Miradas al Patrimonio*, Gijón, Ediciones Trea, S.L.
- Velho, Gilberto e Karina Kuschnir (orgs) (2001), *Mediação, Cultura e Política*, Rio de Janeiro, Aeroplano.
- Vergara, Luiz Guilherme, “Curadorias Educativas. A consciência do olhar: percepção imaginativa. Perspectiva fenomenológica aplicada à experiência estética”, comunicação apresentada no Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 1996, Brasília.
Disponível em <http://www.arte.unb.br/anpap>
- Weil, Stephen E. (2001), “Museums and communities: their changing relationship” (texto policopiado).
- Wolf, Virginia (2009), *Thoughts on Peace in an Air Raid*, Penguin Books.
- Wright, Philip (1989), “The quality of visitor’s experiences in art museums”, em Peter Vergo (org.), *The New Museology*, Londres, Reaktion Books, pp. 119-148.
- Xavier, Jorge Barreto (coord.), Isabel Cordeiro, Miguel Soromenho, Paula Folhadela, Paulo Carretas, Paulo Fonseca (2004), Relatório do Grupo de Trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura. Despacho Conjunto nº1062/2003, DR II Série de 27 de Novembro, Lisboa, Ministério da Educação e Ministério da Cultura.

ANEXOS

- A:** “Concertos Comentados” – Programa *Câmara Clara* 17 de Fevereiro de 2008 (RTP 2).
- B:** Música em Diálogo – Despesa da autarquia de Oeiras em 2009.
- C:** Música em Diálogo 2009 – Compositores.
- D:** Música em Diálogo 2009 – Instrumentistas.
- E:** Responsáveis por actividades nas iniciativas educativas do Serviço de Música da Fundação Calouste Gulbenkian.
- F:** Descobrir – Programa Gulbenkian Educação Para a Cultura: Indicadores de actividade dos vários Serviços (2008).
- G:** Iniciativas educativas do Serviço de Música da FCG – Compositores abordados nos Concertos Comentados.
- H:** Projecto Descobrir a Música na Gulbenkian – Orientadores dos Cursos Livres e taxa de ocupação (2007).
- I:** Artes na Escola – Programas de Luísa Costa Gomes para o ano lectivo 2006-2007.
- J:** Artes na Escola – Proposta de Actuação de Paulo Teixeira para o ano lectivo 2006-2007.
- K:** Programa de Acções de Promoção da Leitura/Itinerâncias – Acções e Responsáveis na Carteira de 2010.
- L:** Número de estabelecimentos de ensino, segundo o ensino ministrado, por ano lectivo (1997 - 2008).
- M:** Caracterização dos entrevistados

A

“Concertos Comentados” - Programa *Câmara Clara* 17 de Fevereiro de 2008 (RTP 2)

Introdução (discurso pela apresentadora, Paula Moura Pinheiro):

“Todos sabemos que as palavras têm o poder de induzir amor. Mas poderão induzir amor pela música erudita a um público não iniciado? Por exemplo, o comentário a um concerto de música contemporânea pode levar quem não sabe nada de música erudita a ter prazer na sua audição? (...) Catarina Molder, a responsável pelo projecto educativo *Descobrir a Música* na Gulbenkian, e Miguel Lobo Antunes, vice-presidente da Culturgest, de que é o responsável pela programação, vão explicar-nos o que pode fazer-se para divulgar o conhecimento e o gosto pela música erudita. (...)”

Peça preâmbulo (voz de Inês Fonseca Santos):

“Leonard Bernstein. Maestro, compositor, um dos maiores divulgadores de sempre da música clássica. Foi em Janeiro de 1958 que Bernstein conduziu o primeiro concerto para jovens, tinha acabado de assumir o cargo de director musical da Orquestra Filarmónica de Nova Iorque. E ao longo de 14 anos, os programas dedicados a jovens tornaram-se o centro do trabalho que desenvolveu.

[*programa de Bernstein em fundo*] Eram assim as lições de Bernstein. Encarou-as como uma missão educativa mas havia mais nelas do que uma mera atitude pedagógica. Bernstein ensinava e sabia, sobretudo, como comunicar. Foi um original criador de públicos para a música clássica.

[*programa de António Victorino d’Almeida ao fundo*] O mesmo objectivo tiveram os programas de António Victorino d’Almeida. *Histórias da Música* [1971-1974] e *A Música e o Silêncio* [1977-1979] trouxeram a música clássica para dentro do pequeno ecrã e revelaram ao país um maestro e pianista com talentos de autor, apresentador e realizador de televisão.

Mas a difícil missão de fixar a atenção das pessoas na música teve ainda o contributo de José Atalaya. Musicólogo, maestro e compositor, Atalaya fundou, nos anos 60, a orquestra clássica IMAVE, a mesma com que realizou, através da rádio e da televisão, um projecto de divulgação do gosto pela música. (...) As palavras com que resumiu esta actividade podiam também ser ditas por António Victorino d’Almeida e, claro, Leonard Bernstein: “Energia, paixão pela música e entusiasmo na partilha”.

Entrevista:

Paula Mora Pinheiro (PMP) – “Despertar noutro ser humano poderes e sonhos além dos seus, induzir nos outros o amor por aquilo que amamos, fazer do seu presente interior o seu futuro, eis uma tripla aventura como nenhuma outra”, diz-nos George Steiner em *As Lições dos Mestres*.

Catarina Molder, Miguel Lobo Antunes. Catarina, começamos pela senhora em presença. É de uma generosidade esta actividade a que se dão estes divulgadores, como estes de que falamos aqui, é comovente, esta coisa de querer que os outros...

Catarina Molder – Querer contagiar o público com o gosto que eles próprios têm com a música. Sem dúvida que é preciso ter generosidade, é preciso dominar perfeitamente a música, e compreende-la e senti-la tão bem de forma a simplificar, a torná-la tão clara nas explicações que acabamos, neste caso estes grandes comunicadores, por fornecer ao público. É precisa essa grande generosidade, é precisa uma grande capacidade de comunicação, é um dom, acho que é um dom.

PMP – Este conjunto de pessoas a que aludimos aqui nesta peça foram, de certa forma, também espicaçadas pelo facto de estar a comunicar em televisão, o que exige um duplo esforço.

CM - E esse esforço é recompensado porque chega a uma quantidade de público extraordinária. A televisão como divulgadora, se encontra o formato certo e o comunicador certo, é um êxito.

B
Música em Diálogo – Despesa da autarquia de Oeiras em 2009

Designação	Despesa (€)
Aluguer de equipamentos técnicos e logísticos	6.804
Divulgação e promoção de iniciativas culturais	4.108
Artes do espectáculo*	100.790
Utilização de auditórios	8.040
<i>Total</i>	119.742

Fonte: Câmara Municipal de Oeiras.

* Esta rubrica refere-se a custos de produção.

C:

Música em Diálogo 2009 – Compositores

Nome		Nº de Peças	Datas dos concertos
TOMASO GIOVANNI ALBINONI	1671-1751	1	22 Novembro
ANTONIO VIVALDI	1678-1741	1	24 Maio
GEORG FRIEDRICH HAENDEL	1685-1759	1	8 Março
JOHANN SEBASTIAN BACH	1685-1750	2	22 Novembro
JOSEPH HAYDN	1732-1809	1	24 e 25 Janeiro
CARL DITTERS VON DITTERSDORF	1739-1799	1	23 Maio
WOLFGANG AMADEUS MOZART	1756-1791	3	8 Fevereiro, 8 Março, 22 Novembro
LUDWIG VAN BEETHOVEN	1770-1827	7	8 e 22 Fevereiro, 21 Março, 25 e 26 Abril, 26 e 27 Setembro
FRANZ SCHUBERT	1797-1828	1	8 Fevereiro
MIKHAIL IVANOVICH GLINKA	1804-1857	1	23 Maio
FÉLIX MENDELSSOHN	1809-1847	3	11 Janeiro, 25 Abril, 11 Outubro
FRYDERYCK CHOPIN	1810-1849	4	23 Maio, 11 e 24 Outubro, 13 Dezembro
ROBERT SCHUMANN	1810-1856	1	8 Novembro
RICHARD WAGNER	1813-1883	1	22 Novembro
JOHANNES BRAHMS	1833-1897	2	24 Janeiro e 21 Março
CAMILLE SAINT-SAENS	1835-1921	1	22 Fevereiro
ANTONÍN DVORÁK	1841-1904	1	23 Maio
CLAUDE DEBUSSY	1862-1918	1	10 Maio
ALEXANDER GLAZOUNOV	1865-1936	1	8 Março
ALEXANDER SCRIABIN	1872-1915	1	11 Outubro
MAURICE RAVEL	1875-1937	1	10 Maio
LUÍS COSTA	1879-1960	1	26 Abril
BELA BARTOK	1981-1945	1	24 Maio
CÉSAR FRANCK	1882-1890	1	21 e 22 Março
ANTON WEBERN	1883-1945	1	24 Maio
ALBAN BERG	1885-1935	1	10 Maio
JOSEPH LAMB	1887-1960	1	22 Fevereiro
ZEZ CONFREY	1895-1971	1	22 Fevereiro
GEORGE GERSHWIN	1898-1937	2	8 Março, 10 Maio
FRANCIS BRIDGE		1	23 Maio
WILLIAM WALTON	1902-1983	1	8 Março
ARMANDO JOSÉ FERNANDES	1906-1983	1	11 Outubro
SAMUEL BARBER	1910-1981	1	22 Novembro
ASTOR PIAZZOLLA	1921-1992	1	22 Fevereiro
JOLY BRAGA SANTOS	1924-1988	1	22 Novembro
JOSÉ ATALAYA	1927	1	24 Maio
JULIAN PLAZA	1928-2003	1	22 Fevereiro
FRANCIS HIME	1939	1	22 Fevereiro
CHICO BUARQUE	1944	1	22 Fevereiro
RYUICHI SAKAMOTO	1952	1	22 Fevereiro
MADELEINE GIRLS	?	1	8 Março
MARINA PIKOUL	1966	1	24 Maio

Fonte: Música em Diálogo/2009 – Programa.

D:

Música em Diálogo 2009 – Instrumentistas

Instrumentistas	Actuações a solo	Actuações em agrupamento	Designação do agrupamento
Piano			
- Jorge Moyano	7		
- Tatiana Pavlova	2		
- Eduardo Jordão	1		
- Constantin Sandu	1		
- Marina Pikoul	1		
- Christina Margotto	1		
- Maria do Céu Camposinhos	1		
- João Vasco	1	1	Ensemble Improviso XXI
- Maria Emília Leite Velho		1	Trio Vasco Barbosa
Violino			
- Marta Eufrazio	2		
- Rodrigo Queirós	1		
- António Figueiredo		1	Quarteto Vianna da Motta
- Rodrigo Gomes		1	Quarteto Vianna da Motta
- Vasco Barbosa		2	Trio Vasco Barbosa; Quarteto Atalaya
- Klara Erdei		1	Quarteto Atalaya
Violoncelo			
- Jed Barahal	1		
- Irene Lima		1	Quarteto Vianna da Motta
- Vasco Alves	1	1	Ensemble Improviso XXI
- Kenneth Frazer		1	Quarteto Atalaya
Viola			
- Hugo Diogo		1	Quarteto Vianna da Motta
- Teresa Beatriz		1	Quarteto Atalaya
Violeta			
- David Lloyd	1		
Flauta			
- Ana Catarina Sousa	1		
Clarinete			
- Francisco Ribeiro	1		
Contrabaixo			
- Óscar Torres	1		
Percussão			
- Elisabeth Davis	1	1	Ensemble Improviso XXI
Guitarra			
- António Feyo		1	Ensemble Improviso XXI
Teclados			
- José Atalaya		1	Ensemble Improviso XXI
Canto			
- Joana Levy		1	Trio Vasco Barbosa
ORQUESTRAS			
Orquestra Raízes Ibéricas		2	

Fonte: Programa de Música em Diálogo/2009.

E:**Responsáveis por actividades nas iniciativas educativas do Serviço de Música da Fundação Calouste Gulbenkian**

Tipo de actividade	Responsáveis
<p>Concertos Comentados</p> <p><i>Os programas são cuidadosamente escolhidos para atraírem o público mais jovem e os comentários passam informação útil sobre as peças e os compositores, recorrendo a exemplos musicais que ajudam a identificar os instrumentos e os temas ou, no caso das obras programáticas, as personagens e as situações evocadas pela música*</i></p>	<p>Alexandre Delgado Rui Vieira Nery Catarina Molder Jorge Rodrigues Pedro Wallenstein</p>
<p>Visitas</p> <p><i>As visitas musicais exploram as origens do som, dos instrumentos e da própria música, a sua evolução ao longo dos tempos, a dinâmica e funcionamento dos instrumentos e os respectivos agrupamentos instrumentais. Contam sempre com momentos de música ao vivo e repetem-se anualmente**</i></p>	<p>Catarina Molder Lydia Robertson Francisco Cardoso Carlos Garcia Verena Watcher Barroso José Menezes Pedro Moreira Simão Costa Nélio Silva Pedro Ferreira André Barroso Tiago Figueiredo</p>
<p>Oficinas</p> <p><i>Estão centradas no fazer, tendo como traço característico a interactividade. Propõem-se ideias, materiais e ferramentas para explorar acções criativas que os participantes têm a oportunidade de desenvolver individual ou colectivamente utilizando diferentes expressões artísticas*</i></p>	<p>Etienne Lamaison Catarina Molder Francisco Cardoso Carlos Garcia Simão Costa Aldara Bizarro António Pedro Madalena Wallenstein Margarida Botelho Cláudia Nóvoa Tiago Guedes Margarida Fonseca Santos Susana Neves</p>
<p>Cursos</p> <p><i>Têm formatos, horários e durações variados de forma a servir diferentes tipos de interesses, objectivos e disponibilidades*</i></p>	<p>Alexandre Delgado Carlos de Pontes Leça Rui Vieira Nery Etienne Lamaison Cristina Brito da Cruz João Soeiro de Carvalho Pedro Moreira Margarida Botelho</p>

Tipo de actividade	Responsáveis
	Margarida Fonseca Santos Aldara Bizarro Inês Soares Paulo Ferreira de Castro Filomena Molder

* in Programa de Descobrir - Programa Gulbenkian Educação para a Cultura (Programa 2010 Mar-Set, p.4).

* * in Programa de Descobrir - Programa Gulbenkian Educação para a Cultura (Programa Outubro 2008-Setembro 2009, p.18)

F:

**Descobrir – Programa Gulbenkian Educação Para a Cultura:
Indicadores de actividade dos vários Serviços (2008)**

Serviço	Designação	Custo total	Nº de sessões	Nº de presenças
Centrais	Viver os Jardins Gulbenkian: Oficinas	35.704	17	119
Centro de Arte Moderna	Visitas Orientadas	70.297	1.236	25.748
	Oficinas	90.238	210	2.938
	Cursos	9.918	11	189
	Funcionamento	193.097		
Museu Calouste Gulbenkian	Visitas Orientadas		772	13.255
	Oficinas		167	2.314
	Cursos		10	123
	Funcionamento	283.354		
Serviço de Música	Concertos Comentados	45.490	11	10.836
	Outros Concertos	35.024	6	2.124
	Visitas Orientadas	26.982	212	5.199
	Oficinas	30.178	166	3.236
	Cursos	17.447	11	522
	Funcionamento	57.394		
Programa Gulbenkian Educação para a Cultura	Coordenação e Apoio Técnico do Programa	127.784		
	Promoção e Divulgação das Actividades	132.372		
Total		1.155.279	2.829	66.603

G:
**Iniciativas educativas do Serviço de Música da FCG – Compositores abordados nos
 Concertos Comentados**

Compositor abordado em Concerto Comentado	Temporada		
	2006-2007	2007-2008	2008-2009
CHOSTAKOVITCH	1		
L BEETHOVEN	1		
GÜNTHER SCHULLER	1		
ARON COPLAND	1		
ROBERT SCHUMANN	1		
SIBELIUS	1		
MAURICE RAVEL	2	1	
MUSSORGSKY	1		
PIOTR ILITCH TCHAIKOVSKY	1		1
GLINKA	1		
RACHMANINOV	1		
KLENGEL	1		
BOTTESINI	1		
NINO ROTA	1		
GEORGE GERSHWIN		1	
BENJAMIN BRITTEN		2	
CLAUDE DEBUSSY		1	
SERGEY PROKOFIEV		1	
ANATOLI LIADOV		1	
FRANK BRIDGE		1	
IGOR STRAVINSKY		1	2
BÉLA BARTÓK		1	1
WOLFGANG AMADEUS MOZART		1	1
MANUEL DE FALLA			1
CAMILLE SAINT-SAËNS			1
RODION CHTCHEDRIN			1

H:

Projecto Descobrir a Música na Gulbenkian - Orientadores dos Cursos Livres e taxa de ocupação (2007)

Curso	Orientador	Nº de sessões	Taxa de ocupação	Mês
• Das outras artes à Música (1ª edição)	Margarida Botelho, Etienne Lamaison, Margarida Fonseca Santos e Aldara Bizarro	4	50,0	Janeiro
• História da Música à Velocidade do Som (1ª edição)	Rui Vieira Nery	4	100,0	Janeiro
• Chostakovitch – Percursos de um compositor	Etienne Lamaison	6	47,7	Janeiro e Fevereiro
• Das outras artes à Música (2ª edição)	Margarida Botelho, Etienne Lamaison, Margarida Fonseca Santos e Aldara Bizarro	4	96,6	Março
• O Sagrado na Música	Rui Vieira Nery	4	100,0	Março
• A Musica no Cinema	Carlos de Pontes Leça	4	77,6	Abril
• História da Música à Velocidade do Som (2ª edição)	Rui Vieira Nery	4	100,0	Abril
• O código dos músicos	Cristina Brito da Cruz	2	68,0	Novembro
• História da Música à Velocidade do Som (3ª edição)	Rui Vieira Nery	4	73,3	Dezembro

I:
Artes na Escola – Programas de Luísa Costa Gomes para o ano lectivo 2006-2007

PROGRAMA I:		
Oficinas de Escrita	Ensino Básico – 4º, 5º e 6º anos	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de Escrita para 15-20 alunos (90 minutos) • Escrita Lúdica/Trava-Línguas
	Ensino Básico – 3º ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de Escrita para 15-20 alunos (90 minutos) • Escrita Lúdica/Escrita de Conto
	Ensino Secundário	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de Escrita para 15-20 alunos (90 minutos) • Escrita de Conto/Escrita Democrática
PROGRAMA II:		
Introdução ao Estudo do Conto Literário (1 tempo lectivo)	Ensino Secundário	(breve apresentação do conto enquanto género literário, leitura de conto de autor, discussão com os alunos)
PROGRAMA III:		
Introdução à Escrita para Teatro (1 tempo lectivo)	Ensino Secundário	(breve caracterização da escrita dramática, apresentação de uma cena de autor, discussão com os alunos)
PROGRAMA IV:		
Clube de Leitura e de Escrita (1 sessão mensal durante todo o ano lectivo)	Ensino Básico e Secundário	<p>O Clube de Escrita e de Leitura rege-se pelos seguintes parâmetros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a actividade é livre e voluntária; - os alunos lêem contos, romances, poesia, teatro; - os autores escolhidos são de reconhecida excelência, de preferência clássicos; - os alunos discutem as suas leituras no âmbito do Clube; - os alunos, motivados por essas leituras, escrevem; - a sua escrita é orientada pelas novas leituras, de forma a formar o gosto e criar espírito crítico, exterior aos manuais escolares e aos comandos dos média; - a escrita dos alunos é lida e discutida pelos participantes; - deve haver um horizonte de publicação escolar dos textos produzidos pelos alunos no Clube de Escrita
<p>Definições:</p> <p>Oficina de Escrita: actividade dedicada a um número restrito de alunos (entre 15 e 20) e que se desenrola numa sequência escrita - leitura em voz alta dos textos produzidos.</p> <p>Pela sua própria natureza de escrita – leitura crítica – discussão, a Oficina não funciona bem com um número muito elevado de alunos, dado que o ambiente da Oficina deve ser calmo e proporcionar o diálogo entre todos. Os alunos são encorajados a ouvir os textos dos seus colegas e a intervir na sua análise e avaliação artística. É preferível que os textos criados em Oficina sejam originais e não cópias, imitações ou repescagens de composições já feitas. O que se pretende é formar o gosto literário, despertando o aluno para os valores da criatividade, originalidade, valor da linguagem e da forma da expressão (sublinhados de Luísa Costa Gomes)</p>		
Nota: os professores escolherão o programa mais indicado para as suas necessidades lectivas		

* Este quadro tem por fonte o documento “Programas para o ano lectivo 2006-2007”, da autoria de Luísa Costa Gomes, in *Relatório Final. Projecto Artes na Escola Ano Lectivo 2006-2007*, DGIDC.

J:

Artes na Escola - Proposta de Actuação de Paulo Teixeira para o ano lectivo 2006-2007*

No quadro do projecto Artes na Escola, proponho-me, no ano lectivo de 2006-2007 e no âmbito da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, orientar Oficinas de Escrita de Poesia em Escolas do Ensino Secundário.

Essas oficinas têm por objectivo conduzir os alunos na aventura da escrita concebida como instrumento de humanização, de conhecimento e de aquisição de valores estéticos. Pretendem ser um lugar onde os alunos procedem a uma reabilitação do imaginário e do trabalho sobre a linguagem, no desenvolvimento de uma relação simultaneamente pessoal e inventiva com a escrita, na qual o sentido não se encontra pré-estabelecido e onde a dimensão referencial da mensagem é trabalhada na sua dimensão poética. Pela experimentação, devem convidar os seus participantes a verificar como a escrita intervém na elaboração dos conhecimentos, de que modo o racional e o imaginário se podem confrontar nos textos que inventam, descrevem, recriam e transmitem saber.

As sessões terão uma duração de duas horas e destinar-se-ão a turmas na sua totalidade ou a grupos de alunos que tenham previamente manifestado interesse pela problemática da escrita literária e se mostrem motivados para explorar as suas próprias capacidades de criar e de habitar (n)a língua. Essas oficinas poderão decorrer num único encontro ou assumir a forma de trabalho continuado, a desenrolar-se ao longo de várias sessões calendarizadas de acordo com a conveniência das escolas. Poderão ter lugar no espaço da aula ou no contexto das actividades desenvolvidas pelas bibliotecas escolares e pelos clubes de leitura. Dado o carácter essencialmente prático das oficinas, sugere-se que os grupos não excedam, em qualquer caso, o número de vinte alunos.

Paulo Teixeira

* In *Relatório Final. Projecto Artes na Escola Ano Lectivo 2006-2007*, DGIDC.

K:
Programa de Acções de Promoção da Leitura/Itinerâncias:
Acções e Responsáveis na Carteira de 2010

Tipo de acção	Responsáveis
Acções de formação	Companhia Panda-Pá Cristina Norton (escritora) CLIC Dora Batalim Dulce Gonçalves Dulce de Souza Gonçalves Maria João Bruno Élcio di Trento Glória Bastos Inês Pupo Isabel Coutinho (jornalista) Jacinta Maciel João Manuel Ribeiro Jorge Alonso José António Franco José Cruchinho Leonor Riscado Rui Marques Veloso Mafalda Milhões Maria Elisa Sousa Maria José Sottomayor Maria Natividade Pires Marta Martins Paulo Condessa Paulo Lages Rui Marques Veloso Sara Reis Silva Sylviane Rigolet Teresa Meireles Teresa Silveira Violante Florêncio
Ateliês	Ana Mourato Andante Andreia Brites Associação Cultural truta Biblioteca Mala Aviada Carlos Sebastião CLIC Elsa Serra Marina Palácio Gisela Canamero Grupo do Sótão

Tipo de acção	Responsáveis
	João Lizardo Jorge Alonso Eva Paula Letícia Liensenfeld Manuela Pedroso Memória Imaterial Miguel Horta Paulo Condessa Paulo Lages Salto no Escuro Trimagisto
Cursos Breves de Literatura	Abel Barros Baptista Fernando Cabral Martins Fernando Pinto do Amaral Silvina Rodrigues Lopes Isabel Allegro Magalhães
Comunidades de Leitores	Abel Barros Baptista Helena Vasconcelos José Mendonça Manuel António Pina Mário Cláudio Paulo Mendes Coelho Possidónio Cachapa Rui Zink Valter Hugo Mãe José Xavier Ezequiel Andreia Brites Carla Maia de Almeida Dora Batalim Sara Figueiredo Costa
Espectáculos	Andante Companhia Panda-Pá Gaveta Gisela Canamero Há Cultura Paulo Condessa Paulo Lages PELE

Fonte: Carteira de Acções da Promoção da Leitura. Itinerâncias 2010, DGLB.

L:
Número de estabelecimentos de ensino, segundo o ensino ministrado, por ano lectivo
(1997-2008)

Ano Lectivo	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico 1.º Ciclo	Ensino Básico 2.º Ciclo	Ensino Básico 3.º Ciclo	Ensino Secundário
1997/98	4 000	9 186	1 316	1 132	534
1998/99	4 197	9 059	1 281	1 149	542
1999/00	4 469	9 032	1 287	1 179	539
2000/01	4 454	8 847	1 213	1 176	539
2001/02	4 549	8 773	1 178	1 194	546
2002/03	4 620	8 613	1 258	1 193	543
2003/04	4 662	8 373	1 240	1 195	541
2004/05	4 674	7 883	904	1 195	572
2005/06	4 716	7 710	885	1 144	541
2006/07	4 684	6 290	901	1 203	546
2007/08	4 675	5 768	916	1 199	573

Fonte: *50 Anos de Estatística da Educação*, INE, 2009, vol. III

M:
Caracterização dos entrevistados

Nome	Idade*	Actividade principal	Área de formação académica
Sara	32	Artista visual, monitora de visitas guiadas e ateliês	Pintura
Mariana	36	Historiadora, crítica de arte	História da arte
Isabel	38	Professora universitária, monitora de visitas	História da arte
José	37	Monitor de visitas guiadas e ateliês	Arquitectura
Rita	29	Artista visual, monitora de visitas guiadas e ateliês	Escultura
Elsa	25	Monitora de visitas guiadas e ateliês	Design
Luísa	25	Monitora de visitas guiadas e ateliês	História da arte
Joana	24	Monitora de visitas guiadas e ateliês	História da arte
João	31	Músico, professor de música, mediador cultural	Música
Carla	31	Mediadora cultural, escritora, ilustradora	Arquitectura, ilustração
António	35	Mediador cultural	Psicopedagogia
Pedro	51	Mediador cultural, artista visual	Pintura
Alberto	44	Músico, professor de música	Música
Mário	27	Músico, professor de música	Música

* à altura da entrevista

CV - Curriculum Vitae

Curriculum Vitae

Informação pessoal

Nome Maria Teresa Duarte Martinho

E-mail teresa.martinho@oac.pt

Nacionalidade Portuguesa

Data de nascimento 13-Maio-1966

Sexo Feminino

Experiência profissional

• Datas De Setembro de 1996 até ao presente

Função ou cargo ocupado Investigadora permanente

Principais actividades e responsabilidades
Concepção de projectos de investigação.
Desempenho de tarefas requeridas pelo trabalho de pesquisa: análise documental; concepção e realização de entrevistas; concepção e realização de inquéritos; tratamento de dados estatísticos, construção de bases de dados, construção de indicadores.
Elaboração de textos para relatórios e livros.
Apresentação pública de trabalhos realizados no âmbito da actividade profissional.
Participação, como moderadora, em eventos culturais.
Participação, como relatora, em reuniões de grupos de trabalho nacionais e internacionais.
Representação institucional em eventos realizados em Portugal e noutros países.

Nome do empregador Observatório das Actividades Culturais

Morada do empregador Avenida Conselheiro Fernando de Sousa, 21 A – 3º 1070-072 Lisboa

Tipo de empresa ou sector Associação constituída, em 1996, pelo Ministério da Cultura (MC), Instituto de Ciências Sociais (ICS) e Instituto Nacional de Estatística (INE).

• Datas	De 2003 até ao presente
Função ou cargo ocupado	Formadora
Principais actividades e responsabilidades	Formadora em módulos de cursos relacionados com cultura (políticas culturais, públicos, programação cultural)
Nome dos Empregadores	CultIdeias; SetePés; Instituto Piaget; Ministério da Educação; Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão (CAMJAP).
• Datas	De 1990 até Julho de 2006
Função ou cargo ocupado	Jornalista (primeiro em regime de <i>freelance</i> e depois como membro da redacção da publicação)
Principais actividades e responsabilidades	Realização de entrevistas, reportagens e artigos em diversas áreas temáticas. Representação institucional.
Nome do Empregador	Revista <i>Marie Claire</i>
Morada do empregador	Rua Mouzinho da Silveira, Lisboa
Tipo de empresa ou sector	Empresa Correio da Manhã – comunicação social
Educação e formação	
• Datas	De Novembro 2002 a Dezembro de 2005 (Parte escolar e realização de tese)
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL) e Fundação Calouste Gulbenkian (FCG)
Designação da qualificação atribuída	Mestrado em Curadoria e Organização de Exposições
Principais disciplinas/competências profissionais	Temas de Arte Contemporânea; Transformações da Exposição no século XX; Curadoria de Exposições; Espaços e Contextos de Exposições; Programação de Projectos.
Classificação	Muito Bom por unanimidade

• Datas	De Outubro 1996 a Dezembro de 1999 (Parte escolar e realização de tese)
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE)
Designação da qualificação atribuída	Mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação
Principais disciplinas/competências profissionais	Sociologia da Comunicação e da Cultura; Métodos, Técnicas e Tecnologias; Comunicação, Publicidade e Marketing; Arte e Cultura Contemporânea; Públicos, Consumo e Lazer; Gestão e Intervenção Cultural; Discurso dos Media.
Classificação	Muito Bom por unanimidade
• Datas	De Outubro 1984 a Março de 1990
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE)
Designação da qualificação atribuída	Licenciatura em Sociologia
Principais disciplinas/competências profissionais	Sociologia Geral; Teorias Sociológicas; Metodologia das Ciências Sociais; Estatística para as Ciências Sociais; Introdução à Sociologia do Trabalho; Introdução à Sociologia Urbana; Introdução à Sociologia Política.
Classificação	Quinze valores
• Datas	De Outubro 1989 a Janeiro 1990
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	CENJOR – Centro de Formação Profissional Para Jornalistas e jornal Público
Designação da qualificação atribuída	Curso para Jovens Jornalistas

Principais disciplinas/competências profissionais	Diversas disciplinas relacionadas com a profissão de jornalista e com as diferentes modalidades de abordagem jornalística. Parte prática: realização de trabalhos jornalísticos no âmbito de edições experimentais do jornal Público.
Competências e aptidões pessoais	
Língua materna	Português
Outras línguas	Inglês
- Compreensão escrita e oral	Boa
- Expressão escrita	Boa
- Expressão oral	Suficiente
Outras línguas	Francês
- Compreensão escrita e oral	Boa
- Expressão escrita	Boa
- Expressão oral	Suficiente
Outras línguas	Italiano
- Compreensão escrita e oral	Boa
- Expressão escrita	Boa
- Expressão oral	Suficiente
Aptidões e competências técnicas	Conhecimentos informáticos na óptica do utilizador, ferramentas do Office (Word, Excel, PowerPoint); programas de estatística para as ciências sociais (SPSS).
Outras aptidões e competências	Carta de condução de veículos ligeiros

Informação adicional

Algumas publicações:

Martinho, Teresa Duarte (2010), “Dois tópicos em foco: flexibilidade e regulação”, em Maria de Lourdes Lima dos Santos e José Machado Pais, *Novos Trilhos Culturais: Práticas e Políticas*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

Martinho, Teresa Duarte (2010), "A retórica da arte desejável ou Uma análise dos procedimentos argumentativos no livro *A Arte, o Artista e a Sociedade*, de Álvaro Cunhal", *CIES e-Working Paper 91*.

Martinho, Teresa Duarte (2008b), “Emprego cultural e municípios. O caso das bibliotecas”, *OBS*, 16, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.

Martinho, Teresa Duarte (2008a), “Agentes e profissões culturais. Balanço de um levantamento bibliográfico”, *CIES e-Working Paper 53*.

Martinho, Teresa Duarte (2007b), “A dimensão educativa dos museus e centros de arte”, *OBS*, 15, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.

Martinho, Teresa Duarte (2007a), *Apresentar a arte. Estudo sobre monitores de visitas a exposições*, Docs – Documentos de trabalho nº 9, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.

Martinho, Teresa Duarte e Rui Telmo Gomes (2005), *O Centro Cultural de Cascais. Estudo de Um Equipamento Municipal*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.

Martinho, Teresa Duarte (2001), “Do interesse pelas artes”, *OBS* nº 9, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.

Martinho, Teresa Duarte e Neves, José Soares (1999), *Festivais de Música em Portugal*, nº 1 da *Folha OBS*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.

Martinho, Teresa Duarte (1999), "O campo da fotografia em Portugal: de 1985 a 1996", *OBS* nº 5, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.