

Museus e Escolas: os serviços educativos dos museus de arte moderna e contemporânea, um novo modo de comunicação e formação.

Tese de Doutoramento em História de Arte apresentada à Universidade de Évora sob a orientação do Prof. Doutor João Brigola e o Prof. Doutor Paulo Rodrigues



Maria Genoveva Moreira Oliveira

2011 Universidade de Évora, Portugal



Maria Genoveva Moreira Oliveira

**Museus e Escolas: os serviços educativos dos museus de arte moderna e contemporânea, um novo modo de comunicação e formação**

**Museums and schools: the educational departments on modern and contemporary art museums, a new way of communication and formation.**

A dissertação é apresentada à Universidade de Évora para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em História de Arte, realizada sob a orientação do Prof. Doutor João Brigola e Prof. Doutor Paulo Rodrigues.

**Palavras-chave:**

Museus de arte moderna e contemporânea, escolas, comunicação, serviços educativos, educação artística.

**Resumo:**

A parceria escola-museu é uma relação importante. A maioria das pessoas fazem a sua primeira visita a um museu com um grupo escolar e essas experiências iniciais ajudam a moldar as suas atitudes para com os museus. Esta parceria assume um novo significado à medida que a nossa sociedade expande a sua definição de "educação" para descrever um processo de desenvolvimento permanente de conhecimentos, competências e carácter que ocorre não apenas no espaço da sala de aula, mas numa variedade de contextos formais e informais. Museus e escolas figuram nessa rede de aprendizagem e há muito que têm trabalhado juntos em direcção a metas comuns de educação. Esta tese de doutoramento focaliza a questão sugerindo que, para alcançar o potencial da parceria, os educadores do museu e os professores devem desenvolver uma compreensão mais aprofundada da natureza do ambiente do museu de aprendizagem, como ela difere da sala de aula e como as duas definições são complementares.

**Keywords**

Museums of modern and contemporary art, schools, communication, educational departments, arts education.

**Abstract:**

The museum-school partnership is an important institution. Most people make their first visit to a museum with a school group, and these experiences help to shape their attitudes toward museums. This partnership takes on new significance as our society expands its definition of "education" to describe a lifelong process of developing knowledge, skills, and character that takes place not just in the classroom, but in a variety of formal and informal settings. Museums and schools both figure in this learning network, and they have long worked together toward common educational goals. This doctoral thesis recommended that to achieve the potential of the partnership, both museum educators and teachers should develop a fuller understanding of the nature of the museum learning environment, how it differs from the classroom, and how the two settings are complementary.

ÍNDICE	p. 6
AGRADECIMENTOS	p.12
INTRODUÇÃO	
A MONTAGEM DA PESQUISA	
1.A selecção do tema	p.15
2.O tempo da pesquisa	p.21
3.Justificação e pertinência do estudo	p.22
4.Os intervenientes fundamentais	p.25
5.Objectivos	p.25
6.Metodologia da Pesquisa	p.26
7.Concepção e aplicação de métodos analíticos	p.29
8. Bibliografia	p.30
9.Justificação da estrutura dos capítulos da tese	p.30
 CAPÍTULO I	
 A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	
 1.A EVOLUÇÃO DAS TEORIAS NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	
1.1. As diferentes teorias das ciências sociais e humanas	p.32
1.2. As teorias construtivistas do conhecimento	p.40
1.3. O contributo de Lev Vygotsky	p.41
1.4. Diferentes direcções na educação artística	p.48
1.5. O modelo VTS (Visual Thinking Strategies)	p.49
1.6. A educação artística como disciplina	p.50
1.7. O papel fundamental de Elliot Eisner, as concepções do ensino da arte	p.52
1.8. O curriculum multicultural	p.57

## 2.O EXEMPLO DO BRASIL

- 2.1. Evolução histórica p.59
- 2.2. Brasil: Arte/Educação e Museus p.70

## 3.O CURRÍCULUM PÓS-MODERNO

- 3.1. Características do curriculum pós moderno p.73
- 3.2. Os pequenos relatos e os meta-relatos p.80
- 3.3. Poder e saber: que relação? p.83
- 3.4. Os problemas do curriculum pós moderno p.86
- 3.5. Pedagogia Tóxica p.90

## CAPITULO II

### PERSPECTIVA HISTÓRICA DO MUSEU E DA EDUCAÇÃO ARTISTICA

#### 1.A EVOLUÇÃO DA PALAVRA MUSEU

- 1.1. Do período Clássico ao século XVIII p.95
- 1.2. O século XVIII – o conceito de museu público p.100
- 1.3. O século XIX – o século dos museus p.102
- 1.4. O século XX – objectivos inovadores p.107
- 1.5. O século XXI – o progresso dos museus p.121

#### 2.BREVE HISTÓRIA DO MUSEU EM PORTUGAL

- 2.1. Museus do século XIX, inícios do século XX p.124
- 2.2. Museus no período da ditadura e do Estado Novo p.131
- 2.3. Anos 70-80 p.138
- 2.4. Anos 90 – a criação do Instituto Português de Museus p.141
- 2.5. Museus de Arte Moderna e Contemporânea p.147
- 2.6. Museus de Arte Moderna e Contemporânea em Portugal p.149
- 2.7. Programas, colecções e exposições o exemplo do Museu Serralves, Museu Colecção Berardo e CAM da Gulbenkian p.150

### 3.BREVE HISTÓRIA DO ENSINO ARTÍSTICO EM PORTUGAL

3.1. Do século XVI ao século XIX	p.156
3.2.O ensino do desenho (a educação artística)	p.169
3.3.O ensino artístico no século XX-XXI	p.179

### CAPITULO III

#### O DESAFIOS DOS DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO

##### 1.OS DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO

1.1.O seu aparecimento	p.192
------------------------	-------

##### 2.A MISSÃO EDUCATIVA DOS MUSEUS

2.1.Uma definição de missão	p.205
-----------------------------	-------

##### 3.QUAL O CONCEITO APROPRIADO PARA OS DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO?

3.1.Definição do conceito/missão educativa	p.219
--	-------

##### 4.SINAIS DE MUDANÇA NOS TEMPOS CONTEMPORÂNEOS

4.1.O Referencial Europeu das Profissões Museais	p.228
--	-------

4.2.Os museus como centros de aprendizagem	p.232
--	-------

##### 5.AS NOVAS EXIGÊNCIAS DOS MUSEUS DO SÉCULO XXI

5.1.Novos paradigmas associados aos museus de Arte Moderna e Contemporânea	p.240
--	-------

5.2.As expectativas dos museus	p.250
--------------------------------	-------

5.3.Desenvolvimento de públicos	p.254
---------------------------------	-------

5.4.O público escolar: a relação entre a escola e o museu/escola	p.257
--	-------

5.5.O tempo da escola e o tempo do museu	p.263
--	-------

5.6.O impacto “New Generation” nos museus, o caso americano	p.267
---	-------

5.7.Estimular a mente	p.270
-----------------------	-------

5.8.Prémio de educação em museus	p.282
----------------------------------	-------

5.9. Experiências educativas em museus	p.284
--	-------



## 6.AVALIAÇÃO

6.1.Planificar/Avaliar	p.289
6.2.Autoavaliação	p.292
6.3. Planos de acção/Propostas	p.293
6.4.Avaliação <i>front-end</i> , formativa e sumativa	p.297
6.5. A crise económica e os museus	p.300
6.6. Avaliação dos diferentes públicos	p.302
6.7. Diversos meios de avaliação?	p.304
6.8.Avaliação contextual	p.305
6.9.A perspectiva de Brenda Engel e Hein	p.307
7.0.Exemplos de avaliação em museus	p.309

## CAPÍTULO IV

### 1.MUSEU E ESCOLA DE INCLUSÃO

1.1.Exclusão ou Inclusão?	p.314
1.2.O conceito de Museu Integral	p.324
1.3.A mudança de paradigma	p.325
1.4.O exemplo inglês: museus de inclusão	p.327
1.5.Parcerias entre escolas e museus	p.336
1.6. A relevância da educação artística: museus e escolas	p.341

### 2.DISCURSOS E NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO MUSEAL: UM LUGAR NO FEMININO?

2.1.As dificuldades laborais no contexto da globalização	p.348
2.2.Discursos e narrativas	p.352
2.3.O feminino na arte	p.358

### 3. DISCURSOS E NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO MUSEAL: AS TEORIAS DO PÓS COLONIALISMO

3.1.As diferentes teorias	p.369
3.2.Os estudos pós coloniais versus os estudos femininos	p.377
3.3.Mundialização? Globalização? Cultura Global?	p.379
3.4.Museologia/Curadoria	p.385
3.5.Curadoria	p.390

### 4.A CULTURA VISUAL

4.1.A discussão à volta da afirmação da Cultura Visual	p.393
4.2.O ensino da Cultura Visual	p.405

### Capítulo V

### DA TEORIA À PRÁTICA, UM MUSEU PLURIVOCAL

#### 1.DA TEORIA À PRÁTICA

1.1.A política educativa dos museus de arte moderna e contemporânea e as suas dificuldades	p.408
1.2.Da Teoria à Prática – análise de três estudos de caso (Museu Fundação Serralves, Museu C. Berardo e CAM, da Gulbenkian)	p.412

REFLEXÕES FINAIS	p.488
------------------	-------

### ANEXOS

BIBLIOGRAFIA	p.499
--------------	-------

Listagens das imagens e gráficos	p.600
----------------------------------	-------

Exemplar do guião de entrevista do Docente	p.604
Exemplar do guião de entrevista da Coordenadora	p.608
Exemplar do guião de entrevista do Educador	p.612

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria Genoveva da Ponte Viveiros Moreira, uma mulher extraordinária, uma fonte de inspiração, que me ensinou que a coragem e a perseverança nos permitem atingir os nossos objectivos, mesmo perante os mais difíceis obstáculos;

À Universidade de Évora, que me recebeu como aluna;

Aos meus orientadores, Prof. Doutor João Brigola e Prof. Doutor Paulo Rodrigues;

Aos museus portugueses, Fundação Serralves, Museu Colecção Berardo e CAM da Gulbenkian. Grata às Coordenadoras dos Serviços Educativos (Dra. Cristina Gameiro, Dra. Susana Silva e Dra. Sofia Vitorino) e a todos os Educadores Museais que participaram na pesquisa e demonstraram uma franca disponibilidade;

A todos os docentes do 2º, 3º Ciclo e Ensino Secundário que participaram na pesquisa e que demonstraram muito interesse;

Aos investigadores/Professores, Prof. Doutor Leonardo Charréu (Universidade de Évora) e Prof. Doutora Alice Semedo (Universidade do Porto);

Aos investigadores/Professores, Prof. Doutor Fernando Hernández e Prof. Doutora Carla Padró (Universidade de Barcelona) e Prof. Doutora Maria Acaso (Universidade Complutense, Madrid);

À Universidade de Leicester, Departamento de Museologia/Biblioteca e ao Prof. Doutor Richard Sandell;

À Prof. Doutora Ana Mae, Brasil;

À Dra Dóris Santos, Directora do Museu Joaquim Manso pelo seu apoio incondicional;

À Fundação Gulbenkian, Biblioteca;

À Universidade de Évora (Biblioteca);

À Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras (Biblioteca);

À Universidade do Porto, Faculdade de Letras (Biblioteca);

À Universidade de Barcelona, Biblioteca da Faculdade de Belas Artes;

À Pinacoteca do Brasil, S. Paulo;

À antropóloga Prof. Doutora Sónia Melo;

À Dra Alexandra Fontes, pelo apoio na área informática

À Prof. Doutora Helene Illeris, da Universidade de Estocolmo, Suécia;

Ao Prof. Doutor Steve Herne, do Goldsmith College, Universidade de Londres;

À Prof. Doutora Maryiln Goodmann, museóloga e curadora do Museu Guggenheim, Nova York;

Aos serviços educativos dos Museus Thyssen e Rainha Sofia (Maria Jesu) (Madrid, Espanha);

Aos serviços educativos do Museu MoMA, Nova York;

Ao Museu de Arte Contemporânea em Estocolmo na pessoa de Maria Taube, Coordenadora dos Serviços Educativos;

Ao amigo e colega, Prof Doutor Carl-Peter Buschkuehle, da Universidade Gissen, Alemanha;

Aos amigos fantásticos e com uma infinita paciência: Leonel Torcato, Marco Baptista, José Ávila, Célia Filipe, Carla Calhau, Carolina Perez e a tantos outros amigos e colegas;

Aos meus alunos que constituíram sempre uma fonte de inspiração e criatividade;

Ao Rui Oliveira, eternamente presente;

Ao Chico, amigo sempre presente nas longas horas de solidão da investigação.

## **INTRODUÇÃO**

### **A MONTAGEM DA PESQUISA**

#### **A SELECÇÃO DO TEMA**

No decorrer da investigação realizada na Tese de Mestrado em História Regional e Local (Vertente de História de Arte/Museologia), na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, sentimos um laço de afectividade pela temática museológica, face ao quadro de desenvolvimento que tem vindo a ocorrer no nosso país, na última década. O facto de termos experiência como professora do Ensino Secundário nas disciplinas de História, História da Cultura e das Artes e Oficina de Teatro, bem como sermos Formadora de docentes em Educação Artística foi decisivo para a análise do tema sobre como a relação entre museu/escola/museu pode ter um profundo impacto entre as duas instituições e sobre os educadores museais/docentes/discipulantes, levando-nos a reflectir sobre esta temática, como possibilidade de um tema a investigar.

Ao desenvolvermos uma actividade como docente e como formadora consideramos que estávamos a observar e a vivenciar o “terreno” de análise, facilitador, por um lado, da execução da investigação, e, por outro, com dificuldades de gestão de tempo no que concerne às visitas aos museus seleccionados (os Museus Colecção Berardo, Museu CAM da Gulbenkian, Museu Serralves) e os contactos com os técnicos desses mesmos museus, bem como a conciliação com o horário de professor. O facto de estes museus estarem situados em Lisboa e no Porto e nós vivermos e trabalharmos na zona centro do país, Leiria, foi por si só um factor, por vezes, limitador das deslocações da investigadora. Por outro lado, quisemos observar outras fontes de inspiração, museus de arte contemporânea no exterior do país. Inicialmente, pensamos na ideia, algo ingénua e utópica, de comparar os museus estrangeiros com os portugueses, mas rapidamente nos apercebemos da inviabilidade do projecto, não só pela distância geográfica, como pelos recursos económicos que envolveriam um trabalho sistemático do investigador. Visitámos, no entanto, os museus Tate Modern em Londres, o MoMa e o Guggenheim em Nova York, o

Museu Rainha Sofia e o Museu Thyssen em Madrid, Museu de Arte Contemporânea em Estocolmo com quem tivemos contacto ao nível das equipas dos serviços educativos (foram visitados outros museus estrangeiros, mas sem ter havido contacto com as equipas) e estivemos atentos às realidades desses países no panorama de evolução da educação artística em museus nos últimos anos. Dialogarmos com os coordenadores dos serviços educativos desses museus foi fundamental para uma análise atenta das leituras/investigação a realizar. Consideramos que foi importante para obter um diferente “olhar”, crítico, sobre a realidade da investigação.

Mas, como docentes, consideramos igualmente fundamental a recolha de um outro testemunho: o olhar do professor sobre o museu. A Educação Artística e a sua relação entre o ensino formal e o ensino não formal, o público escolar como sendo a grande aposta dos museus no século XXI foram questões que se apresentaram como inovadoras e pertinentes dentro do quadro de transformação da sociedade em que vivemos. Um panorama de profundo questionamento da História de Arte enquanto ciência humanística que estuda as produções artísticas, as obras de arte produzidas ao longo dos tempos com o objectivo de as conhecer e explicar e o seu cruzamento com a Cultura Visual, a nova ciência dos anos setenta que vem questionar e transmitir uma nova perspectiva sobre a Educação Artística. O tema escolhido é, no nosso entender, inovador, crítico e problematizador relativo a questões em mutação no nosso país sobre a educação artística nas escolas portuguesas e sobre os serviços educativos dos museus de arte moderna e contemporânea e a relação entre estas duas áreas de trabalho.

A educação não formal tornou-se parte do discurso internacional em políticas educacionais no final dos anos 1960 (Smith, 1996). Nesse período, esse modelo de educação patenteava as carências dos grupos em desvantagem, tendo propósitos claramente definidos e uma flexibilidade de organização e de métodos. Já o sistema de educação formal, sobretudo dos países em desenvolvimento, apresentava uma lenta adaptação às mudanças socioeconómicas em curso, exigindo que diferentes sectores da sociedade se articulassem para enfrentar as novas discussões sociais. O documento da



UNESCO, de 1972, “*Learning to be, The Faure Report*” consolidou metas quanto à “educação ao longo da vida” (*Lifelong Education*) e à “sociedade de aprendizagem” (*learning society*). Esse documento influenciou uma divisão em três ordens já visível no sistema educacional, nomeadas por Combs, Prosser e Ahmed em 1973 (Smith, 1996) como a educação formal, um sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, do 1º Ciclo à universidade, incluindo os estudos académicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treino técnico e profissional; a educação não formal, qualquer actividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma actividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objectivos de aprendizagem; a educação informal, um verdadeiro processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência quotidiana e das influências educativas do seu meio, ou seja, na família, no trabalho, no lazer e na imprensa. Este tipo de classificação é aceite por diversos autores.

Chagas (1993), por exemplo, entende que a educação não formal é transmitida pelos museus, meios de comunicação e outras instituições com o propósito de ensinar ciência a um público heterogéneo. A autora M. G. Gohn (1999) destaca os vários campos nos quais se desenvolvem as actividades de educação não formal, como as associações de bairro, os sindicatos, as organizações não governamentais, os espaços culturais e as próprias escolas; a educação informal contempla as experiências vivenciadas na família, no convívio com amigos, nos clubes, nos teatros, na leitura de jornais e livros, sendo estas categorizadas como carácter espontâneo e permanente. Falk e Dierking (2002) utilizam a expressão “*free-choice learning*” (aprendizagem por livre escolha) como um meio de enfrentar a confusão entre os termos formal, não formal e informal. A “aprendizagem por livre escolha” refere-se a todas as aprendizagens que podem ocorrer fora da escola, especialmente nos museus, centros de ciências, organizações comunitárias, imprensa escrita e televisiva e a electrónica, incluindo a internet. Rogers (2004) refere que a educação não formal e a informal, agregada à educação formal, devem ser vistas como um *continuum* e não como categorias estanques.

No Relatório sobre o papel educacional dos museus publicado pela Associação Americana de Museus “Excelência e Igualdade: Educação e Dimensão Pública dos Museus”, os profissionais de várias instituições museológicas produziram um documento que reflecte a realidade de museus do mundo contemporâneo: “Os museus proporcionam o seu mais frutífero serviço público justamente ao oferecer uma experiência educacional no seu mais amplo sentido: promovendo a habilidade de viver produtivamente numa sociedade pluralista e de contribuir com as resoluções dos desafios com os quais nos deparamos como cidadãos globais” (AAM, 1992:6)

Os estudos referentes à relação que os professores e os alunos estabelecem com o museu (Cazelli *et al*, 1997, 1998; e Falcão *et al*, 1997) demonstraram distintas formas de apropriação do que é apresentado nesses locais. Entre os resultados desses estudos pode-se distinguir a falta de compreensão, por parte dos professores, das possibilidades de ampliação cultural que os museus oferecem aos estudantes. Acções voltadas para a melhoria da relação museu-escola foram implementadas e as análises de tais acções (Cazelli e Franco, 2000; Falcão *et al*, 1997b e Valente *et al*, 1998) comprovaram a necessidade de uma implementação de um trabalho mais extenso de formação de professores para a participação como mediadores em acções de aprendizagem científica/artística que incluam os museus.

Uma primeira transformação museal é realizada por quem idealiza as exposições: os modelos da arte transformam-se em modelos pedagógicos. Trata-se, pois, de trazer para o espaço do museu a representação de uma realidade. Para muitos autores, a relação entre a representação e a realidade é mediada num processo de modelo, no qual estes sobressaem como um vínculo entre teoria e prática (Krapas *et al*. 1997), sendo tais modelos reconhecidos como distintos de meras cópias da realidade. O uso de modelos qualitativos de factos também se desenvolve na escola, porém, não com a frequência desejada. Dessa forma encaramos o seu uso no museu como uma forma de complemento entre os diferentes lugares vivenciados pelos estudantes, o que tornam mais ricas as suas oportunidades de aprendizagem. O educador museal, neste contexto, é aquele que transita por vários mundos, repletos de modelos diferenciados: da arte, dos visitantes e dos pensadores (curadores, educadores e não só) das exposições e actividades. A sua função

é desenvolver modelos pedagógicos (Krapas *et al*, 1997) que, entre outras coisas, sejam capazes de demonstrar as ideias e os modelos mentais alternativos aos da arte e contribuir com questões e actividades para que o público se envolva no processo de construção de novos conhecimentos. Surge de novo uma questão: Que saberes devem compor o conhecimento da comunicação nos museus de arte?

O ensino não formal é uma mobilização de vários estudos que formam o repertório utilizado pelo professor nas suas rotinas, mas também na imprevisibilidade do seu dia-a-dia: o saber disciplinar, o conhecimento curricular, profissional ou das ciências da educação e da experiência, bem como o conhecimento da acção pedagógica, aquele que é constituído pelos saberes experienciais dos professores, testados, validados e tornados públicos através de pesquisas.

Tardif & Lessard (1999) afirmam que a complexidade da experiência didáctica nas situações de interacção com os alunos nas aulas leva, em geral, os professores a desenvolverem um repertório de competências. As escolhas feitas pelos professores não são totalmente arbitrárias, nem totalmente controladas, não havendo critérios indiscutíveis que possam garantir o sucesso de decisões tomadas na urgência diante de uma turma heterogénea no que se refere a interesses, motivações, conhecimentos e competências básicas. A emoção cognitiva ou interpessoal, a criatividade e outros componentes fortemente ligados à arte trazem para a sala de aula a perspectiva do professor reflexivo, capaz de associar a ciência e a arte na sua prática.

No espaço dos museus, a aproximação do que denominamos, o saber da mediação com a arte, começa a ser transmitido. Animadores culturais para Genest e Boley (1998), Arte-Educador para Mae, (2005), Educador para Padró, (2003), Mediadores de museus para outros (Marandino, 2008), diante da diversidade dos visitantes e da complexidade dos museus, desenvolvem uma estratégia desde o primeiro momento de contacto com os visitantes, colocando em cena a sua própria imagem, distinta da do professor.

Na formação inicial ou continuada dos educadores, seja no espaço da escola, seja no espaço do museu, muitos factores devem ser levados em conta, porém o mais importante é que devem reportar-se ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações conflituosas do quotidiano. Importante também é considerar

o pensamento prático como algo que não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido através de uma reflexão conjunta de novos actores que surgem na interface entre a formação e a profissão (Queiróz *et al*, 2002).

O primeiro museu a criar a função do arte-educador foi o Victoria&Albert Museum, em Londres, em 1852, em parceria com uma escola de artes industriais, a South Kensington School. Nos E.U.A., a educação artística é introduzida como algo periférico do funcionamento do museu, em 1872 no Metropolitan de Nova York e no Museu de Belas Artes de Boston em 1876. Só no século XX é que a educação artística nos E.U.A. será introduzida no museu com o mesmo grau de importância que a preservação e a exibição das obras de arte (Mae, 2005). Em 1915, o Museu de Cleveland, com Thomas Munro, influenciado pelas ideias de John Dewey (1934), dá início ao seu programa educacional, antes de ter a exposição organizada. Também o museu de Arte Moderna de Nova York, MoMa, fundado em 1929, inspirado por Victor D'Amico, tem o objectivo de levar a uma compreensão da arte moderna. Nos anos sessenta, o movimento do novo museu vai investir como centro da acção do museu no público, em vez do objecto (Hernandez, 1994). Esta alteração está relacionada com uma mudança epistemológica que ocorre a um nível mais geral. A noção de conhecimento objectivo e verificável é amplamente contestada pela noção de que o conhecimento é socialmente construído e moldado por interesses e valores dos indivíduos. É por isso que a exposição educativa dos museus entra num processo de transformação que gerou um debate significativo (Azcarate, 2009).

As tendências actuais compreendem a comunicação em museus como um processo cultural (Hooper-Greenhill, 1999) que acontece não só numa única via, mas em via dupla, dos especialistas até o público e do público até os especialistas. Nessa abordagem, o significado é construído por meio de um processo activo de negociação de conhecimento e experiências, no qual todas as partes actuam em conjunto para produzir interpretações compartilhadas: “Para ser levada à prática, essa abordagem de comunicação propõe a incorporação de estratégias de participação e envolvimento do público que valorizem, justamente, o que o público sabe e que coloquem esses saberes no mesmo nível que os dos especialistas, na perspectiva de possibilitar um diálogo entre eles” (Marandino, 2008: 18). A educação em museus implica métodos específicos, que se reportam a elementos como o lugar, o tempo e a importância dos objectos (Van-Praet e Poucet, 1992).

Outro elemento também importante diz respeito à linguagem, à forma como os textos, as imagens e os objectos são apresentados nas exposições. Uma resposta possível na comunicação em museus pauta-se pela categorização dos tipos de interactividade: *hands-on* examina o toque e a manipulação física como a principal forma de interacção; *minds-on* quando há uma motivação intelectual e quando as ideias do visitante podem ser modificadas durante ou depois da visita, originando dúvidas, e *hearts-on* quando há um estímulo emocional, já que o objectivo é afectar a sensibilidade do visitante (Wagensberg, 1998). As exposições podem privilegiar apenas um desses aspectos, mas é desejável a presença das três, mesmo que desenvolvidas com intensidades diferentes. Grinder e McCoy (1998) falam em três tipos de visita possível: a *visita-palestra*, a *discussão dirigida* e a *visita- descoberta*, todas com participação e envolvimento diferentes do público. Vários pesquisadores (Hopper-Greenhill, 1999) salientaram a importância de pesquisas e estudos que se concentram em conhecer os processos de construção de significado dos visitantes, ou seja, como estes constroem sentidos, quais são as categorias de significado que são dadas e as crenças e os valores que os alunos trazem para os seus encontros com a arte. Na mesma linha de pensamento, apela a uma reflexão das práticas de desempenho para incentivar os educadores, identificando o tipo de autoridade interpretativa ou significado de decisões práticas que são chamados em cada acto de interpretação (Mészáros, 2007). Mészáros acredita que, a menos que os educadores sejam extremamente conscientes, as opiniões são moldadas pela tradição, como tal, não iriam conseguir mais do que agir de acordo com essas tradições, (Azcarate, 2010).

## **O TEMPO DA PESQUISA**

Consideramos que o tempo disponível para o investigador nem sempre foi o ideal. Por um lado, as alterações preconizadas pelo Processo de Bolonha que vieram alterar a organização dos estudos inicialmente prevista, por outro a (in) compatibilidade com a nossa actividade profissional e as limitações daí inerentes. Relativamente ao material de consulta consideramos que foi fundamental as “redes de contactos” que estabelecemos com investigadores de áreas como a História de Arte, Educação Artística, Museologia,

Cultura Visual, Antropologia, de Universidades Portuguesas (Évora, Lisboa e Porto) e Estrangeiras (Universidade de Barcelona e Complutense em Espanha, Universidade de Londres e Universidade de Leicester (em Inglaterra), a investigação nas bibliotecas dessas universidades e o contacto com técnicos de museus, especialmente dos Departamentos de Educação (Centro de Arte Moderna da Gulbenkian, Museu Coleção Berardo, Museu da Fundação Serralves, Museu Thyssen, Museu Rainha Sofia, Tate Modern, MoMa, Guggenheim de Nova York, Museu de Arte Contemporânea em Estocolmo).

A Biblioteca da Gulbenkian e da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Évora e do Porto foram fundamentais para o levantamento dos materiais sobre o tema. Organizamos as nossas leituras nas áreas temáticas da história da educação artística a nível nacional e internacional, educação artística em museus, diferentes perspectivas pedagógicas, pedagogia museológica, discursos políticos e sociais nos museus (multiculturalismo, museu de inclusão e as questões de género).

Consideramos que a partir das reuniões desenvolvidas pelos Orientadores e os contactos que fomos estabelecendo com vários especialistas, bem como os técnicos dos museus, nomeadamente as Coordenadoras dos Departamentos de Educação dos diferentes museus, foi fundamental para estabelecermos a relação das obras e documentos que versavam a temática. O cruzamento de temas e autores, se por um lado se revelou numa tarefa árdua, por outro transformou-se num material crítico e inspirador e foi possível o cruzamento de várias ideias de autores portugueses e estrangeiros. Foi crucial a oportunidade que tivemos de realizar investigação na Biblioteca da Universidade de Leicester, Inglaterra, cujo Departamento de Museologia tem mais de quarenta anos, constituindo um local de enorme riqueza em relação à temática da Museologia e à Educação Artística.

## **JUSTIFICAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO**

O Título da tese: “Museus e Escolas: os serviços educativos dos museus de arte moderna e contemporânea, um novo modo de comunicação e formação” justifica-se pela pertinência do estudo, focalizado na relação que se estabelece entre museus e escolas.

O problema é a mola propulsora de todo o trabalho de pesquisa. Consideramos que o cerne da nossa investigação seria escutar a voz dos educadores dos museus e dos educadores das escolas, compreender os diferentes pontos de vista, sobre a relação museu/escola/museu, mas também nos interessava entender as questões de ordem laboral dos educadores museais, que consideramos que marcam substancialmente a sua actividade profissional. Começamos a nossa investigação por definir o tema: A relação entre a Educação Artística (ensino formal) e os Museus de Arte Moderna e Contemporânea (ensino não formal) foi o ponto de partida. Duas grandes questões se colocaram desde o início: Como é que é estabelecida a relação entre as duas instituições? Que poder os Departamentos de Educação dos Museus de Arte Moderna e Contemporânea destes museus atribuem aos educadores? Apesar de nos interessar todas as actividades dos museus e respectivos diferentes públicos, o nosso interesse focou-se no público escolar. Como se estabelece e se afirma a relação do Museu com o Público escolar? Estas foram algumas das grandes inquietações que nos levaram a iniciar este trabalho de investigação, focalizado na comunicação do museu de arte moderna e contemporânea, apesar de não esquecermos que o museu tem a função primordial de conservação, de catalogação, da investigação, da inventariação e da guarda dessa colecção. Mas, a importância que se tem dado a estas funções tem vindo a mudar, tendo surgido novos paradigmas do conhecimento sobre os museus e os seus públicos, em função de uma dimensão social e educativa.

A nossa experiência como professora, formadora e como visitante desde sempre de museus, e o papel de investigadora levou-nos a observar a relação destas duas instituições, Escola/Museu, de uma forma atenta, mas também crítica. Consideramos que é uma relação distante, muitas vezes de “costas voltadas” uma da outra, não havendo um entendimento ou uma comunicação próxima entre os seus interlocutores e, como tal, os recursos humanos e materiais de uma e de outra não podem ser devidamente explorados. A Escola do século XXI precisa do Museu, o Museu na sua componente cada vez mais social e aberta precisa igualmente do Público escolar. A necessidade de um diálogo, de uma ponte de entendimento levou-nos a perceber onde estavam as lacunas desse canal de comunicação, dos códigos de linguagem, das mensagens que muitas vezes não chegam. Como tal, era necessário observar e estudar as duas realidades, Escola e Museu, e contactar os seus intervenientes. Ouvimos Professores, Educadores Museais e as três

Coordenadoras dos Departamentos de Educação. Através deste estudo queremos afirmar a necessidade da aproximação destas duas instituições que pode ser relevante para um novo olhar sobre a educação artística e para uma diferente forma de viver a Cidadania.

A especificidade do universo escolhido prende-se com a relação da compreensão e uma aceitação mais difícil que o público tem em relação aos museus de arte moderna e contemporânea e o facto de ainda não terem a intermediação e a habituação de uma cultura visual de tempo longo, o que torna os serviços educativos destes museus, um instrumento fundamental na dinamização e atracção de diferentes públicos. Funcionando com diferentes especificidades, associados a fundações semi privadas (Berardo e Serralves) ou privada (Gulbenkian), têm a possibilidade de recorrer, ao nível dos educadores, a um serviço de participação externa em trabalho de freelancer, o que lhes tem permitido obter equipas multifacetadas, que de alguma forma, marca a originalidade desses mesmos serviços. As características da sua equipa diversificada (diferentes formações académicas e elevado grau de especialização) permitiu-nos considerar poderem ser um excelente material de investigação.

Mas, serão estes serviços educativos semelhantes aos outros serviços educativos de museus de diferentes tipologias? Não, e aqui é que reside o grande encantamento e interesse por esta temática e que nos fez tomar esta opção, sem vacilar. Efectivamente trabalhar com arte moderna e contemporânea torna os serviços destes museus uma tarefa diferente dos demais. Os museus de arte moderna e contemporânea têm vindo a reorganizar os seus espaços e acervos no sentido de se apresentarem como um espaço de desenvolvimento baseado na experiência e dirigido muitas vezes a novos públicos, novas audiências. Os museus são hoje fonte de “discursos dissonantes” e vivem constantemente uma crise de posicionamento, entre os discursos políticos e sociais e as suas representações espaciais. Neste contexto, os Museus e os Centros de Arte Moderna e Contemporânea têm tido o protagonismo da narrativa. Os artistas contemporâneos podem trabalhar com diversas formas expressivas, da pintura às instalações, do desenho à fotografia e suportes informáticos, podendo discutir nos seus trabalhos questões existenciais, sociais, políticas, ecológicas ou absolutamente as relações formais e estruturais das suas pesquisas poéticas e as suas formas de inserção no circuito artístico,



ou ainda, podem apresentar trabalhos herméticos de conteúdos, por vezes, pouco óbvios. Ao mesmo tempo em que aumenta a importância da arte contemporânea, cresce também o próprio espaço que a arte tem hoje para as suas manifestações, seja em espaços culturais adequados ou nas escolas. Mas o nosso interesse pela arte moderna e contemporânea evidencia-se também pela nossa profissão. A Arte Contemporânea trabalhada na escola, propicia situações diversas de ensino: provoca o olhar do aluno, tem a capacidade de gerar discussões e o confronto de ideias que só vêm contribuir para a sua cultura e sentido estético, e ainda, é uma realidade mais próxima no tempo e no espaço para a grande maioria dos alunos portugueses, do que qualquer período histórico da arte, e que, naturalmente, não pode ser desperdiçada.

## **OS INTERVENIENTES FUNDAMENTAIS**

Entrevistamos trinta e seis educadores museais, doze de cada museu. Inicialmente tínhamos previsto mais entrevistas, mas devido à instabilidade da participação destes profissionais (todos os museus têm bolsas de colaboradores em número superior, mas estas pessoas nem sempre estão disponíveis, porque têm diferentes empregos ou porque se encontravam a estudar no estrangeiro), não nos era possível estabelecer uma recolha superior, em número igual, em todos os museus. Entrevistamos as três Coordenadoras dos museus. Houve vários momentos de encontro e troca de ideias ao longo dos anos de pesquisa (2006/2007 – 2009). Considerando o número dos educadores museais, decidimos que deveríamos entrevistar trinta e seis docentes, professores de Ciências Sociais e Humanas e Artes, de dez escolas diferentes, entre o 2º Cico, 3º Ciclo e Ensino Secundário, da Zona Centro, Distrito de Leiria, área geográfica onde vivemos e trabalhamos e como tal consideramos que seria a mais apropriada para estabelecermos os contactos.

## **OBJECTIVOS**

Os objectivos que nortearam a nossa pesquisa foram: A. Descrever, analisar e comparar as diferentes perspectivas de educação artística, a nível nacional e internacional. B. Analisar os diferentes discursos e práticas educativas dos museus de arte. C. Examinar a sensibilização dos educadores e do próprio departamento de Educação dos Museus

Colecção Berardo, Fundação Serralves e CAM da Gulbenkian, a ideologia e o funcionamento que orientam as suas práticas educacionais D. Reflectir sobre a responsabilidade social e cultural que envolve a interpretação como uma ferramenta educacional. E. Explorar o papel que os museus desempenham nas escolas F. Incentivar a reflexão das pessoas interessadas em questões relacionadas à educação museal. G. Apoiar o desenvolvimento de uma mudança "de dentro" da instituição, (Escola/Museu) identificando as situações problemáticas no discurso e nas práticas educativas. O propósito final é o de contribuir de forma útil para melhorar a qualidade das propostas educacionais dos museus envolvidos e dos docentes.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

A natureza do objecto de estudo obrigou-nos a utilizar uma abordagem de pesquisa qualitativa que permitiu investigar os fenómenos que emergem de uma realidade concreta e objectiva dentro de uma instituição de natureza educativa como um museu. “A principal característica das pesquisas qualitativas é o facto de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou “interpretativa” (Paton, 1986).

A pesquisa qualitativa tem como características: a fonte de dados é o ambiente natural, o pesquisador é o instrumento principal, é descritiva/analítica e valoriza muito o processo e não apenas o resultado. Neste sentido, inspiramo-nos nos profissionais da educação artística crítica (Mclaren, 1992, Schon, 1992, Eisner, 1998, Mae, 2005, Freire, 2007, Acaso, 2009, entre outros), educação artística pós moderna (Efland, Freedman e Stuhr, 2003; Gergen, 1989) e educação em museus (Hein, 1998, Hopper-Greenhill, 1999, Beltrán, 2005), museologia crítica (Padró, 2003, Semedo, 2006), cultura visual (Mirzoeff, 2000, Hernández, 2007 e Charréu, 2007), entre outros. O objectivo do nosso estudo foi investigar uma questão tão complexa como os discursos e as práticas educativas associadas a diversas questões laborais dos três museus, relacionando com o espaço escola, escutando a perspectiva dos educadores das duas instituições, escola e museu. Neste contexto, procurou-se construir um conhecimento que pode ser generalizado e é transferível como verdade para outros casos semelhantes. A metodologia da pesquisa que foi utilizada para a realização da tese não foi definida por uma posição específica ou

predeterminada, ou seja, não seguiu as orientações de uma única escola, uma única tendência ou de um determinado autor / a, apesar de sermos defensores de uma visão de museu e de escola que se aproxima da linha pós modernista, do construcionismo social, como poderemos analisar ao longo dos capítulos III, IV e V, onde as possibilidades de análise crítica sobressaem.

A escolha dos métodos e do processo de investigação seguiu dois critérios: o critério da eficácia e da transparência (Amaia, 2010). A intenção era que os métodos de investigação fossem os mais adequados para a realização de pesquisas e análise de dados. Para a recolha de dados foram utilizados os métodos, como a pesquisa documental, a entrevista, a observação não participada e a análise dos dados. Mas o critério de eficácia obrigou-nos a fazer muitas modificações ao longo do percurso de investigação, em relação ao objecto de estudo, as questões que nortearam a pesquisa e as diferentes disciplinas ou áreas de interesse que foram emergentes. O segundo critério que norteou o estudo foi o de tornar sempre explícito o processo de pesquisa, pois os métodos qualitativos não podem ser considerados de forma independente do processo de estudo é, em cada caso particular e específico. Nas palavras de Flick (2007: 15), os métodos qualitativos "são incorporados especificamente no processo de pesquisa e compreendidos e melhor descritos usando uma perspectiva de processo." Portanto, tentamos explicar como se desenvolveu um processo que estava cheio de mudanças, alterações, dúvidas e surpresas.

Para atingir os objectivos de nossa pesquisa, foi importante saber as opiniões e posições dos educadores dos museus. Foi utilizada a entrevista, como um meio de recolher informações sobre o tema científico, uma conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes a um objecto de pesquisa (Minayo, 1996). Dada a nossa experiência anterior no mestrado, consideramos que a utilização do gravador intimida e, sendo assim, optamos por escrever os testemunhos, realizando relatórios após o contacto com o entrevistado, estando conscientes de que cada relato é determinado por um contexto histórico, temporal, cultural. O testemunho de um indivíduo é representação de um grupo; o relato é um símbolo e é revelador de outros símbolos (valores, condições sociais); A palavra escrita ou falada é repleta de ambiguidades. As entrevistas foram individuais e semi estruturadas, obedecendo a um guião, dando a possibilidade ao entrevistado, de discorrer sobre o tema proposto, sem

respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador, tendo levado em média, cada uma, quarenta e cinco minutos, máximo uma hora e quinze.

A análise dos dados foi realizada através do programa QSRNVivo, um método das novas tecnologias utilizado na investigação qualitativa, que permite enquadrar as narrativas dos entrevistados, segundo categorias temáticas pré-definidas, algumas baseadas nos tópicos elaborados para o guião de entrevista, mas recorremos essencialmente ao programa Excell. Optamos por transcrever as entrevistas das Coordenadoras dos Serviços Educativos. A apresentação e as condições físicas da entrevista foram determinantes no processo, procurando criar um contexto informal e espontâneo, num ambiente calmo e confortável, de acordo com a disponibilidade de cada um, sendo embora no espaço dos museus, relativo aos educadores museais, num contexto totalmente informal, relativo aos professores.

Realizamos entrevistas a doze educadores, de cada museu, no ano de 2009, entre Março e Julho, num total de trinta e seis. Entrevistamos ainda trinta e seis professores, docentes do 2º, 3º Ciclo e do Ensino Secundário, do Distrito de Leiria, num total de dez escolas, entre 2008/2009. Escolhemos este distrito por ser aquele onde vivemos, porque conhecemos bem a realidade do mesmo, pois trabalhamos na zona centro há catorze anos.

As entrevistas tornaram-se numa conversa menos focada, levando por vezes, à formulação de perguntas necessárias não previstas, retomando o fio da conversa e levando a que novas questões surgissem. Tais entrevistas são apropriadas da pesquisa qualitativa, pois oferecem a possibilidade de investigar questões imprevistas, para maximizar a possibilidade de que a "voz" do entrevistado é retida nos dados, analisar como os entrevistados contam as suas histórias, e obter um maior aprofundamento sobre os temas específicos (Weinberg, 2002). Foi importante discutir os seguintes tópicos: a) A experiência académica e profissional/pedagógica dos entrevistados. b) os discursos museológicos, nomeadamente as questões da efeminização c) o trabalho da equipa d) os diferentes públicos, destacando o público escolar e) a política do museu f) a avaliação. No caso das entrevistas aos docentes privilegiaram-se os seguintes tópicos: a) experiência académica e profissional/pedagógica dos entrevistados b) os discursos museológicos nomeadamente as questões da efeminização c) formação dos educadores d) visitas ao museu, a sua preparação e o pós visita e) conhecimento sobre os serviços educativos dos Museus.

Nós temos consciência de que, como afirmou Esterberg (2002), a natureza de mediação do texto das entrevistas é a principal fraqueza do método de colecta de dados, porque é difícil estabelecer a confiança na "verdade" das interpretações que entrevistado fez nas suas acções, crenças ou pensamentos. Também é comum ter discrepâncias ou inconsistências entre as palavras dos entrevistados e as suas atitudes ou o desempenho real (Esterberg, 2002). As entrevistas podem revelar as crenças e as atitudes dos entrevistados, mas não se pode verificar se estes ocorrem na vida real, (Azcarate, 2010).

## **CONCEPÇÃO E APLICAÇÃO DOS MÉTODOS ANALÍTICOS**

Para a análise de textos e dados obtidos a partir das entrevistas, decidimos usar o método de análise do discurso. Este método é a hermenêutica, de modo que, como já disse Bateson (1958) e mantém Meyer e Wodak (2003), não é possível traçar uma linha clara entre a recolha de dados e a análise. Essa construção de dados foi um dos maiores desafios que enfrentamos na realização deste trabalho, pois, como é normal num estudo qualitativo, estes itens foram modificados de forma contínua. Especificamente, o aparelho de análise foi construído no âmbito da sua aplicação num processo de construção e aplicação/a reconstrução da narrativa, na qual os temas, as surpresas e as perguntas que surgiram e os textos académicos que foram consultados e estudados ao longo da tese fizeram o processo metodológico, definindo-o com mais precisão (Azcarate, 2009). Conclui-se, em conjunto com pesquisadores como Gergen e Gergen, 2000 e Manen, 1990, que a análise de dados e a elaboração de relatórios de pesquisa estão indissociavelmente ligados. Da mesma forma, no momento da redacção final da história da investigação, tivemos que enfrentar a narrativa difícil de sentir e expressar tanto na qualidade de observadores como de escritores (Geertz, 1994, 1997) que apresentam a história, porque o próprio acto de observar e interpretar envolve o espectador com o objecto de estudo (Azcarate, 2009).

## **BIBLIOGRAFIA**

Considerando a extensão da bibliografia consultada ao longo da investigação, consideramos que seria pertinente para uma leitura e observação mais atenta da mesma, a sua divisão em grandes temáticas: bibliografia geral, museus, educação artística, cultura visual e discursos e representações dos museus (Questões de género e pós colonialismo).

## **JUSTIFICAÇÃO DA ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS DA TESE**

Dividimos a tese em introdução, cinco capítulos e conclusão. No final, junta-se a bibliografia e os anexos. O primeiro capítulo designa-se “A Educação Artística” e refere-se à evolução das teorias em educação artística, sublinhando os principais marcos teóricos ao longo do século XX que nascem das grandes discussões da Academia, dos grandes teóricos americanos e europeus, da prática observada nas escolas e como foi aplicada aos serviços educativos dos museus de arte moderna e contemporânea, até chegar às grandes tendências que marcam a época actual com o curriculum pós moderno. Salientamos o exemplo do Brasil por considerarmos ser um marco importante nestas áreas não só na América do sul e central, mas também tem na Península Ibérica. O II capítulo designa-se “Perspectiva Histórica do Museu e da Educação Artística” e reporta-se à evolução histórica do aparecimento do museu a nível internacional e no caso português até ao século XXI. Não nos podemos esquecer que o fundamento desta tese é em História de Arte. Como tal, consideramos que antes de problematizarmos as questões que consideramos particularmente importantes nos serviços educativos e educação artística, deveríamos contextualizar historicamente a evolução das duas realidades.

A partir do capítulo III, designado “Os desafios dos departamentos de educação”, consideramos que a tese se torna mais perspectivada pela análise das questões que seleccionamos, por as considerarmos fundamentais nos serviços educativos dos museus de arte moderna e contemporânea. Estas foram convocadas porque são importantes para o cumprimento dos nossos objectivos. Apontamos também para a necessidade de um debate que tem de ser realizado no nosso país que passa pela afirmação da profissão de educador e pela definição de uma terminologia adequada a essa actividade. Não é uma reivindicação nova, ela faz-se há várias décadas no nosso país através de vários

seminários, grupos de trabalho, como teremos a oportunidade de ler, mas urge chegar conclusões, ou seja, à tomada de decisões. Sendo assim, dividimos este capítulo nos subcapítulos “Departamentos de Educação”, “Missão Educativa”, “Qual o conceito apropriado para os departamentos de educação”, “Sinais de Mudança nos Tempos Contemporâneos”, “As novas exigências dos museus do século XXI e avaliação”.

No capítulo IV, designado “Museu e Escola de Inclusão” abordamos um dos conceitos que defendemos como princípio vital para um museu do século XXI: o museu e a escola de inclusão, fazendo uma abordagem às duas instituições com exemplos práticos. Destacamos a relevância da educação artística nos museus e escolas. Neste processo de análise realizamos duas análises que ponderamos estarem pouco investigadas em Portugal: os discursos e narrativas da educação museal como um lugar no feminino e a perspectiva pós-colonialista. Terminamos o capítulo com o tema sobre a cultura visual, sublinhando o carácter inovador da disciplina que se tem vindo a afirmar no contexto actual e a sua importância no âmbito dos serviços educativos dos museus de arte moderna e contemporânea e educação artística.

O capítulo V, designado “Da teoria à prática, um museu plurivocal”, foi dividido em dois subcapítulos, um referente à Política Educativa dos Museus de Arte Moderna e Contemporânea e às suas dificuldades e outro com a análise de três estudos de caso (Museu Fundação Serralves, Museu Colecção Berardo e CAM, da Gulbenkian). Para além da leitura dos gráficos e imagens, quisemos que estes fossem fundamentados pelas teorias actuais no âmbito da educação artística e educação em museus.

Sobre as reflexões finais, não quisemos designar conclusões, porque consideramos o conceito “conclusões” demasiado fechado e queremos deixar a questão em aberto para uma reflexão alargada entre investigadores e profissionais. Procuramos à luz das novas teorias da educação artística *versus* educação museal analisar os pontos de conexão entre as duas instituições, museu/escola, contemplando pontos de aproximação e de distanciamento e constrangimentos que, por vezes, dificultam o processo na partilha do campo artístico. Arriscamos a definição de alguns princípios orientadores que podem ser um ponto de partida de discussão e de interesse para futuras investigações, mas também de práticas a adoptar pelos museus.

## **CAPITULO I – A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**

### **1.A EVOLUÇÃO DAS TEORIAS NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**

#### **1.1.As diferentes teorias das ciências sociais e humanas**

As diferentes teorias da psicologia irão cruzar-se com as diversas teorias pedagógicas associadas ao ensino formal e não formal (aplicadas aos museus), desde o final do século XIX e ao longo do século XX-XXI. É fundamental entendermos esta evolução e os seus diferentes autores, no sentido de realizarmos esta reflexão que é a nossa tese. Onde é que o trilha do pós modernismo encontrou a sua fundamentação? Que obstáculos encontraram até se afirmar? Será hoje uma teoria amplamente adoptada por museus e escolas? O percurso fez-se, como qualquer outro, de avanços e recuos e nem sempre adaptado da mesma forma ou com o mesmo êxito nos diferentes países.

Foi o artista austríaco Franz Cizek, (1825-1946), conhecido pelo “Pai da *Art Education*”, no final do século XIX, quando ainda estudante de arte, que descobriu as produções artísticas das crianças fora do contexto escolar, nas brincadeiras de rua. O subúrbio vienense seria o campo de observação preferido por Cizek, que, com o tempo, passa a coleccionar desenhos realizados pelas crianças e a analisar minuciosamente a diferença entre a criação dentro da escola e aquela realizada na rua. Em 1896, um grupo de artistas vienenses romperá com as convenções da arte tradicional e fundava o grupo *Sezession*, iniciando o movimento moderno nos países germânicos. Cizek pôs em prática as novas ideias sobre arte infantil, fundando, já em 1897, um curso de arte para crianças, que dirigiu até 1938.

Mas do outro lado do Atlântico, desde os finais do século XIX, os Estados Unidos da América focalizam a sua atenção na Educação Artística, tendo os seus fundamentos teóricos aparecido associados ao facto, entre outros, de ser a herdeira da ilustração artística impulsionado pelo desenvolvimento industrial.

A prática de expor trabalhos infantis como destaque dos métodos educacionais, tem como uma das suas origens as grandes exposições universais realizadas, a partir de meados do século XIX. Pensados inicialmente para evidenciar os progressos da modernização e os produtos da indústria, esses eventos tiveram repercussão no seu



tempo, transparecendo na sua organização uma intenção didáctica. (Junior, 2001: 9-10) Os eventos em Paris (1855, 1867, 1878, 1889 e 1900), Londres (1862), Viena (1873), Filadélfia (1876), Buenos Aires (1882), Antuérpia (1883), Chicago (1893), Luisiana (1904), Milão (1906), Bruxelas (1910), São Francisco (1915) e Rio de Janeiro (1922) serão importantes atracções neste contexto.

Em 1874, na cidade de Boston, nasce a primeira associação de professores de educação artística, a *Art Teachers Association* e em 1883 é criada a *National Art Teachers Association* (NAEA) (Efland, 2002). Em 1901 surge o primeiro livro sobre o ensino das artes, *Applied Arts Book*, que virá posteriormente designar-se *School Art Book*, dedicado aos conteúdos básicos que qualquer criança devia dominar no que concerne à produção de imagens na escola a partir da percepção e apreciação da natureza, desenho da natureza, ao artesanato, às artes aplicadas, a trabalhos práticos e à cor.

O educador alemão Georg Kerschensteiner (1854-1932) organizou uma exposição de desenhos infantis em 1902 (Cousinet, 1976). A Exposição de Saint-Louis, nos Estados Unidos, em 1904, privilegiou, além de cadernos de linguagem e provas escritas, trabalhos realizados nas disciplinas de desenho, trabalhos manuais como cadernos de desenho, de caligrafia, de cartografia, objectos feitos em argila, papel, cartão, madeira, cartonagem, bordados e costura (Souza, 1998). Por ocasião do Congresso da Escola Nova, realizado em Versalhes, França, em 1922, foi organizada uma exposição de trabalhos de escolas belgas, inglesas, catalãs, checoslovacas e russas, composta de desenhos, álbuns, jornais e outros produtos feitos pelos alunos (Pilotto, 1982).

Também a Grã-Bretanha foi o berço de importantes teóricos que desenvolveram metodologias inovadoras e revolucionárias. Cyril Lodowic Burt (1883- 1971), inglês, realizou a classificação dos desenhos das crianças de acordo com vários estágios (*Scribbling, schematic, naturalistic*). Foi pioneiro em Psicologia Educacional no Reino Unido, tendo defendido que na pré - adolescência, a tendência dos jovens é desligarem-se da arte porque perdem a motivação por falta de autoconfiança e interesse pelas actividades artísticas. O “Movimento da Educação através da Arte”, fundamentou-se principalmente nas ideias do filósofo inglês Herbert Read, (1893-1968), mas também foi largamente influenciada pelo trabalho inovador de Viktor Lowenfeld, (1903-1960), o qual

acreditava na potencialidade criadora que se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos desde que se oferecessem condições adequadas para que a criança se pudesse expressar livremente. O conceito de Educação pela Arte foi desenvolvido na segunda metade do século XX por Herbert Read, numa obra intitulada «*Education through art*» (Read, 1943). Durante a 2ª Guerra Mundial, Read promove a ideia de que a arte transcende a política e o nacionalismo, sublinhando que a arte deverá caminhar lado a lado com a paz, participando e formando as pessoas nestes dois domínios, constituindo um acto libertador do indivíduo, o qual deve convergir para o seu aperfeiçoamento. A educação deve englobar o processo de individualização e consequentemente o processo de integração, numa constante reconstrução. Read estabelece um paralelismo entre o que se considerava Educação e o que para ele não o era, como a memorização de matérias e conteúdos, o saber imposto e directivo. A expressão “Educação pela Arte foi mais tarde abreviada” para “Arte -Educação” e nos Anos 60 “Art Education” aborda a *Visual Arts*. Este pluralismo do movimento passa a incluir na sua nomenclatura a música, a dança e o teatro, demonstrando uma nova consciência estética, factor de agilização da imaginação e processo de criação (Read, 1971).

Herber Read considerava ser preciso colocar a arte no seu devido lugar, usando-a para estimular a aprendizagem e imprimir um ritmo mais criativo, livre e lúdico ao ensino/educação. Read acreditava ser fundamental a inserção da educação estética em todo este processo de desenvolvimento, pois vai para além do conceito restrito de educação artística e abrange todos os modos de expressão distintos: verbal, musical ou auditivo. A educação Estética é uma Educação para os sentidos, pois a inteligência e as ideias do homem, bem como a consciência baseiam-se nos sentidos. Um aumento de consciência é o primeiro passo para a liberdade. Um povo que recusa a arte não é um povo livre. Os principais objectivos da Educação Estética fundamentam-se na abertura a todos os modos de percepção e sensação, na coordenação dos diversos modos de percepção e sensação, entre si e em relação à envolvente, e possibilitar a expressão, de forma comunicável, dos sentimentos e de toda a experiência mental. Para Read (1943), referindo-se à importância dos sentidos e da inestimável sensibilidade estética de cada um, uma personalidade só atingirá a sua plenitude se os seus sentidos estabelecerem uma relação harmoniosa e natural com um todo envolvente.

Herbert Read (1943) entende que a arte abraça dois princípios fundamentais: A Forma e a Criatividade. O princípio da forma tem uma função da percepção que resulta na nossa atitude em relação ao que nos envolve e de todas as obras de arte. A Criatividade: é uma função da imaginação, própria da mente humana, que leva à criação de símbolos, de mitos e fantasias, cuja existência é universalmente reconhecida pelo princípio da forma. Read transmite-nos a expectativa da dúvida e da procura incessante da “totalidade” do homem acreditando que a única esperança de mudança para o mundo é o processo de formação física e mental a que chamamos Educação. Mas Read, insatisfeito com a nomenclatura da educação, vai defender a Educação através da Arte. Profere que com facilidade veremos que há algo que existe de valorativo na arte, uma espécie de hierarquia, sendo que algumas qualidades que se lhe apontem podem definir uma obra de arte do tipo mais elevado. Quando questionamos sobre o que pode ser a arte, estamos na realidade, a perguntar qual é a qualidade ou a particularidade de uma obra de arte que atrai os nossos sentidos.

Herbert Read (1943) foi o autor da terminologia e enquadramento teórico da Educação pela Arte. Devemos igualmente assinalar a contribuição de Walter Smith (1836-1886) que criou a primeira academia profissional para educadores em Massachusetts (1870), ou ainda, o trabalho primordial dos psicólogos ao investigar a partir de 1800 o comportamento dos alunos e a forte influência de John Dewey (1859-1952). Dewey é reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo, um pioneiro em psicologia funcional, e o principal representante do movimento da educação progressiva norte-americana durante a primeira metade do século XX. Este defendia que a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade do raciocínio e do espírito crítico do aluno. Para Dewey era de vital importância que a educação não se restringisse ao ensino do conhecimento como algo concluído, mas que o conhecimento e as aptidões que o estudante adquire possam ser integrados na sua vida como cidadão e ser humano.

O que levou Read a reflectir sobre a educação pela arte foi a observação de inúmeros desenhos e pinturas de crianças e, para seu deslumbramento, ao analisá-los demonstrou-se surpreendido perante um deles, o qual, a própria criança havia baptizado de “*cobra à volta do mundo e um barco*”. Read viu nesse desenho confirmada a teoria Imaginária Ancestral de Jung e alguns dos elementos da teoria de Freud (1856-1939) que

tanto o haviam surpreendido. Carl Gustav Jung, (1875-1961, Suíça), psiquiatra e psicanalista, aquiesceu na importância às metas e as aspirações futuras do indivíduo, por vezes manifestadas através dos sonhos. Tal como para Freud, o aspecto mais relevante para o desenvolvimento harmonioso da personalidade eram as características da infância, que se manifestam algumas vezes nos sonhos e comumente em todo o comportamento, Jung sustenta que o homem não deve ficar absorto no seu passado e, pelo contrário, deve ser capaz de alcançar níveis mais complexos e diferenciados (Clark, 1993). Freud e Jung usaram, ambos, o método interpretativo como um caminho de aproximação da realidade psíquica. Na perspectiva freudiana essa interpretação é analítica, causal e reducionista, enquanto do ponto de vista junguiano é amplificadora e sintética.

Read norteia-se por um pensamento de liberdade na educação, no qual foi antecedido por Pestalozzi, Froebel, Montessori e, posteriormente John Dewey e Edmond Holmes. Partindo da premissa de uma sociedade democrática, como aquela em que nos inserimos, a educação deve ter o desenvolvimento pessoal como objectivo prioritário. Read sublinha que a finalidade essencial do seu estudo é atestar uma forma de propiciar esta harmonia que, do seu ponto de vista, é a promoção da educação estética, ou seja, a educação dos sentidos nos quais se fundamenta a consciência, a inteligência e o raciocínio do indivíduo, de forma a estabelecer uma conexão harmoniosa entre os próprios e um exigente mundo exterior. A educação torna-se indispensável na avaliação duma acção ou de uma obra artística. Em consequência disto, a educação pela arte deve conferir a cada discente um amplo conhecimento da arte através de diferentes culturas em diferentes tempos históricos, principalmente no que diz respeito à criatividade dentro do processo artístico. Lowenfeld (1939) vai mais longe ao pronunciar categoricamente que vê a arte como uma forma de jogo, embora não como um mero passatempo, mas atribuindo coerência e um objectivo ao jogo, de modo a poder-se converter em arte.

Uma das primeiras fundamentações teóricas que surgem prende-se com a ideia da Auto expressão criativa. Esta teoria começou a ser desenvolvida após a Segunda Guerra Mundial e fundamenta-se na noção de que a arte deve ser uma expressão pessoal e individual do aluno, devendo este na sala de aulas poder libertar a sua imaginação. Os requisitos pedagógicos para que essa expansão ocorra prendem-se com a forma como as actividades são organizadas e ronda em torno da ideia de que a produção do conhecimento é um meio para a libertação dos sentimentos. Como tal, o aluno deve formar-se em absoluto estado de liberdade.

O autor que teorizou esta corrente foi Viktor Lowenfeld, psicólogo nascido na Áustria em 1903, tendo em 1938 emigrado para Inglaterra e mais tarde para os E.U.A. O seu livro *Creative Mental Growth* (1ª ed 1947) foi um dos livros de educação artística mais emblemáticos nesta temática (Efland, 2002). Lowenfeld considera as artes visuais com um fim e não como um meio. O estudante que esculpe ou desenha está a desenvolver a sua criatividade através da libertação da sua própria expressão e o que constrói acaba por ser mais criativo em qualquer faceta como ser humano e como produtor visual (Acaso, 2009: 94). Este modelo foi a primeira tentativa de organização formal do ensino das imagens a preconizar a ausência de um modelo curricular. Enquanto no resto das disciplinas os investigadores se esforçavam por integrá-las num sistema educativo organizado, o ensino das imagens faz o contrário. Ao mesmo tempo que a expressão criativa se desenvolvia nas escolas, o movimento cientista avançava no espaço americano com o objectivo fundamental de organizar as actividades educativas nos colégios americanos.

Thorndike, (1874-1949), psicólogo, liderou este movimento tentando dar à educação, um sentido empírico através de uma metodologia dura de organização do curriculum. A partir de então surge na educação o conceito de “*disciplina*”, que nasce da necessidade de organizar o pensamento através de uma planificação, mais preocupada com as metodologias e os processos do que com a produção. Conduzido grandemente por Franklin Bobbitt, (1876-1976) que já em 1918 intentou as primeiras aproximações de sistematização do ensino, desde os anos sessenta do século XX que as ciências da educação irão ser responsáveis pela classificação das diferentes disciplinas e pela organização de um *curriculum* para cada uma delas (Acaso, 2009:95). Para que um campo do saber fosse classificado como Disciplina teria de possuir três características: ter conteúdos reconhecíveis, existir uma comunidade de profissionais que estudassem estes conteúdos e desenvolver um corpo de procedimentos e metodologia que permitisse a investigação.

Foi a partir de um seminário sobre educação artística realizado na Universidade de Pensilvânia em 1965 que esta passa a afirmar-se como disciplina, devendo compreender três requisitos essenciais: possuir conteúdos reconhecidos, existir uma comunidade de investigadores que os estudasse e promover o desenvolvimento de uma metodologia científica. É a partir deste seminário que a educação artística se começa a articular como

um conjunto organizado de conhecimentos disciplinares. Neste evento que Jerome Bruner (nascido em 1915), psicólogo de formação, ganhou grande notoriedade no mundo da educação graças à sua participação no movimento de reforma curricular, ocorrido, nos EUA, na década de 60. Pesquisou o trabalho da sala de aula e desenvolveu uma teoria da instrução, que sugere metas e meios para a acção do educador, baseada no estudo da cognição. Apresentou a sua proposta curricular para as humanidades, mas só em 1966 é que se estrutura o primeiro curriculum planificado para a linguagem visual. Manuel Barkan (1913-1970) surge associado a vários projectos dedicados à sistematização da educação das artes visuais, baseando-se na ideia de que os artistas actuam para abranger objectivos concretos, com conteúdos, com uma metodologia e com resultados que podiam submeter-se a uma avaliação quantitativa. Se os artistas trabalham assim, da mesma maneira que trabalha um matemático, um físico ou um desportista, assim se deveria ensinar a arte (Acaso, 2009: 96).

As transformações ocorridas nos últimos anos sobre a concepção da inteligência e o desenvolvimento cognitivo afectaram o mundo educativo, mudando radicalmente as noções que existiam previamente sobre a investigação e a sua aplicação à educação artística, especialmente no que vimos ocorrer nos Estados Unidos da América à volta da Fundação Getty e da Universidade de Stanford, que foi materializando os aspectos curriculares da orientação disciplinar da educação artística. A Educação Artística como disciplina é o primeiro desenho curricular técnico dentro do âmbito da didáctica da linguagem visual que se consolida como um documento e se desenvolve num contexto educativo muito concreto, dentro do Centro Getty para a Educação Artística, que liderou desde 1966 até 1999 o desenvolvimento teórico nesta matéria, nos E.U.A. Também na Universidade de Harvard se trabalha em torno das tendências mais modernas da psicologia cognitiva, salientando-se os investigadores H. Gardner e N. Goodman, entre outros. A discussão criada por este grupo reintroduziu o debate sobre os processos cognitivos na educação artística, devolvendo ao sujeito criador e aos aspectos processuais e criativos da educação artística o protagonismo que as orientações disciplinares tinham retirado (Aguirre, 2005: 85).

Howard Gardner é professor de cognição e educação na *Harvard Graduate School of Education*. É professor adjunto de Psicologia na Harvard University, professor adjunto

de Neurologia na *Boston University School of Medicine* e director sénior do *Projecto Zero* de Harvard, fundado pelo filósofo Nelson Goodman. As suas teorias tiveram um grande impacto na reforma do ensino americano, sublinhando que todas as pessoas têm potencialidades e fraquezas nos processos de ensino/aprendizagem. O entendimento de cada tipo de inteligência é a peça-chave para que o professor reconheça e desenvolva as diferentes capacidades intelectuais dos estudantes e, assim, compreenda as potencialidades e as fraquezas de cada aluno (Gardner, 2005: 123-4). Howard Gardner viu na Arte a capacidade de mudar padrões mentais, pois, ao invés de os artistas operarem com a inteligência linguística, como fazem os cientistas, os pensadores, os líderes de nações ou outros grupos, eles utilizam diversas formas de representação mental, capturadas numa variedade de sistemas simbólicos tradicionais e inovadores, o que lhes permite um exuberante trunfo: “Pontos críticos para a mudança são atingidos quando outros artistas alteram as suas práticas e quando os membros da audiência alteram as suas preferências. [...] Na música clássica, o russo Igor Stravinsky e o austríaco Arnold Schoenberg desafiaram a tonalidade na música e criaram idiomas poderosos que dominaram a composição clássica por décadas. Na pintura, Pablo Picasso [...] rompeu a proeminência de séculos do realismo e do impressionismo e criou trabalhos cubistas poderosos e inovadores, a partir de unidades gráficas fragmentárias” (Gardner, 2005: 123).

H. Gardner admite que se a ciência e as artes podem alterar as mentes, com mais razão ainda o devem fazer as escolas e as outras instituições educacionais. Ele considera as instituições de ensino como lugares propícios para inovar a mentalidade. As escolas e os professores são capazes de auxiliar os alunos na aquisição de novas habilidades mentais de forma diferenciada. Sendo assim, o trabalho do professor torna-se imprescindível ao processo e nenhuma tecnologia ou máquina, por mais sofisticada e inteligente que seja, poderá substituí-lo. Ele acredita que a escola, o professor e o próprio indivíduo devem preocupar-se em desenvolver capacidades para resolver os problemas da vida real, gerar novos problemas que deverão ser solucionados e fazer algo ou oferecer um serviço para a sociedade que seja valorizado na sua cultura. Para isso, os sistemas de ensino devem possibilitar o amplo desenvolvimento da personalidade humana. A teoria das

inteligências múltiplas de Gardner não vislumbra a especialização do indivíduo de acordo com a sua inteligência. Ela procura contribuir no sentido de formar indivíduos que tenham oportunidades de aprender, explorar os seus interesses, os seus talentos, as suas potencialidades, adquirindo habilitações e conceitos valiosos sob o ponto de vista multidisciplinar. Essas medidas consagram-se com um excelente trunfo para a educação actual e fazem do ensino artística parte integrante desse processo (Gardner, 2005).

O autor realça a importância das artes no desenvolvimento das competências cognitivas, psicomotoras, emocionais e afectivas das crianças, jovens e adultos. Para o psicólogo, a arte contribui sobremaneira na formação integral do indivíduo, traz latente a cultura de um povo, difunde o sentido estético, promove a socialização, a parceria e da cooperação, além de activar a sensibilidade e a subjectividade dos indivíduos (Gardner, 1994). Ele admite que o grande desafio para a educação artística consiste em modular de um modo eficaz os valores da cultura, os meios disponíveis para a educação nas artes e sua avaliação, e os perfis individuais e de desenvolvimento dos estudantes (Gardner, 1994: 14). As inclinações e as disposições artísticas dos indivíduos quando encontram ambientes escolares propícios e ambientes sociais adequados têm maior desenvolvimento, daí a importância de se difundir políticas direccionadas para o ensino das artes.

Na educação artística, as perspectivas curriculares foram-se lentamente fundindo com a sistematização dos saberes de aqueles que enfatizaram a atenção aos processos de conhecimento. A abertura da psicologia cognitiva é, em boa parte, responsável por este processo de síntese.

## **1.2. AS TEORIAS CONSTRUTIVISTAS DO CONHECIMENTO**

Na sociedade contemporânea globalizante, a escola perdeu o seu papel hegemónico na transmissão e distribuição de informação. Quando uma criança hoje chega à escola já é dotada de toda essa informação, valores e concepções já adquiridas que são o reflexo da cultura dominante. Bernstein (1987) refere que a escola deve converter-se numa comunidade de vida e a educação deve conceber-se como uma contínua reconstrução da experiência. Está latente uma visão da não reprodução no papel da escola, possivelmente aquilo que Aguirre (2005: 86) considera como a mais incisiva transformação da pedagogia



moderna. De acordo com esta forma de analisar, a exigência cognitiva da escola não é mais que a repetição mimética dos conteúdos pré-produzidos, quando devia, pelo contrário, construir significados a partir das suas experiências. O construtivismo é a corrente pedagógica que defende que o conhecimento se constrói através do sujeito e do seu ambiente, num contexto como o escolar que actua como catalisador da experiência (Aguirre, 2005: 86), pois afinal todo o conhecimento resulta de uma reorganização do conhecimento anterior. Todos os conhecimentos novos conectam-se com os anteriores (Hernández, 1997).

Uma das características da perspectiva cognitiva sobre a construção do conhecimento é que a progressão da inteligência vincula-se a um estágio ou etapa (Piaget, 1961). Segundo Piaget, as crianças atravessam uma série de etapas distintas que designou de sensório motor, pré-operacional, operacional concreta e operacional formal, defendendo que cada estágio constitui uma sequência estável; quando uma criança atravessa uma destas fases tem de estar necessariamente no mesmo estágio em todos os âmbitos da experiência; a passagem de um estágio ao outro implica um reenfoque total da sua maneira de pensar sobre o meio. Passam a um estágio diferente quando dominam as operações lógicas da fase anterior, de modo a que o seu pensamento se desenvolva de forma progressiva. É corrente entre os construtivistas a ideia de que o conhecimento é construído activamente pelos aprendizes, e que educar consiste em proporcionar-lhes oportunidades de se ocuparem em acções criativas. O construcionismo envolve dois tipos de construção: a construção das coisas (objectos, artefactos) que o aprendiz efectua a partir de materiais (cognitivos) recolhidos do mundo que o rodeia (exterior), e a construção (interior) do conhecimento que está relacionado com aquelas coisas (Papert, 1980: 49-50).

### **1.3.O CONTRIBUTO DE LEV VYGOTSKY**

Lev Vygotsky nasceu em 1896 na cidade da Orsha, na Bielo-Rússia, incorporada na União Soviética em 1917. Nasceu no mesmo ano que Piaget, mas viveu menos tempo que este último, pois morreu de tuberculose em 1934, em Moscovo. Formou-se em Direito, História e Filosofia nas Universidades de Moscovo e A. L. Shanyavskii. Durante os seus estudos, adquiriu uma excelente formação nas ciências humanas (línguas, literatura, filosofia e história). A poesia, o teatro, a língua, os problemas da história e da filosofia

interessaram-no muito, antes do interesse pela Psicologia. O primeiro livro em que mostrou essa tendência foi "Psicologia da Arte" (1925). Este percurso influenciou decisivamente a sua formação e o seu trabalho: a revolução russa de 1917 e o período de solidificação que se sucede. Vygotsky foi um marxista e tentou desenvolver uma Psicologia com estas características. Frequentou e trabalhou no Instituto de Psicologia de Moscovo, entre 1923 e 1934, onde teve a oportunidade de aprofundar as suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e a relação entre o pensamento e a linguagem. Uma diferença fundamental entre o trabalho de Vygotsky e o trabalho de outros teóricos como Piaget ou Ausubel: Vygotsky não terminou uma teoria. Apontou caminhos a serem seguidos por outros investigadores, com grandes linhas de pesquisa a serem desenvolvidas (Vygotsky, 1987).

Outro aspecto que também diferencia Vygotsky de outros teóricos, nomeadamente Piaget, foi a sua preocupação com as situações de aprendizagem em sala de aula, o que o aproxima em certo sentido de Ausubel. Desconhecido no Ocidente, principalmente por razões políticas, teve dois artigos publicados em periódicos americanos nos anos 30. A sua teoria chega ao ocidente através de dois livros basilares: *Pensamento e Linguagem* e *A Formação Social da Mente* (respectivamente Vygotsky 1993 e Vygotsky 1991). O primeiro tem a sua tradução feita do russo para o inglês apenas em 1962 e o segundo em 1978. Ambos não são livros completos, no sentido de que são compilações de trabalhos dispersos (Vygotsky, 1987).

O impacto de Vygotsky nos meios educacionais ocidentais foi extensíssimo. Ao lado de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Paulo Freire, Lev Vygotsky faz parte de um conjunto de referências educacionais com uma enorme aceitação e a sua obra influenciou as políticas e as orientações educativas, na Europa Ocidental, nas últimas décadas do século passado. Curiosamente, as teorias pedagógicas de Lev Vygotsky nunca conheceram uma grande reputação na União Soviética, onde, apesar da sua ortodoxia marxista, fora encarado, durante os regimes de Staline, Krutchov e Brejnev, como um comunista da ala direita, "contaminado" por um certo sonho burguês. Dentro da própria União Soviética, o trabalho de Vygotsky foi proibido durante 20 anos. A sua morte prematura tê-lo-á poupado às purgas estalinistas que conduziram milhões de pessoas à morte por perseguição política, de, entre as quais estavam milhares de intelectuais (Vygotsky, 1998).

Vygotsky foi um psicólogo experimental. Todas as suas construções teóricas têm a experiência como ponto de partida. Foi o primeiro a chamar a atenção para a importância do envolvimento ambiental no desenvolvimento da criança e no processo de formação da mente. Para a Psicologia Cognitiva, a sua obra é relevante por ir além da simplificação behaviorista, bem como por complementar as etapas do desenvolvimento intelectual, entendidas até então somente pela via genética, a perspectiva de Piaget. A participação do aluno no processo de aprendizagem aponta para a importância de inserção social do indivíduo nas diversas fases de crescimento, mostrando que a mente depende do contacto próximo da comunidade para sua efectiva maturação. Outra característica de Vygotsky é ser um construtivista em oposição aos comportamentalistas do início do século XX, embora já tenha sido apontado como neo comportamentalista (Cole e Wertsch, 1996).

Foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura se torna parte da natureza de cada pessoa ao insistir que as funções psicológicas são um produto de actividade cerebral. Conseguiu explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos dentro da história. Vygotsky enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. A sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interacção do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interactivo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio a partir de um processo denominado *mediação* (Vygotsky, 1996). Acreditava que as características individuais e até mesmo as atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o colectivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o colectivo.

Vygotsky teve contacto com a obra de Piaget, no seu país, pois para apresentar as suas ideias, resolveu primeiro analisar outras teorias que também examinavam o desenvolvimento mental, sendo a que mais se destaca, a teoria de Piaget, nas quais o desenvolvimento é concebido independente da aprendizagem. Com uma perspectiva crítica sobre a mesma, mas não deixa de a elogiar. Considerava que Piaget não deu a devida importância ao aspecto social. Destaca o papel do contexto histórico e cultural nos processos do desenvolvimento e da aprendizagem, sendo chamado de *sócio-interacionista*, e não apenas de interacionista como Piaget. A teoria social da aprendizagem de Vygotsky não introduz nada de inteiramente diferente em relação à teoria

construtivista de Jean Piaget, no entanto, a sua popularidade nos meios educacionais de esquerda só é comparável à influência de Paulo Freire. Tanto Vygotsky como Piaget partilham da visão construtivista, assente na ideia de que a única aprendizagem significativa é a que ocorre através da interacção entre o sujeito, o objecto e outros sujeitos. As outras formas de aprendizagem, como sejam a imitação, a observação, a demonstração, a exemplificação e a prática dirigida são colocadas em plano secundário tanto por Piaget como por Vygotsky (Cole; Wertsch, 1996).

O que distingue Vygotsky de Piaget é essencialmente o cepticismo do primeiro em relação a uma hierarquia de estádios do aperfeiçoamento cognitivo tão determinista como a que Piaget desenvolveu. À semelhança do que mais tarde faria Jerome Bruner, Vygotsky dá um maior relevo aos contextos culturais e ao papel da linguagem no processo de construção de conhecimento e do desenvolvimento cognitivo que Piaget (Hatano,1993: 153-166). Porém, há muitas semelhanças. Até mesmo a teoria da zona de desenvolvimento próximo, central na teoria da aprendizagem do pedagogo soviético, não é muito diferente das propostas de Piaget ou de Kohlberg sobre o potencial educativo e o desenvolvimento das tarefas de ensino que não sejam nem muito difíceis nem muito acessíveis para o aluno. Piaget defende que as tarefas devem provocar um desequilíbrio cognitivo moderado que permita ao aluno passar por um processo de assimilação e de acomodação que potencie o desenvolvimento dos esquemas mentais, em direcção a um novo equilíbrio.

A teoria da zona de desenvolvimento próximo tem, de facto, grandes semelhanças com a teoria do equilíbrio de Piaget. A aprendizagem mais significativa é a que se baseia no processo de construção do conhecimento por parte dos alunos que será melhor conduzido quanto o professor for capaz de criar ambientes de aprendizagem que potenciem a interacção entre alunos em estádios cognitivos ligeiramente diferentes ou em fases de transição de estágio (Boero, P., Pedemonte, B. e Robotti, E., 1997). Vygotsky defende que a criança aprende melhor quando é confrontada com tarefas que impliquem um desafio cognitivo não muito divergente, ou seja, que se situem naquilo a que o psicólogo soviético chama de zona de desenvolvimento próximo. Esta teoria tem implicações importantes no processo de instrução: o professor deve proporcionar aos alunos a oportunidade de aumentarem as suas competências, partindo do que eles já sabem, levando-os a interagir com os outros alunos em processos de aprendizagem cooperativa.

Vygotsky enfatiza a ligação entre as pessoas e o contexto cultural em que vivem e são educadas. As pessoas usam instrumentos que vão procurar à cultura onde estão mergulhadas e entre esses instrumentos realça a linguagem, a qual é usada como mediação entre o sujeito e o ambiente social. A interiorização dessas competências e os instrumentos transporta para a aquisição de competências de pensamento mais desenvolvidas, constituindo o âmago do processo de desenvolvimento cognitivo. Vygotsky trouxe ainda uma nova perspectiva de olhar as crianças. Ao lado de colaboradores como Luria, Leontiev e Sakarov, entre outros, apresenta-nos conceitos, alguns já abordados por Jean Piaget, um dos primeiros a considerar a criança como ela própria, com os seus processos e as suas mudanças, e não um adulto em miniatura (Boero, Pedemonte, e Robott, 1997).

Para J. Piaget, dentro da reflexão construtivista, a aprendizagem é a alavanca do desenvolvimento. Esta perspectiva honra o desenvolvimento das funções biológicas, o desenvolvimento, como base para os progressos na aprendizagem. Já na chamada perspectiva *sócio-interacionista*, *sócio-cultural* ou *sócio-histórica*, abordada por L. Vygotsky, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está unida ao facto de o ser humano viver num meio social, sendo este o agente para estes dois processos. Isso quer dizer que os processos caminham juntos, ainda que não em paralelo. Como estimular a criança para a aprendizagem? Em Vygotsky, ao contrário de Piaget, o desenvolvimento, principalmente o psicológico, que é promovido pelo processo de socialização, além das maturações orgânicas, depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de interiorização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela que é planeada no meio escolar. Para Vygotsky, a criança é reconhecida como um ser pensante, capaz de unir a sua acção à representação do mundo que constitui a sua cultura, sendo a escola um espaço e um tempo onde este processo é vivenciado (Resnick, 1987: 19-50).

A escola é um lugar de intervenção pedagógica intencional. O professor tem o papel de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão no ambiente cultural. É seu papel provocar progressos nos alunos, via *zona de desenvolvimento proximal*. Ao observar a zona proximal, o educador pode

orientar a aprendizagem no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial do aluno, tornando-o real. A interiorização das actividades cognitivas leva à aprendizagem, que gera o desenvolvimento (Vygotsky, 1987).

Vejam os que esta diferença de concepções entre Piaget e Vygotsky se dá, em grande parte, pelo facto de que, para Piaget, desenvolvimento 'maturação', e para Vygotsky, o termo também compreende o desenvolvimento psicológico. É assim que as crianças, possuindo *aptidões parciais*, desenvolvem-nas com a ajuda de mediadores, até que tais aptidões passem de *parciais* a *totais*. Os mediadores e as ferramentas devem ser distribuídos num ambiente adequado (Vasconcellos e Valsiner, 1995). Para Vygotsky, o processo de aprendizagem deve ser olhado por uma perspectiva não focalizada no que a criança aprendeu, mas sim no que ela está a aprender. É um processo de transformação constante no percurso das crianças.

Existem duas grandes vertentes na Psicologia que explicam a aquisição da linguagem: uma delas defende que a linguagem já nasce conosco; outra, que é aprendida no meio. A proposta interaccionista com Piaget refere que o mecanismo sublinha a linguagem como fazendo parte de uma função mais ampla, que é a capacidade de representar a realidade através de significados que se distinguem de significantes. Para Vygotsky, a linguagem é considerada como um instrumento mais complexo para viabilizar a comunicação, a vida em sociedade. Sem linguagem, o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural. Para Vygotsky, a relação entre pensamento e linguagem é estreita. A linguagem (verbal, gestual e escrita) é o nosso instrumento de relação com os outros e, por isso, é importantíssima na nossa constituição como sujeitos. Além disso, é através da linguagem que aprendemos a pensar (Ribeiro, 2005), pois a sua função inicial é a comunicação, a expressão e a compreensão.

Para Vygotsky, a aquisição da linguagem passa por três fases: a linguagem social, a que tem por função denominar e comunicar, a primeira linguagem a surgir (Vygotsky, 1987). Depois teríamos a linguagem egocêntrica e a linguagem interior, intimamente ligada ao pensamento. A linguagem egocêntrica trata-se da fala que a criança emite para si mesmo, em voz baixa, enquanto está concentrado em alguma actividade. Esta fala, além de acompanhar a actividade infantil, é um instrumento para pensar em sentido estrito, isto é, planejar uma resolução para a tarefa durante a actividade na qual a criança está entretida (Ribeiro, 2005).

O discurso interior é uma fase posterior à fala egocêntrica, em que as palavras passam a ser pensadas, sem que necessariamente sejam faladas. É um pensamento em palavras. É um plano mais profundo do discurso interior, que tem por função criar conexões e resolver problemas, o que não é, necessariamente, feito em palavras. É algo feito de ideias, que muitas vezes nem conseguimos verbalizar, ou demoramos ainda um tempo para achar as palavras certas para exprimir um pensamento. O pensamento não coincide de forma exacta com os significados das palavras. O pensamento vai além, porque capta as relações entre as palavras de uma forma mais complexa e completa que a gramática faz na linguagem escrita e falada. (Vygotsky, 1998)

Finalmente, devemos destacar que o pensamento não é o último plano analisável da linguagem. Podemos encontrar um último plano interior: a motivação do pensamento, a esfera motivacional de nossa consciência, que abrange as nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afectos e emoções. Tudo isso vai reflectir na nossa fala e no nosso pensamento. (Vygotsky 1998).

Nos anos setenta, a teoria do construtivismo entra em crise (Parsons, 1994; Gardner, 1993), embora Piaget continue a ser uma referência e a ser citado na maioria das novas teorias, sobretudo na respeitante à perspectiva da criança e ao seu nível de compreensão (Feldman, 1987). Este movimento de renovação pedagógica teve um enorme impacto na educação artística. Esta apropriou-se de uma concepção de reprodução do conhecimento que se manifesta de duas formas. Por um lado, orienta os alunos exclusivamente para aqueles trabalhos artísticos que têm um interesse intrínseco e configuram o âmbito da excelência artística, excessivamente elitista e de valor consolidado socialmente. Por outro lado, apresenta a obra artística como grandes logros da humanidade, sem explicar totalmente o porquê dessas fraudes e de que forma contribuíram para a resolução dos problemas de uma pessoa ou da comunidade (Aguirre, 2005: 87). O construtivismo pedagógico põe em questão as formas tradicionais, assentes na memória, descontextualizadas da aprendizagem da história de arte, obrigando a mostrar aos alunos o papel da arte na transmissão de ideias e valores, assim como a relação com outras questões sociais, enfatizando a falácia da neutralidade e a inocência do método educativo relativo à orientação do desenvolvimento social e pessoal dos estudantes.

A adopção de uma perspectiva construtivista precisa de um traçado mais atento às actividades de planificação, selecção de métodos de trabalho, reflexão sobre processos ou valorização entre alternativas diferentes, actividades e estratégias que possam propiciar e melhorar os mecanismos de “aprender a aprender” (Nickerson, Perkins, Smith, 1985). Esta metodologia teria implicações consideráveis ao questionar as formas tradicionais de memória da história de arte, criando o debate sobre a importância da arte na transmissão dos valores, ideias e perspectivas diferentes; o registo exclusivamente linguístico e matemático da escola deveria ser partilhado com as artes; a arte apresenta-se como um veículo para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e resolução de problemas. O ensino das artes aumentaria largamente os recursos cognitivos dos estudantes mediante o uso alargado de imagens no ensino, ampliando o recurso aos meios linguísticos (Arnheim, 1989). A arte também adquire notoriedade como veículo possível para a resolução de problemas na aprendizagem, recorrendo a outras estratégias de aprendizagem como a comparação, a associação e a inter relação (Nisbet e Schuckmith, 1986).

#### **1.4.DIFERENTES DIRECÇÕES DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**

Howard Gardner é uma das figuras proeminentes da educação artística contemporânea e o director do Projecto Zero de Harvard. Refere que as necessidades fundamentais da educação estão ligadas ao regresso ao estudo das disciplinas académicas, ou seja, voltar ao estudo do Belo, Bom e da Verdade, conceitos que se organizam mediante as disciplinas científicas (o que é verdade e o que não é), as disciplinas artísticas (o que é belo e o que não é) e as disciplinas filosóficas (o que é bom e o que não é). De acordo com este autor, um curriculum fundamentado nestas disciplinas deveria ser a base para a educação em qualquer parte do mundo. Perante grande parte dos princípios pós modernos, Gardner profere uma voz crítica em “Para além do modernismo, a ironia do pós modernismo”, afirmando a premissa pós modernista da impossibilidade de avançar sobre o conhecimento da verdade (Gardner, 2000: 61).

Gardner critica a relatividade pós moderna propondo o retorno das disciplinas, referindo que estas mostram os conhecimentos e os hábitos dos indivíduos numa área



organizada há muito tempo. Demonstrando ser a resposta a perguntas essenciais, mesmo que cada resposta seja provisória: “Não acredito numa verdade, uma beleza ou uma moralidade singulares ou irreversíveis. Cada época e cada cultura têm as suas próprias listas de objectivos preferidos mas provisórios. Deveríamos começar por explorar os ideais da nossa comunidade e também deveríamos conhecer os ideais de outras comunidades” (Gardner, 2000: 25). Sublinha que rejeitar uma educação assente nestes três princípios é renegar os conceitos básicos da educação: não considera o conhecimento como um fim em si mesmo, pelo contrário é um meio para que os estudantes acedam às disciplinas. As disciplinas também não são uma meta, mas sim o conhecimento científico, artístico e moral. Em segundo, expõe que se o pós-modernismo reforça a ideia do “local”, Gardner refere que há premissas que são universais como o bem e o mal, conceitos básicos em qualquer cultura. Gardner menciona que o local e o universal são igualmente importantes. Por último, considera que as novas tecnologias são um meio e não um fim. Ao contrário do que acontece dentro do pós-modernismo, as novas tecnologias não devem ser sobrevalorizadas. As novas tecnologias deverão acompanhar o desenho curricular e não ao invés.

### **1.5.O MODELO VTS (VISUAL THINKING STRATEGIES)**

Este modelo foi utilizado no MoMa (Museu de Arte Moderna de Nova York, E.U.A.) desde 1991, pela direcção de Abigail Housen, psicóloga cognitiva, e Philip Yenawine, antigo Director dos Serviços Educativos do Museu. Em 1995, Philip e Abigail deixaram o MoMa e criaram uma organização sem fins lucrativos VUE (*Visual Understanding in Education*), com o objectivo de desenvolver este modelo além do MoMa. Como tal, o VTS está a ser implementado em muitas escolas e museus a nível mundial, baseando-se em autores como Bruner, Vigotsky, Arnheim. Parsons tem como base de fundamentação profissionalizar o processo de observação dos novos participantes, organizando o seu processo de leitura e verbalizando os seus pensamentos, de maneira a que possam ser observadores auto-suficientes (Acaso, 2009: 109). Este modelo aplica-se a qualquer conteúdo de carácter visual, sempre que seja de carácter figurativo. As artes visuais ocidentais preenchem a maioria das actividades que realizam. Há uma preocupação em analisar um determinado tipo de conteúdo, todavia, procurando evitar a análise de temas

sexuais, políticos ou religiosos. Estas obras de conteúdos estão muitas vezes associadas a procedimentos tradicionais de análise, como a escultura e a pintura, não incluindo determinado tipo de expressões artísticas, como a performance, por exemplo. O processo de ensino, organizado pelo educador, fundamental no processo de ensino/aprendizagem, faz-se através de cinco etapas que se designam: etapa descritiva, de análise, de classificação, de interpretação e de prazer.

Este processo tanto se pode desenvolver numa escola como num museu. Acaso (2009: 110) critica este modelo sobre várias perspectivas: não há educação em contexto, ou seja, não há uma preocupação com a diversidade do lugar onde se dá a experiência educativa e não atende às características específicas do público. O processo verbal, de comunicação parece ser um “aparente” diálogo aberto do educador, que pretende que o aluno/visitante chegue ao conhecimento, mas efectivamente este só chegará ao conhecimento se o educador o permitir. Na análise do significado da obra é considerada como única interpretação válida a do artista. Mas como muitas vezes não é possível conhecer essa perspectiva, valida-se como importante a perspectiva do educador. Relega a importância artística como uma prática do objecto sem ter em conta que muitas vezes a arte é uma experiência. O educador é o grande protagonista no processo ensino/aprendizagem.

### **1.6.A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COMO DISCIPLINA**

O primeiro desenho curricular dentro do campo da didáctica da linguagem visual que se escreve e assume como um documento e se desenvolve dentro dum contexto muito específico foi a *Discipline-Based Art Education*. Elliot Eisner é um dos precursores da *Discipline-Based Art Education*, programa desenvolvido nos E.U.A pela *Getty Center for Education in Arts* (Califórnia, E.U.A.), que liderou, desde 1966 até 1999, o desenvolvimento teórico sobre esta área nos Estados Unidos. O Centro de Investigação nasce sob a liderança do seu fundador Paul Getty, multimilionário que deixou um vasto património em arte. Ao morrer em 1976, o seu património é deixado à Paul Getty Trust que compra uma colina em Los Angeles em 1982, na zona de Santa Mónica, para construir aí o museu que acolherá o seu património. Mas o museu só irá abrir em 1982, quando se fundem os sete

institutos adstritos. Entre eles está o Centro Getty para a Educação Artística, que tem publicado muitas obras e realizado actividades tão diversas como conferências, congressos no sentido de divulgar os seus fundamentos teóricos.

A DBAE é um plano, tanto para o ensino, como em relação à aprendizagem, baseado em quatro disciplinas cujos objectivos são a criação, o entendimento, a apreciação da linguagem visual e da arte. A data normalmente apontada para a consolidação oficial da DBAE é o ano de 1987, com a publicação do artigo “*Discipline Art Education: Becoming Students of Art*”, de G. A Clark, M.D. Day e W.D. Greer - esta última é directora do Centro Getty. Mas os grandes teóricos deste projecto, por vezes excessivamente deixados na sombra, são Arthur Efland e Elliot Eisner, este último já anteriormente referido (Acaso, 2009: 98).

Na organização curricular DBAE, as actividades educativas relacionadas com o ensino da linguagem visual explicitam princípios que referem que a arte que se ensina é uma disciplina ao mesmo nível do que as outras, com um curriculum estruturado do geral para o particular, dando importância à criação, à crítica, à história de arte e à estética (Dobbs, 1992). A arte ensina-se como uma componente essencial da educação e como fundamentação para um estudo especializado (Viadel, 1997). As unidades didácticas constroem um corpo de conhecimentos, entendimento e competências que podem ser avaliados. O docente ensina o aluno a produzir arte, a analisar, a interpretar e a avaliar as qualidades dos desenvolvimentos visuais, a conhecer o trabalho do artista e da arte na cultura do aluno, a emitir juízos artísticos. Os conteúdos do estudo provêm do campo das artes visuais, incluindo as artes populares, as artes aplicadas e as Belas Artes, tanto na cultura ocidental como nas não ocidentais, desde as épocas mais antigas até às contemporâneas (Acaso, 2009: 98). O curriculum escrito inclui conteúdos organizados de forma sequencial em todos os níveis de ensino, tendo as obras de arte um papel central. O DBAE reenfoca a actividade da análise mediante a crítica e a contextualização histórica. As actividades contam com um suporte da administração, com pessoas formadas capazes de desenvolver esses programas com o tempo e os materiais necessários, e aconselhamento tanto para os professores como para os alunos (Acaso, 2009: 99). Os professores que trabalham dentro do ensino das imagens fazem parte da comunidade de estudiosos, podendo aceder a publicações e a outros materiais. A efectividade do

programa é sujeita a uma avaliação sistematizada, para que a educação artística sobreviva como disciplina e para comprovar a eficácia dos seus processos.

Maria Acaso é muito crítica relativamente ao DBAE, expondo que o seu desenvolvimento se dá num contexto capitalista e que há falhas graves na selecção dos conteúdos. Estes não motivam uma perspectiva crítica da obra. Nos quatro momentos do curriculum proclama-se o espírito crítico, mas essa critica não passa de uma análise iconográfica da obra, muito superficial, porque efectivamente não é dado o devido espaço para a análise crítica do observador, seja ele um aluno em sala de aula ou um visitante de um museu. O número excessivo de alunos por turma (a média em Portugal é de 28 alunos por turma até ao ensino secundário) ou por grupo, no caso dos museus, é igualmente um factor impeditivo desse mesmo diálogo, como podemos observar através da opinião dos educadores museais e dos professores, no capítulo V. Apesar da grande ênfase dada às imagens, a sua observação não passará muitas vezes do gabinete, uma análise muito formal esquecendo-se de questões como raça, género e classe social, ou seja, não houve o devido espaço ou em alguns exemplos qualquer espaço para os pequenos relatos. Porém, Acaso sublinha que o aspecto mais positivo do DBAE foi: *“Por primeira vez se reconhece como uno de los objetivos básicos de la educación artística aprender a ver”* (Acaso, 2009: 100). Uma das grandes consequências do DBAE foi a necessidade de organizar a educação artística como um modelo, pois a teoria da educação era fundamental para os educadores de arte. Mas, afinal, desenhar e planificar uma actividade é muito mais do que dotar o aluno de técnicas. Este modelo foi adoptado nas escolas americanas e no Museu Gethy durante a década de oitenta. O Multiculturalismo dos anos noventa veio por em causa este paradigma ao denunciar as lacunas, relativamente às questões da inclusão social, levando à decadência do DBAE.

### **1.7.O PAPEL DE ELLIOT EISNER, AS CONCEPÇÕES DO ENSINO DE ARTE**

Elliot Eisner propõe a divisão das concepções do ensino de arte em *Contextualist* e *Essencialist*, fundamentos analisados na obra *Educating Artistic Vision* (1972). A partir de considerações filosóficas encontradas no sistema educativo americano, inspiradas em Lipman, (1922-2010), professor americano que insatisfeito com o sistema educacional norte-americano da década de 60 denominado pelo mesmo de paradigma padrão da

prática normal (que consistia na transmissão, pelo professor, dos conteúdos aos alunos, cabendo a estes apenas a absorção de um conhecimento inflexível e inequívoco), elabora um programa de ensino de filosofia que possa suprir principalmente as dificuldades dos seus alunos, relativas à capacidade de ler, interpretar, inferir e ter espírito crítico (Lipman, 1995) refere a importância de defender a arte como uma disciplina tão importante como as outras do curriculum educativo (Eisner, 2003).

Por corrente *contextualist*, Eisner entende que se deve utilizar a arte como um meio para atingir objectivos instrumentais não directamente ligados à arte, mas sim, num contexto psicológico ligados às necessidades dos alunos e num contexto social, à comunidade. Considera que na perspectiva *Essencialist*, a arte educa enquanto arte e traz benefícios ao estudante específicos da arte: *“Contextualist justifications argue the role of art education by first determining the needs of the child, the community or the nation. Art Education is seen as a means of meeting those needs, whether they be needs directly related to art or not. Essencialist justifications argue the place of art in schools by analyzing the specific and unique character of art itself and by pointing out that it has unique contribution to make and should not be subverted to other ends”* (Eisner, 1972). Contudo, não é claro que contribuições trazem a arte ao desenvolvimento do estudante enquanto indivíduo. A proposta de Eisner não engloba a diversidade existente nas concepções do ensino da arte, nem explicita como o autor chegou a esta classificação.

Na obra *The arts and the creation of mind* (2003), Eisner refere que, o mais importante em qualquer campo de actuação é as forças sociais que criam condições para que determinados objectivos sejam adequados a certos momentos. A importância dada a certas áreas do ensino altera-se do ponto de vista político e educacional de acordo com os períodos sócio-históricos. O ensino da Educação Artística como disciplina, proposto por Eisner, procura desenvolver nos alunos condições que lhes permitiram adquirir competências consideradas necessárias para uma performance de qualidade em arte. Como tal, os alunos precisam desenvolver formas evoluídas de pensamento (Eisner, 2003: 26). Esta perspectiva de ensino visa desenvolver nos alunos as competências destes criarem e perceberem a arte, entender os contextos histórico-culturais em que as obras se inserem e assimilarem as questões filosóficas inerentes à estética.

Eisner defende a utilização da Arte como promotora do entendimento da “Cultura Visual”, permitindo que os estudantes sejam capazes de decodificar os valores e ideias

ocultas, tanto nas designadas culturas populares, como nas de elite. Aprender a ler as imagens presentes numa imagem é uma forma do indivíduo estar atento à sua comunidade, aos seus direitos e às obrigações como indivíduo social. A leitura de imagens pode facultar a leitura, a capacidade de utilizar a arte como um meio de entendimento de valores e das condições de vida dos seres humanos, de espaços geográficos diversos do seu. Esta perspectiva, permeada pelo contexto social da arte, permite empregá-la como meio para compreender e desvendar os diversos códigos sociais e culturais, promovendo uma interpretação de significados.

Também Mason (2001: 12) refere que o ensino da arte deve contemplar diversos códigos culturais na sua apresentação, promovendo a aceitação e o entendimento da diversidade cultural através do ensino. A diversificação cultural do curriculum da educação arte pode detectar o “europocentrismo” ou o “norte americocentrismo”, pondo em debate os princípios estéticos universais (Mason, 2001). A “melhor arte” é aquela que resulta da expressão pessoal, podendo-se incluir as artes populares, as novas tecnologias, o folclore. Sem esquecer o global, Mason continua a atribuir importância ao local. Observa-se, assim, uma clara oposição às propostas e convicções do DBAE. Mason refere que a educação artística pós-moderna favorece as abordagens contextualistas, de fronteiras de cultura e interdisciplinar para o estudo da arte, traz questões internas, assim como externas para a discussão da qualidade artística e não considera a forma como único conteúdo da arte (Mason, 2001: 13). Mas enquanto, na proposta DBAE é exigido ao aluno uma performance de qualidade, na Cultura Visual, o processo crítico que envolve a produção artística é mais valorizado.

Eisner defende a arte como solução criativa de problemas, uma ferramenta criativa. Citando os princípios da Bauhaus, escola criada na Alemanha entre 1919 e 1930 que propunha uma linha de pensamento e em que preparava os alunos para que se tornassem solucionadores de problemas, sendo as qualidades estéticas dos produtos amplamente valorizadas. A proposta da Bauhaus abonava a criatividade do aluno, possuindo cânones estéticos próprios.

A quarta perspectiva de Eisner relativo à educação artística é a auto expressão criativa. Articulada por Viktor Lowenfed e Herbert Read, propõe o desenvolvimento da educação artística através da auto-expressão criativa do aluno. Na perspectiva de Eisner, Viktor Lowenfed e Herbert Read conceberam propostas mais abertas face ao regime

opressor da segunda guerra mundial e acreditaram que as formas de expressão não são possíveis de ensinar e a tentativa de se tentar oferecer técnicas ou padrões de ensino produzem inibições e frustrações à capacidade criativa, fundamentações que partiram da influência teórica de Jung e Freud (Eisner, 2003: 33). Acreditam que os impulsos criativos encontram-se no inconsciente e é dever do professor, especialmente do da educação artística, estimular o seu desenvolvimento, mas sem interferir no seu processo natural, numa função de guiar e inspirar o aluno. Lowenfeld, na sua obra *Creative and Mental Growth* (1947), via a arte como um meio para se compreender o desenvolvimento individual nas suas diferentes fases e como o desenvolvimento da consciência estética e criadora do indivíduo.

Comparativamente ao estudo da Bauhaus, em que a abordagem está focalizada na solução de problemas práticos através da utilização de vários materiais, a auto-expressão criativa do aluno encoraja-o a esculpir e a pintar, procurando extrair expressões criativas em cada experiência pessoal, incluindo as suas fantasias infantis. É dada pouca importância ao contexto histórico da arte e o papel do professor é mínimo. Mas como refere Eisner, (2003: 33), nas duas perspectivas, o objectivo fundamental é o desenvolvimento da criança mais de dentro para fora do que ao contrário.

Eisner utiliza a arte como um meio para desenvolver as habilidades e atitudes necessárias no mercado de trabalho. Através da melhoria da escola, esta pode fortalecer a competitividade e o mercado de trabalho. Nos Estados Unidos da América, esta concepção é muito forte. Acreditando que a arte estimula a criatividade e desenvolve a iniciativa, estimula a imaginação, auxiliando os jovens a trabalharem em grupo.

Enfatiza as consequências cognitivas da arte ao acreditar que contribui para o desenvolvimento de complexas formas do pensamento. Segundo, Eisner, as escolas devem preparar os indivíduos para mais do que uma actividade durante a vida, a presença de um programa que adopte a flexibilidade, promove a tolerância. A forma como observamos o mundo é em grande medida influenciado pela cultura, crenças de cada um e pela individualidade, uma forma subjectiva de apreender o que nos rodeia. Através da representação podemos tornar concretas as ideias ou imagens do que produzimos através das nossas experiências. A representação, de acordo com Eisner, é um acontecimento cognitivo que se dá através da gravação, da edição, da comunicação e da surpresa. A inscrição é a forma de gravar uma ideia ou imagem observada que é sempre diferente da

que foi vivenciada em algo durável e concreto. Através da edição observamos mais detalhadamente os pormenores, uma forma também de eliminarmos as falhas. A comunicação transforma a consciência numa forma pública. A surpresa é a recompensa do trabalho criativo; através desta, uma pessoa pode surpreender-se com algo feito por ela própria e que é irrepetível. A comunicação propicia diálogo entre os indivíduos, configurando uma relação simbiótica. A educação deve promover estas relações para que possamos desenvolver habilidades distintas e complementares às nossas. Mas os programas devem permitir que o aluno desenvolva um espírito crítico em relação ao seu trabalho, ao processo criativo do seu trabalho e encorajá-lo a articular as suas produções com os seus julgamentos de arte.

A arte é uma forma de melhorar as competências académicas. Esta versão relaciona-se com o facto da justificação do ensino da arte pela sua contribuição para as outras disciplinas ditas básicas (em Portugal, a Língua Portuguesa e a Matemática). Para Eisner, a preocupação tem sido tão focada em melhorar a performance académica dos alunos que se perdeu a razão, caindo-se no erro, desde os anos 80, de ver a arte como um bote salva-vidas. A postura crítica de Eisner revela-se nas questões que coloca sobre este tipo de ensino: Será que um campo do conhecimento pode fazer uma contribuição mais importante através da procura que outros campos do saber deveriam atingir autonomamente? Será possível obter dados que provem os efeitos da arte no desenvolvimento das outras disciplinas? Se a pesquisa mostra que os objectivos de um campo de saber estão desactualizados e os seus fundamentos são pouco sólidos será que não deve ser criada uma mudança de melhoria?

Eisner concebe o curriculum em arte como componente integrante de outras artes e de outras disciplinas. O conceito de *“integrated arts”* é comumente utilizado como um meio de aperfeiçoar a experiência educacional do estudante. A arte pode ser usufruída como um meio de apreender um acontecimento histórico ou cultural. A arte, a música, o guarda-roupa, a literatura, a história poderão contribuir para a percepção daquela época. Por outro lado, a arte pode ser também um meio de auxiliar os alunos a identificarem as semelhanças e as diferenças entre as diferentes formas de arte. Uma outra abordagem é a possibilidade de uma ideia ser explorada além do trabalho artístico e em parceria com outras formas artísticas. A associação da arte a outras disciplinas como forma de solução de um problema pode criar novas soluções. Em certas expressões artísticas, o teatro, por exemplo, a música, a cenografia, a literatura, as novas tecnologias podem trabalhar em



parceria. A arte integrada surge então associada a outros conceitos como a pluridisciplinariedade, interdisciplinariedade ou transdisciplinariedade.

### 1.8.O CURRÍCULO MULTICULTURAL

Em resposta ao esvaziamento da DBAE, surge nos anos noventa o currículo multicultural. O conceito *multicultural* substitui o conceito *Crítica pós colonial* utilizado nos Estados Unidos. Partindo do local para o global, este currículo está atento ao lugar onde a experiência do processo educativo ocorre, dando lugar à diversidade cultural e cada estudante, independentemente da sua raça, género ou classe social tem as mesmas oportunidades. Esta corrente nasce nos Estados Unidos e vai enfatizar os três grupos sociais que ao longo da história americana têm sido renegados os seus direitos: os homossexuais, nativos/índios americanos, homens e mulheres de raça negra (Acaso, 2009:101). A bipolaridade modernista de rico/pobre, mulher/homem, heterossexual/homossexual, branco/negro deixou de ter validade no país do “*melting pot*”, formado por imigrantes de múltiplos países. A heterogeneidade da sociedade americana, situação que se repete por múltiplos países nos vários continentes, dá origem a um conceito que o pós-modernismo avalia de uma nova “pureza”. Como tal, a construção do currículo deve estar atento à diversidade social e cultural dos estudantes, para além das vertentes raça, género, classe, orientação sexual, outras abordagens devem ser incluídas. O currículo multicultural é o primeiro que utiliza o conceito de “micro narrativas”. Pretendendo formar pensadores e observadores críticos, a perspectiva multicultural atende à diversidade cultural na arte e na vida das pessoas, a ser incluída na educação das escolas e dos museus. Mas, como antecedentes ao pós modernismo, podemos falar no desenvolvimento de duas teorias, o currículo reformista e currículo reconstitutivo. A primeira teoria pretende uma reforma da educação artística a partir de modelos já existentes e a primeira tentativa será designada de currículo evolucionário ou de transição (Shane, 1981). Mantém as linhas dos conteúdos ainda muito centradas na cultura europeia e no seu desenho curricular, mas já incorporando aspectos de outras culturas. Considera que para entender uma obra de arte não é fundamental situá-la num contexto.

Teve o importante contributo de Eisner, que num artigo publicado na revista *Studies*

in *Art Education*, nº 35, critica os reconstrutivistas pela sua falta de preocupação pelo pensamento criativo e estético e pela dificuldade em transmitir certos conteúdos relacionados com a homossexualidade ou com o racismo. Os reformistas reforçam a ideia que não é uma missão do professor de arte desenvolver a consciência social; os reconstructivistas debatem a ideia contrária, que essa é uma missão de todas as disciplinas e especialmente da educação artística. Os reconstructivistas referem ser importante construir um modelo totalmente novo e possuir com um pensamento aberto às experiências artísticas. Ponderam que para apreender a leitura de uma obra de arte ou de imagens é fundamental situá-la num contexto. Sustentam que o debate em torno de temas como a segregação social ou questões de género deve ser realizado logo nos primeiros anos da escola para fomentar o espírito crítico das crianças, especialmente face ao poder dos meios de comunicação, nomeadamente a televisão (Acaso, 2009: 104).

Os reformistas irão incrementar uma teoria designada de Neo.DBABE que introduz conceitos pós-modernistas (Hambley, 1993) e este conceito irá evoluir para outra designação MDBABE (Multicultural Discipline Based Art), desenvolvido por Fehr em 1994. O curriculum reconstructivista que acredita na construção de um modelo totalmente novo que desenvolva um hábito de relativismo cultural no estudante e uma alargada perspectiva assentes nos princípios da diversidade e da consciência crítica, irá ser apoiado por Patricia Stuhr, Kerry Freedman e Harold Pearse. Maria Acaso destaca o conceito de *“Intergraticabilidad”* que detém diversas implicações curriculares: *“La primeira de ellas es que la educación artística no debe estar solo orientada a la producción; la segunda es el reconocimiento del uso de la comunicación visual dentro de otras muchas tipologias además de las obras de arte y la tercera es que la creación de artefactos visuales há de estar ligada a la creación de conciencia social, así como que uno de los grandes objetivos de la educación artística es el desarrollo de la interpretación visual”* (Acaso, 2009: 1006). O curriculum reconstructivista irá concorrer para a criação de um modelo curricular que se desenvolverá e valorizará, pela primeira vez, o que ocorre fora da sala de aula. Em 1996, são criadas as bases do curriculum pós moderno com os contributos de Stuhr, Efland e Freedman. Como poderemos observar através da leitura dos capítulos seguintes, o curriculum pós moderno e as diferentes teorias que marcam as últimas décadas vão influenciar não só o desenvolvimento da educação artística no ensino formal, como no não formal, como é o exemplo dos museus.

## 2.O EXEMPLO DO BRASIL

### 2.1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA

Consideramos o exemplo da evolução da educação artística no Brasil fundamental para entender a importância e o impacto que a prática da educação artística tem no contexto ibérico e da América Central e do Sul. As teorias de Paulo Freire (1921-1997) e Ana Mae Barbosa<sup>1</sup>, (Professora aposentada da Universidade de São Paulo) entre outros educadores, têm sido uma referência internacional, não só para os educadores do ensino formal como não formal. Como tal, realizamos um périplo pela educação artística brasileira cruzando com as pedagogias museais.

Na transição de uma sociedade oligárquica brasileira para uma sociedade urbano-industrial, nas primeiras décadas do século XX, redefiniram-se as estruturas de poder e o esforço para a industrialização resultou em mudanças cruciais na educação. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde em 1930 tendo sido reestruturada a universidade. Criou-se o sistema nacional de ensino, até então inexistente (Grinspum, 2000). No início da década de 1930 observaram-se as primeiras tentativas de abrir escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, as quais inauguraram o fenómeno da arte como actividade extracurricular. Foi criada a Escola Brasileira de Arte, em São Paulo, dirigida por Teodoro Braga, (1872 - 1953), pintor, historiador da arte, ilustrador, decorador e professor. Nesta escola, as crianças dos 8 aos 14 anos podiam estudar música, desenho e pintura de forma gratuita.

Uma orientação baseada na livre expressão teria início nas aulas para crianças que Anita Malfatti, (1889 - 1964), em 1930, mantinha no seu ateliê e com o curso para crianças, criado na Biblioteca Infantil Municipal pelo Departamento de Cultura de São Paulo<sup>2</sup> Anita foi pintora, desenhadora, gravadora, ilustradora e professora. Tendo passado

---

<sup>1</sup> Foi directora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) e presidente do International Society of Education through Art (InSea). É professora visitante da The Ohio State University, nos EUA.

<sup>2</sup> Na fase em que Mário de Andrade era o director (1936-38).

uma temporada em Paris (1923) retorna ao Brasil em 1928 e lecciona desenho e pintura no Mackenzie College, na Escola Normal Americana, na Associação Cívica Feminina e no seu ateliê. Na década de 1930, em São Paulo, integra a Sociedade Pró-Arte Moderna, a Família Artística Paulista e participa no Salão Revolucionário. A contribuição de Mário de Andrade (1893 - 1945) foi muito importante para que se começasse a encarar a produção pictórica da criança com critérios mais científicos e à luz da filosofia da arte. Dirigiu um curso de Filosofia e História da Arte na Universidade do Distrito Federal, em que o ponto de partida era o estudo comparado da espontaneidade e da normatividade do desenho infantil e da arte primitiva. Por outro lado, dirigiu uma pesquisa inicial sobre a influência dos livros e do cinema na expressão gráfica livre de crianças, dos 4 aos 16 anos, da classe operária e da classe média, alunos dos parques infantis e da Biblioteca Infantil de São Paulo (Barbosa, 1975).

Mário foi poeta, cronista e romancista, crítico de literatura e de arte, musicólogo, pesquisador do folclore brasileiro e fotógrafo. Sempre interessado pela música erudita e popular, procurou promover a pesquisa sobre a música brasileira. Em 1935, fundou o Departamento Municipal de Cultura de São Paulo, do qual se torna o primeiro director. No ano seguinte, participa na elaboração do anteprojecto da criação do Serviço do Património Histórico e Artístico Nacional - Sphan. Em 1937, como director do Departamento, convidou o casal Lévi-Strauss para ministrar um curso de etnografia tendo criado com Dina Lévi-Strauss, a Sociedade de Etnografia e Folclore, da qual se torna seu primeiro presidente.

Denise Grispun sublinha: "Nas primeiras décadas do Século XX, o desenho ainda era visto com finalidades utilitárias e os professores exigiam e avaliavam esse conhecimento dos alunos empregando métodos que tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência (a memória e novas composições, o gosto e o senso moral). Entre os anos 30 e 70, os conteúdos dos programas eram centrados nas representações convencionais de imagens; abrangendo noções de proporção, composição, teoria da luz e sombra, texturas e perspectiva" (2000). De 1937 a 1945, a ditadura implantada no Brasil afastou os educadores de acção renovadora dos cargos de direcção, dificultando o desenvolvimento da arte-educação e favorecendo uma abordagem menos espontânea do ensino das artes, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de composição em

língua portuguesa, uma educação virada para o desenvolvimento das capacidades criativas de uma educação que ensino técnicas artísticas com a finalidade da sua aplicação funcional (Barbosa, 1975).

A partir de 1947, começaram a aparecer ateliês para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas que tinham como objectivo<sup>3</sup> libertar a expressão da criança e fazer com que se manifestasse livremente, sem a interferência do adulto. Destes ateliês, os que foram dirigidos por Guido Viaro (Curitiba) e por Lula Cardoso Aires (Recife) são exemplos significativos. O primeiro existe até hoje, mantido pela Câmara. A escola de Lula Cardoso Ayres, criada em 1947, teve uma curta existência e a sua proposta era, simplesmente, dar lápis, papel e tinta às crianças para permitir que estas se expressassem sem contingências. Seguindo o mesmo princípio, Augusto Rodrigues (1913-1993, Pernambuco) criou a Escolinha de Arte do Brasil em 1948, que começou a funcionar nas dependências de uma biblioteca infantil no Rio de Janeiro. Augusto iniciou a divulgação do movimento Educação pela arte (Grispum, 2000). Foi educador, pintor, desenhador, gravador, ilustrador, caricaturista, fotógrafo e poeta.

Depois de ter iniciado os seus cursos de formação de professores, a Escolinha de Arte do Brasil teve uma enorme influência multiplicadora. Professores, ex-alunos da Escolinha criaram outras Escolinhas de Arte pelo Brasil, chegando a haver trinta e duas no país. Usando principalmente uma argumentação sustentada pela Psicologia, as Escolinhas começaram a tentar convencer a escola formal da necessidade de deixar a criança expressar-se livremente usando lápis, pincel, tinta, argila etc. Eram oferecidos cursos de arte a crianças, adolescentes e formação para professores e artistas. Os professores desta tendência pedagógica apresentaram uma ruptura com as “cópias” de modelos. A aula de Arte traduz-se em proporcionar condições metodológicas para que o aluno se possa “expressar” de modo subjectivo e individual. *Conhecer* significa *conhecer-se a si mesmo*; o “processo é fundamental, o produto não é importante”. O aluno recebe todas as estimulações possíveis para se poder expressar artisticamente. Esse “aprender fazendo” torna-o capaz de actuar de forma cooperativa na sociedade (Grinspum, 2000).

Nessa fase, os programas do ensino artístico eram emanados do Ministério da Educação e das respectivas secretarias e deveriam ser seguidos pelas escolas, o que

---

<sup>3</sup>Trata-se de uma espécie de neo-expressionismo que dominou a Europa e os Estados Unidos do pós-guerra e se revelou com muita força no Brasil que acabava de sair do “sufoco” ditatorial.

limitava a autonomia do professor. Houve, na época, uma grande preocupação com a renovação destes programas. Lúcio Costa (autor do plano urbanístico de Brasília), elaborou o programa de desenho da escola secundária (1948). O seu programa revelava uma certa influência da Bauhaus, principalmente na preocupação de articular o desenvolvimento da criação e da técnica e desarticular a identificação de arte e natureza, direccionando a experiência para o artefacto. Porém, este programa nunca foi oficializado pelo Ministério de Educação e só começou a influenciar o ensino da arte a partir de 1958. Nesse ano, uma lei federal permitiu e regulamentou a criação de classes experimentais (Barbosa, 2002).

Funcionário do Serviço do Património Histórico e Artístico Nacional, o SPHAN, criado em 1937, Lúcio Costa foi “vanguardista da arquitectura *moderna* no Brasil, mas não teve envolvimento com qualquer dos diferentes grupos ou correntes modernistas dos anos 20. No entanto, as suas concepções abriram uma nova frente no mundo do modernismo, com uma aproximação fecunda entre as concepções de arte e as visões do mundo (...) da citada quarta corrente do modernismo, com as suas “razões da arquitectura”, de 1934, na perspectiva universalista da cultura e da arte” (Chuva, 2003: 313).

As experiências escolares surgidas nesta época apontavam, sobretudo, para a investigação das alternativas, experimentando variáveis para os currículos e programas determinados como norma geral pelo Ministério de Educação. A presença da arte nos currículos experimentais foi a tônica geral<sup>4</sup> em muitas escolas. Estas continuaram a aplicar alguns métodos renovadores de ensino introduzidos na década de 1930, como o método naturalista de observação e o método de arte como expressão de aula, agora sob a designação de arte integrada no currículo, isto é, relacionada com outros projectos que incluíam várias disciplinas.<sup>5</sup> Noémia Varela, criadora da Escolinha de Arte do Recife e, mais tarde, directora técnica da Escolinha de Arte do Brasil, através dos Cursos Intensivos

---

<sup>4</sup>As escolas que se seguem destacaram-se em projectos de educação artística: Colégio Andrews (Rio de Janeiro), Colégios de Aplicação (anexos às faculdades de Educação do Rio de Janeiro, Pernambuco, Paraná etc.), Colégio Nova Friburgo (Rio de Janeiro), Escolas Parque (Salvador e posteriormente Brasília), Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Bahia), Escola Guatemala (Rio de Janeiro), Sesi (especialmente de Pernambuco), Ginásios Vocacionais (São Paulo), Colégio Souza Leão (Rio de Janeiro), Escola Ulysses Pernambucano (Recife), Grupo Escolar Regueira Costa (Recife), Grupo Escolar Manuel Borba (Recife), Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais (São Paulo), Escola de Demonstração dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, Instituto Capibaribe (Recife).

<sup>5</sup>Algumas experiências foram feitas, aproveitando ideias lançadas por Lúcio Costa no seu programa de desenho para a escola secundária de 1948. Entretanto, a prática que dominou o ensino da arte nas classes experimentais foi a exploração de uma variedade de técnicas, de pintura, desenho, impressão etc. O importante é que no fim do ano o aluno tivesse tido contacto com uma vasta série de materiais e empregada uma sequência de técnicas estabelecidas pelo professor.

de Arte Educação que organizava no Rio de Janeiro, foi a grande influenciadora do Ensino da Arte em direcção ao desenvolvimento da Criatividade, que caracterizou o Modernismo em Arte Educação.<sup>6</sup> (Barbosa, 2002).

A visibilidade de Augusto Rodrigues<sup>7</sup> foi muito grande, tendo sido um excelente relações públicas da sua Escolinha, dirigida na prática e guiada teoricamente por Margaret Spencer, Noémia Varela e Lúcia Valentim. Noémia Varela foi a que mais tempo permaneceu, gerindo a teoria e a prática na Escolinha de Arte do Brasil cerca de vinte anos.<sup>8</sup>

A Lei de Directrizes e Bases (1961), eliminando a uniformização dos programas escolares, permitiu a continuidade de muitas experiências iniciadas em 1958, mas a ideia de introduzir arte na escola comum de maneira mais extensiva não prosperou. A Ditadura de 1964 perseguiu professores e as Escolas Experimentais foram lentamente desmontadas, bem como as escolas de Educação Infantil. A partir daí, a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada em geral pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas. No nível Universitário foi destruída a experiência renovadora da Universidade de Brasília, onde se realizou em 1965 o primeiro Encontro de Arte/Educação numa Universidade no Brasil. Cerca de 1969 a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio seguindo a linha metodológica de variação de técnicas, mas eram raras as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte<sup>9</sup> (Barbosa, 2002).

Mas na segunda metade do século, a pedagogia tecnicista surge como resposta a uma educação que não preparava os profissionais para um mundo tecnológico. Esta

---

<sup>6</sup>Três mulheres fizeram das Escolinhas a grande escola modernista do ensino da Arte no Brasil: Margaret Spencer, que criou a primeira Escolinha com o artista plástico Augusto Rodrigues, era uma americana que conhecia as *Progressive Schools* e o movimento de Arte Educação, já muito desenvolvido nos Estados Unidos. A segunda destas mulheres foi Lúcia Valentim, que assumiu a direcção da Escolinha de Arte do Brasil durante uma prolongada viagem de Augusto Rodrigues ao exterior. Influenciada por Guignard de quem foi aluna, imprimiu uma orientação mais sistematizada à Escolinha e não se entendeu com Augusto quando este retornou ao comando. Surge mais tarde, Noémia Varela. Depois da morte do pai, Augusto Rodrigues conseguiu convencê-la a deixar o Recife. Ela passou a ser a orientadora teórica e prática da Escolinha com total responsabilidade pela programação, na qual se incluía o Curso Intensivo em Arte Educação que formou toda uma geração de Arte Educadores no Brasil e muitos na América Latina Espanhola.

<sup>7</sup>A sua ex – mulher Suzana Rodrigues criou o Clube Infantil de Arte do Museu de Arte de São Paulo no mesmo ano (1948), mas meses antes de Augusto ter criado a Escolinha de Arte do Brasil.

<sup>8</sup>Alguns livros sobre artes plásticas na escola, escritos por brasileiros, foram publicados na década de 60 e inícios de 70.

<sup>9</sup>Nos E.U.A, depois dos movimentos da contracultura de 1968 e dos movimentos contra a guerra do Vietname, surgiu o movimento *Back to Basics* (Ler, escrever e contar). Mas a geração educada para o desenvolvimento da criatividade rebelou-se. Os americanos acabaram por se convencer o quanto a arte era importante numa sociedade pós-industrial. Para o desenvolvimento do ensino da arte, foi fundamental a acção da Getty Foundation que financiou pesquisas e experiências em várias escolas.

corrente irá desenvolver-se no Brasil entre a década de 1960 e 1970, tendo-se destacado a Pedagogia Libertadora, proposta por Paulo Freire (1921-1997) que tinha como objectivo a transformação da prática social das classes populares. Freire, educador e filósofo, teve como principal propósito conduzir o povo para uma consciência mais clara dos factos vividos e, para que isso pudesse ocorrer, trabalhava com a alfabetização de adultos. Na metodologia de Paulo Freire, os alunos e os professores dialogam em condições de igualdade, desafiados por situações-problemas que devem compreender e solucionar (Grinspum, 2000).

Nos fins da década de 60 e no início de 1970 (1968 a 1972), nas escolas especializadas<sup>10</sup> em ensino de arte começaram a ser desenvolvidas algumas experiências no sentido de relacionar os projectos de arte de classes de crianças e adolescentes com o desenvolvimento dos processos mentais envolvidos na criatividade, ou com uma teoria fenomenológica da percepção, ou ainda com o desenvolvimento da capacidade crítica ou da abstracção, e talvez mesmo com a análise dos elementos do desenho (Escolinha de Arte de São Paulo).

Uma reforma educacional empreendida em 1971<sup>11</sup> estabeleceu um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência. Segundo esta reforma, as artes plásticas, a música e as artes cénicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas pelo mesmo professor no 1ºCiclo e 2º Ciclo. Em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar estes professores polivalentes. Após este curso, o professor poderia continuar os seus estudos fazendo uma licenciatura mais aprofundada, com habilitação específica em artes plásticas, desenho geométrico, teatro, dança ou música. Educação Artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro.

O Ministério de Educação, no mesmo ano (1971), organizou, em convénio com a Escolinha de Arte do Brasil, um curso para preparar os técnicos e funcionários das Secretarias de Educação a fim de orientar a implantação da nova disciplina. Deste curso fez parte um representante de cada secretaria estadual de educação, o qual ficou

---

<sup>10</sup>A Escola de Arte Brasil (São Paulo), Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro), a Escolinha de Arte de São Paulo, o Centro Educação e Arte (São Paulo), o NAC – Núcleo de Arte e Cultura (Rio de Janeiro), a escola de Hebe Carvalho, as classes para crianças da FAAP, dirigidas por Fernanda Milani – foram algumas escolas especializadas que tiveram acção multiplicadora nos fins da década de 1960, influenciando professores que iriam actuar activamente nas escolas a partir de 1971, quando a educação artística se tornou disciplina obrigatória nos currículos de 1º e 2º ciclo.

<sup>11</sup>Lei Federal nº 5.692 de Directrizes e Bases da Educação.



encarregado de elaborar o guia curricular da educação artística do Estado. Entretanto, não só foram poucos os Estados que desenvolveram um trabalho de preparação de professores para aplicar e estender as normas gerais e as actividades sugeridas nos guias curriculares, como estes guias apresentavam uma imperfeição fundamental: uma dissociação entre os objectivos e os métodos que dificultava a acção (Barbosa, 2002).

As secretarias de Estado (educação e/ou cultura) que desenvolveram um trabalho mais efectivo de reciclagem e atendimento de professores de educação artística foram as do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Não é por acaso, portanto, que tenham sido possíveis, na década de 1970, experiências como a da Escola de Artes Visuais e do Centro Educacional de Niterói, no Rio de Janeiro, e em Minas Gerais a do CEAT (Centro de Arte da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte) e a Escola Guignard, experiências no sentido de relacionar os projectos de arte de classes de crianças e adolescentes com o desenvolvimento dos processos mentais envolvidos na criatividade, ou com uma teoria da percepção ou ainda com o desenvolvimento da capacidade crítica ou da abstracção e talvez mesmo com a análise dos elementos do desenho.

Em 1977, o MEC, (Ministério da Educação e Cultura) criou o PRODIARTE – Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação. Dirigido por Lúcia Valentim, o seu objectivo era integrar a cultura da comunidade com a escola, estabelecendo convénios com órgãos estaduais e universidades. Nos inícios de 1979, dezassete unidades da Federação tinham iniciado a execução de projectos ligados ao Programa PRODIARTE. Em muitos casos dominou o populismo, sem se ter atingido a total dimensão dos objectivos, como refere Barbosa (2009): “Os objectivos gerais eram concorrer para a expansão e a melhoria da educação artística na escola de 1º grau e os objectivos específicos do programa eram enriquecer a experiência criadora de professores e alunos; promover o encontro entre o artesão e o aluno; valorizar o artesão e a produção artística junto à comunidade”. Ainda sob a ditadura, estava a cidade de São Paulo sob o domínio de um político de direita, Paulo Maluf, que manipulava os Arte/Educadores sugerindo que passassem o ano a ensaiar os seus alunos a cantar algumas músicas para serem apresentadas num coral de 10.000 crianças, acompanhadas por ele ao piano, no Natal, num estádio de Futebol. Como prémio, os professores que preparassem as suas crianças

teriam 5 pontos no processo de acesso à carreira docente, isto num sistema em que o mestrado valia 10 pontos. Os arte/educadores revoltaram-se, mas a única associação de classe existente na época era a Sobrearte (1970), considerada filial da *International Society of Education Through Art* (1951), que não apoiou os professores de S. Paulo, pois além da sua acção estar circunscrita principalmente ao Rio de Janeiro, era controlada pela mulher de um político da ditadura (Barbosa, 2002).

Os programas<sup>12</sup> de maior consistência foram os realizados entre 1978 nos Estados da Paraíba (convénio com a Universidade Federal da Paraíba e Secretaria de Educação), Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. Um exemplo de sucesso quantitativo, que se estendeu a um maior número de professores/as, foi o 1º Encontro Latino-americano de Arte Educação que reuniu cerca de 4 mil professores no Rio de Janeiro (76/77) (Barbosa, 2009). Neste encontro, ficou demonstrada a ausência e a carência de pesquisas sobre o ensino da arte. As poucas pesquisas existentes eram de carácter histórico, financiadas pela Fundação Ford e FAPESP, que se resumiam a um mero recolhimento de depoimentos (IDART – São Paulo).

A FUNARTE (Instituição de Apoio e Fomento à Arte, Ministério da Cultura) e o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) chegaram a colaborar com uma percentagem mínima de verbas para registo, documentação ou descrição sistematizada de algumas experiências intuitivas em arte-educação. Só em 1980, um outro Encontro enfrentaria as questões políticas da Arte/Educação. Tratou-se da Semana de Arte e Ensino, que reuniu no *campus* da universidade de São Paulo mais de 3.000 professores e resultou na organização do Núcleo Pro Associação de Arte Educadores de São Paulo.

A única solução foi criar a Associação de Arte Educadores de São Paulo que, aliada à Associação de Corais, conseguiu anular a promessa de aumentar o salário dos professores que participassem na exibição do Coral do Maluf no Estádio do Pacaembu. Este Congresso fortificou politicamente os Arte/Educadores e já em 1982/83<sup>13</sup> foi criada uma pós-graduação em Artes e uma linha de pesquisa em Arte Educação na Universidade

---

<sup>12</sup>Estas propostas tinham sido explicitadas no 1º Encontro de Especialistas de Arte e Educação realizado em Brasília pelo MEC e organizado por Terezinha Rosa Cruz. Outros encontros de arte-educação tiveram lugar, girando sempre em torno dos mesmos assuntos já debatidos no de 1973, com a vantagem de alargar o número de intervenientes no debate.

<sup>13</sup>Até aos fins dos anos 80 não havia mestrados nem doutoramentos em arte educação no Brasil.

de São Paulo, que integrava um doutoramento, um mestrado e uma especialização, com a orientação de Ana Mae Barbosa. Duas das suas ex-alunas, Maria Heloísa Toledo Ferraz e Regina Machado integraram a equipa, tendo a última assumido o curso de especialização. Uma outra linha de pesquisa em Arte/Educação só veio a ser criada nos anos 90. Foi a pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, liderada por Analice Dutra Pillar. Na Universidade Federal de Minas Gerais, através de Lúcia Pimentel, e na Universidade de Santa Maria também se iniciaram, em 2000, linhas de pesquisa em Arte/Educação na Pós-Graduação. O número de vagas nas Pós-Graduações foi insuficiente para atender às inscrições das cento e trinta e duas licenciaturas em Artes Plásticas e/ou Educação Artística. Contudo, o desenvolvimento do Ensino da Arte no Brasil deve muito à pesquisa que teve origem nas pós-graduações. Outros factores que irão influir positivamente na qualidade são a acção política desencadeada por vários Congressos e Festivais, de entre eles, o Primeiro FLAAC, (I Festival Latino-Americano de Arte e Cultura) organizado por Laís Aderne, assim como a actuação de associações regionais e estaduais reunidas na Federação de Arte Educadores do Brasil (1987).

No final da década de 80, aprofundou-se a discussão sobre arte não apenas como expressão, mas como cognição. Ana Mae Barbosa, directora nesta fase do Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo propunha a sistematização de uma abordagem do ensino da arte, conhecida no Brasil como Proposta Triangular de Ensino de Arte. Essa proposta procurava a articulação do ensino da História da Arte, Leitura de Obra e Fazer Artístico (Barbosa, 2002).

A Proposta Triangular baseia-se em três abordagens epistemológicas: as *Escuelas al aire Libre* do México, o *Critical Studies*, da Inglaterra e *Discipline Based Art Education (DBAE)*, dos EUA (Grinspum, 2000). A experiência mexicana compreendia padrões visuais da arte e artesanato indígenas. Procurava constituir “uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual” (Barbosa, 1998:34). O movimento *Critical Studies*, que tinha surgido na década de 1970, valorizou “a ideia de trabalhar a apreciação, como a possibilidade de ler, analisar e até reconhecer uma obra como um bom exemplo de um estilo ou técnica”. Preocupava-se em não dissociar os estudos de arte contemporânea,

da arte do passado, do trabalho de sociólogos, filósofos e psicólogos” (Barbosa, 1998:39-40).

Entre 1981 e 1993, desenvolveram-se 80 pesquisas em Arte/Educação no Brasil, integradas em mestrados e doutoramentos. Os assuntos foram os mais variados, desde a preocupação com o desenho das crianças até às experiências com as novas tecnologias. Muitas destas pesquisas analisam problemas inter-relacionados com a Abordagem Triangular. A Pós-Modernidade em Arte/Educação caracterizou-se pela entrada da imagem, a sua descodificação e interpretações na sala de aula juntamente com a já conquistada expressividade.<sup>14</sup> No Brasil, a ideia de antropofagia cultural permitiu analisar vários sistemas e re-sistematizar o sistema brasileiro que é baseado não em disciplinas, mas em acções; fazer-ler-contextualizar. O Manifesto Antropófago (ou Manifesto Antropofágico) foi um Manifesto Literário escrito pelo poeta Oswald de Andrade, (1890-1954), principal agitador cultural do início do Modernismo brasileiro. Mas o ano de 1986 foi particularmente difícil para o ensino da arte. Num Encontro de Secretários de Educação no Rio Grande do Sul, o Secretário de Educação de Rondônia propôs a extinção<sup>15</sup> da educação artística do curriculum e essa decisão foi aprovada pela maioria (Barbosa, 2005a).

A Proposta Triangular e o DBAE (*Disciplined Based Art Education*), são interpretações diferentes, no máximo paralelas do Pós-modernismo na Arte-Educação. Há correspondências entre elas, mas estas correspondências são reflexos dos conceitos pós-modernos de Arte e de Educação<sup>16</sup>. A Proposta Triangular começou a ser sistematizada em 1983, no Festival de Inverno de Campos de Jordão, em São Paulo, e foi intensamente pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação, liderada por Paulo Freire e Mário Cortela. O conceito de arte passa a estar ligado à cognição, à construção do pensamento através da imagem. A Proposta Triangular começou a ser difundida a partir do III Simpósio Internacional de Ensino da Arte e a sua História, organizado por Ana Mae Barbosa, em

---

<sup>14</sup>Como tivemos oportunidade de observar no subcapítulo anterior, na Inglaterra essa pós-modernidade traduziu-se no *Critical Studies*, nos Estados Unidos a mais forte manifestação foi o DBAE (*Disciplined Based Art Education*), baseado nas disciplinas: Estética-História-Crítica e numa acção, o Fazer Artístico. O DBAE foi o mais persuasivo dos sistemas contemporâneos de Arte/Educação e vem influenciando toda a Ásia. O *Critical Studies* é a manifestação pós-moderna inglesa no Ensino da Arte, como o DBAE é a manifestação americana e a Proposta Triangular a manifestação pós-moderna brasileira, respondendo às nossas necessidades, especialmente a de ler o mundo criticamente.

<sup>15</sup>No Canadá, desde 1982, que a indústria das artes produz o maior número de empregos em tempo integral.

<sup>16</sup>No Brasil foi fundamental a acção de Ana Mae Barbosa.

Agosto de 1989, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. A publicação das obras “*A imagem no ensino da arte*”, da própria autora, em 1991 e “*O vídeo e a Proposta Triangular no ensino da arte*”, em 1992, foram grandes fundamentais para a divulgação desta teoria (Barbosa, 2002).

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Triangular foi a agenda escondida da área de Arte. Nesses Parâmetros foi desacreditado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu enquanto Secretário Municipal de Educação (89/90) com uma extensa equipa de consultores e avaliação permanente. Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) Brasileiros, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9304/96), que torna o ensino desta disciplina obrigatória dirigidos por um educador espanhol, des-historicizaram a experiência educacional brasileira para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da Educação Nacional. Segundo Iavelberg (1999:50), os princípios teóricos para a elaboração dos Parâmetros Curriculares são a Epistemologia Genética de Piaget, as proposições da Escola Sócio-Histórica de Vygotsky e a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel.

A nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular, com designações como Fazer Arte (ou Produção), Leitura da Obra de Arte e Contextualização, foi trocada por Produção, Apreciação e Reflexão ou Produção, Apreciação e Contextualização. Infelizmente os PCNs não estão a ter efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Acção, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do discurso a ser seguido. Mas, apesar da política educacional do governo brasileiro, houve experiências de qualidade na escola pública e na escola privada, bem como nas organizações não governamentais que se ocupam dos excluídos, graças a iniciativas pessoais de directores, professores e mesmo de artistas. As associações de Arte Educadores continuaram a sua acção, mas perderam muita da sua força.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup>Um novo veículo de intercomunicação dos professores foi a Internet. Por iniciativa de Anna Maria Schultz e Jurema Sampaio, o grupo Arte Educar foi criado na Internet e tem reunido “os arte/educadores”, apresentado trabalhos em congressos bem como criou uma revista. Além de boletins de Associações só circularam no Brasil duas revistas nacionais de Arte/Educação. A primeira, Arte & Educação, editada pela Escolinha de Arte do Brasil circulou nas décadas de 60 e 70 e a última revista, Arte, produzida por professores da Escola de Comunicações e Artes da USP, circulou nos inícios da década de 80.

## 2.2.BRASIL: ARTE/EDUCAÇÃO E MUSEUS

Maria Margareth Lopes (1991) apontava que os museus brasileiros passaram ao largo da escola nova, introduzida no Brasil a partir da década de 1920 e concentraram-se mais nos princípios da educação permanente, amplamente divulgada pela UNESCO, na década de 1960. Refere ainda que os museus não criaram programas educacionais apropriados e que adoptaram as metodologias e as práticas do ensino escolar, tornando as exposições simples ilustrações dos currículos escolares. Os anos 80, e mais acentuadamente os 90, marcaram uma grande transformação tanto na Escola como no Museu.

Segundo Valente (2003), a preocupação com um serviço educativo nos museus do Brasil teve início no Museu Nacional do Rio de Janeiro, a partir de 1919 e prosseguiu pela década de 1920 quando foi criada uma Divisão de Educação por Roquete Pinto, director do museu na época. Segundo Benvenuti, (2004) é especificamente na década de 30 que os museus brasileiros passam a ser integrados nas actividades escolares. Benvenuti refere que “a partir da década de 30, intelectuais preocupados com a relação escola e museu, produzem textos, promovem reflexões e favorecem pesquisas [...] ao magistério e aos interessados sobre o sistema educativo dos museus” (2004: 101).

Em 1939, Francisco Venâncio Filho organizou em Petrópolis uma conferência em que era ressaltada a importância da educação nos museus como instituições educadoras (Moura, 2007: 41). Na década de 1940 a publicação do livro *Extensão Cultural dos Museus* de Edgard Sussekind de Mendonça, torna-se numa referência no debate sobre a educação em museus e a relação museu-escola. Em São Paulo dois museus são pioneiros em educação: o MASP, (Museu de Arte de São Paulo) que iniciou este tipo de actividade em 1947 desde sua fundação, e o MAM, (Museu de Arte Moderna) em 1953. Pietro Bardi, um dos fundadores e ex-Director do MASP, referiu que “nos primeiros anos, convocava os primeiros “interlocutores”, através de anúncios do Diário de São Paulo, para trabalharem na recepção ao público do Museu” (Bardi *apud* Benvenuti, 2004:133). O museu ajudará o público a conhecer e a compreender as obras dos grandes mestres e essa será a função dos orientadores. Desde a 2ª Bienal em 1953, o Museu de Arte Moderna organizava cursos de formação para monitores.

No processo de implementação de acções educativas em museus no Brasil, foram realizados alguns encontros fundamentais, como o 1<sup>o</sup> Congresso Nacional de Museus, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, em Julho de 1956, no qual a maioria dos 72 trabalhos apresentados envolvia o serviço educativo das instituições, e o Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus, realizado no Rio de Janeiro em Setembro de 1958 (Alencar, 2008). As obras de Regina Monteiro Real, *O Museu Ideal* (1958), de Guy de Hollanda, *Recursos Educativos dos Museus Brasileiros* (1958) serão fundamentais para o desenvolvimento desta questão.

Maria Margareth Lopes (1991) salienta a “utilização pedagógica” dos museus que por vezes apenas detém o papel de um complemento ao ensino formal. Esta sua inquietude surge a partir de uma situação instaurada no decorrer do século e que atingiu o auge a partir da década de 1970, quando houve um crescimento dos departamentos educativos nos museus (Moura, 2007), mas ainda sujeitos ao conhecimento escolar. As exposições eram entendidas apenas como uma ilustração do currículo escolar, prática que passou a ser questionada pelos educadores de museus a partir dos anos 1990.

Nas últimas décadas do século XX, a discussão alargou-se. Organizaram-se grandes exposições como a de Auguste Rodin em 1995, na Pinacoteca do Estado de São Paulo ou a exposição *Brasil + 500*, uma Mostra do Redescobrimento, realizada no Parque do Ibirapuera em 2000, que durou cerca de cinco meses, ocupando três prédios e adiou a 25<sup>a</sup> Bienal Internacional de São Paulo para 2002. Foi um evento gigantesco que contou com uma equipe de 250 educadores. Estas exposições fizeram mudar a reflexão relativo à educação de museus. Alencar (2008) afirma: “Desde então, em toda e qualquer exposição, seja pequena ou mega, de curta ou longa duração, as instituições realizadoras têm tendido a se preocupar em formar equipes de educadores/mediadores para atender especialmente ao público agendado, em sua maioria escolas, preparando roteiros específicos e discutindo tipos de dinâmicas de visita”. Mas Barbosa (2005: 100) critica as instituições que “disfarçam” o serviço educativo com outros nomes, segundo ela “poucas são as instituições, como museus e centros culturais, que têm a coragem de designar os seus departamentos voltados para ensino, divulgação ou extensão simplesmente de Departamento, Sector ou Divisão de Educação”.

No Brasil, não é uma tradição, nem nas classes menos favorecidas, nem nas mais

abastadas, a frequência de museus, o que torna o número de omissos culturais muito maiores. Mila Chiovatto<sup>18</sup> (2009: 223-226) acredita que é necessário incluir o museu no quotidiano das pessoas, para que assim se torne um mecanismo de transformação. É importante a relação com os parceiros (empresas ou instituições já ligadas ao museus), apesar da pressão advinda dos patrocinadores relativo ao número de visitantes, mas que podem ter ideias comuns ou ideias diferentes relativo aos públicos infantis, juvenis e adultos. No Brasil existe uma abertura maior ao trabalho afectivo, o que é uma ferramenta importante de educação. Sónia Guarita do Amaral<sup>19</sup> (Cabral, 2006) afirma que a arte tem realmente um potencial transformador, mesmo que o público não “se apaixone”. Refere que uma das suas experiências que a fez reflectir foi com pessoas de elite, que apesar de não mudarem sua postura de um certo preconceito em relação à arte contemporânea, aceitaram as mudanças nos seus modos de encarar a realidade actual pelo contacto com as obras carregadas de crítica social, observando melhor as situações sociais de desigualdade, preconceito e massificação.

Paulo Portela, coordenador educativo do MASP, implantou e coordena, desde 1997, o Serviço Educativo do MASP, Museu de Arte de São Paulo (Implantou e Coordenou as actividades do Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado de São Paulo entre 1975 e 1987) considera angustiante que as direcções dos museus e os patrocinadores encarem que a qualidade dos programas educativos é uma consequência da quantidade. Menciona ainda a desvalorização do educador do museu no Brasil, que é tratado como um “estudante eterno” (Cornachione, 2008).

No Brasil, a arte - educação é ainda um objecto e não um sujeito autónomo: como uma matéria plástica, deixa-se moldar tanto pelo discurso da inclusão social quanto do museu como laboratório. Milú Vilela<sup>20</sup> encara a arte-educação como um agente de inclusão social, de transformação, de abertura do mundo da arte para os menos favorecidos, argumentos por vezes criticados.<sup>21</sup> (Grossman, 2007). O serviço educativo do MASP, Museu de Arte de São Paulo, tem resolvido a questão da relação com os seus públicos

---

<sup>18</sup>Mila Chiovatto, coordenadora da área de Acção Educativa da Pinacoteca do Estado, no Brasil, afirma que a primeira preocupação dos educadores é trazer as pessoas para dentro do museu, para depois desenvolver a apreciação artística.

<sup>19</sup>Coordenadora do CECA-ICOM Brasil, fala de sua experiência no Instituto Arte na Escola.

<sup>20</sup>Serviços educativos do MAM-SP e do Itaú Cultural.

<sup>21</sup>Martin Grossmann fez uma analogia entre a abolição dos géneros na arte contemporânea (pintura, escultura...) e a necessidade de abolição dos departamentos de um museu (educativo, curadoria...), propondo a rearticulação dessas divisões num corpo mais coeso e harmónico, espaço de produção de sentido.



de formas por vezes estranhas, nomeadamente através de uma campanha publicitária cujo slogan era “Faça de conta que o MASP está em Paris. Visite” ou outra em se que comparava a arte ao futebol, com o slogan “se você gosta de futebol-arte, já é um começo”, consagrando uma deturpação da função da arte.

Grinspum<sup>22</sup> (2000) sublinha que qualquer interrogação sobre a instituição, seja do museu como um todo ou de um departamento, dependeria da vontade política de seus dirigentes: deixar o seu público afectar o museu. Renata Bittencourt<sup>23</sup> (Napoli, 2009) ressalta que o arte-educador precisa de ser um pesquisador, que entende a lógica das práticas de todos os agentes do museu e da sua própria actuação. O Brasil tem já iniciativas que propõem um “novo museu”, até mesmo porque na precariedade material do país, reinventar conceitos é uma necessidade.

### **3.O CURRICULUM PÓS-MODERNO**

#### **3.1. CARACTERÍSTICAS DO CURRICULUM PÓS MODERNO**

A Academia defendia a mimesis como essência da arte, a arte devia imitar a natureza e os seus métodos didácticos ensinavam através da cópia do trabalho de outros artistas ou da representação à vista da natureza. Por mais de dois mil anos, pelas mãos de diferentes escolas, foi acolhida como nobre e legítima uma legião de artistas que se sentia à vontade na prática de espelhar a natureza na arte. Desse modo, impôs-se que a arte fosse uma reprodução fiel das coisas, recusando-se a revelar outro mundo que não o da realidade imitativa. Em suma, o paradigma em que se apoiava toda a noção artística do mundo ocidental era o da mimese até o início do Século XX. Valorizava-se a verosimilhança e a verdade das representações, pois a arte imitava o bem (Dow, 1899).

A produção artística do final do século XIX e início do XX foi particularmente profícua pelas suas inovações em quase todos os domínios. Os artistas estavam à procura de um novo estilo em oposição ao academismo. Surge um novo mundo com expressões originais. Os movimentos de vanguarda artística do início do século XX não questionavam,

---

<sup>22</sup> Museu Lasar Segall, Brasil.

<sup>23</sup> Itaú Cultural.

apenas uma determinada tradição, mas toda a tradição artística e cultural. Esta interrogação foi feita a partir das suas próprias linguagens formais, incluindo o mercado das obras de arte, as instituições culturais como os museus (distribuição e exposição das obras) e também a recepção (do espectador ao crítico).

O *ready-made*<sup>24</sup> de Duchamp irá mostrar exactamente essa nova realidade: o desapontamento do pintor e a intenção de romper com a narrativa direccionada e contida. Foi o marco da ruptura do paradigma da mimese, inaugurando a mais ampla era de liberdade artística que a arte já experimentara por um lado e, por outro, um verdadeiro teste aos seus limites: “O *ready made* de Duchamp apenas significa este processo constante de despojamento do ofício de pintor, e até de artista” (Lyotard, 1993:18)

A arte é uma expressão original de um artista individual dotado de um talento único. Uma diferente metodologia é utilizada: a imaginação do artista é quase comparada à da criança. Eliminam-se as regras, não se impõem ideias adultas. O valor artístico máximo é a originalidade exclusiva da expressão pessoal do artista. Franz Cizek de Viena foi o primeiro a ver arte na arte infantil, tendo posteriormente desenvolvido diversos métodos para o incentivar. Entre as décadas de 30-60, surge o movimento da arte da vida quotidiana, cuja essência está em analisar a arte como um instrumento destinado a realizar a qualidade estética que envolve o indivíduo (Winslow, 1939). O saber artístico e os princípios do desenho aplicam-se a problemas de ordem visual e estética. Valorizam-se as melhorias da qualidade de vida, que se conseguem mediante a aplicação inteligente dos princípios do desenho.

Entre 1960-1990, o movimento que emerge defende a arte como disciplina (Bruner, 1960) em que o conceito da arte é o objecto da investigação artística e científica (Manuel Barkan, 1965). As actividades baseiam-se em métodos de investigação de arte e das disciplinas científicas. Valoriza-se o desenvolvimento de uma maior compreensão das questões da arte. Barkan defendia que a investigação artística deveria obedecer a uma determinada estrutura e que o curriculum deveria estabelecer-se sobre a base das mesmas questões que trabalham os artistas no seu trabalho. A principal tarefa da educação artística consistiria, assim, em fazer com que os alunos colocassem questões

---

<sup>24</sup> O artista não pretende ser reconhecido como artesão da obra artística, ele escolhe um objecto manufacturado industrialmente e assina-o como objecto de arte.

parecidas às dos artistas. O artista não deveria permanecer só, deveria ser acompanhado pelo crítico de arte e pelo historiador de arte, participando todos no processo de investigação.

Com o colapso da União Soviética, o final da guerra fria e do bloco comunista, a entrada na década de 90 anuncia uma nova situação e grandes transformações. Apesar do terrorismo e dos conflitos étnicos persistirem, há uma nova cooperação internacional e económica, não só marcada pelos países europeus como em outros continentes, nomeadamente na América do Sul. Novas/velhas preocupações como o aquecimento global, o sofrimento humano, a explosão demográfica e a desflorestação marcam o quotidiano mundial. Também os desafios educativos são múltiplos, nomeadamente o desafio de uma total ausência de consenso filosófico ou cultural, uma crise de crenças, esta é a condição pós moderna (Gablick, 1984). A arte converteu-se em mais uma forma de mercado e a produção da cultura popular converteu-se numa indústria (Lewis, 1990). A modernidade tinha promovido a construção dos seus próprios mitos sobre a individualidade irredutível do artista, mas o imaginário criado acabou por alienar as pessoas que queriam aproximar-se desse universo (Efland, Freedman, Stuhr, 2003: 123). Artistas e críticos colocaram questões e dúvidas sobre as tendências da cultura moderna, especialmente a solidão auto imposta pelos grandes artistas. A teoria pós moderna analisou criticamente estas questões, especialmente no que se refere ao poder quase “divino” de criação do artista ou escritor, lançando o debate se existe uma única verdade possível ou existirão várias visões na interpretação de uma obra de arte (Berger, 1972). Sendo assim, numa perspectiva pós moderna, artista e obra de arte perderam a sua posição de privilégio.

Nas teorias pós-modernas, as relações de poder e a educação suscitam diversas interrogações. Análises provenientes da teoria literária, da sociologia e da análise pós-estruturalista influenciaram o campo da educação. Distintas questões foram levantadas, nomeadamente qual o conceito pós-moderno sobre o conhecimento, poderão os professores (de educação artística, mas igualmente de outras disciplinas) ensinar a outros povos de outros lugares, em que medida se alteraram as interpretações dos estudos no conteúdo do curriculum? Os estudos de Aronowitz & Giroux (1991: 189) procuraram esclarecer as relações complexas entre a escolarização e a política cultural, social e económica do mundo contemporâneo retratando os axiomas fundamentais das políticas

educativas e dos princípios que as regem em matéria das práticas nas escolas reivindicando um processo de mudança no âmbito educativo que promova uma cultura crítica democrática e social. Estes autores defendem a inclusão das criações históricas ensinadas (recriações históricas através por exemplo do teatro, dança, música) mas insistem que estas devem ser desconstruídas à medida que se ensinam, esperando que em todo este processo se desenvolva uma linguagem de ensino aberto a diferentes vozes. Aronowitz & Giroux afirmam que as teorias pós modernas destruíram o conceito da estabilidade das disciplinas e esta mudança na forma de entender o conhecimento trouxe uma nova análise crítica dos métodos de investigação, ensino e aprendizagem, para além do conteúdo das disciplinas (Efland, Freedman, Stuhr, 2003: 80).

A concepção pós moderna estipula um curriculum com conteúdos multidisciplinares e o estudo da cultura visual. Para a educação pós moderna, o contexto sociocultural torna-se muito importante provocando uma progressiva tomada de consciência do poder educativo dos meios de comunicação e de outras tecnologias, tal como também as representações mediáticas de temas raciais, de classe e de género foram objecto de uma profunda análise crítica (Giroux e Simon, 1989). A crítica feminista e a crítica cultural estão a ajudar a criar um discurso de esperança para a educação pós moderna. Se a educação moderna partia do princípio que o educador deveria ensinar de igual forma para todas as crianças e com as mesmas técnicas, e que todos os alunos seguissem o mesmo processo de aprendizagem, na perspectiva pós moderna assume-se a necessidade de decifrar as diversas necessidades, as repercussões dos contextos sócio históricos na construção das condições educativas, incluindo a ideologia dos professores, estudantes, administração e responsáveis pela elaboração do curriculum (Cherryholmes, 1988). Os professores tendem a melhorar os resultados do seu trabalho e a valorizar um processo em constante evolução, mas com resultados, conduzindo os seus alunos a uma compreensão do impacto do contexto na criação da própria identidade e a aceitar a diferença do Outro.

De acordo com Kincheloe e Steinberg (1993), uma das principais questões a reformular com a educação pós-moderna concerne ao facto dos educadores continuarem a manifestar uma excessiva dependência relativamente a certas ideias da visão cartesiana/newtoniana do mundo, como a universalidade científica, a relação causa/efeito, o funcionalismo mecanicista e o método hipotético-dedutivo. A maior parte da instituição escolar está envolta nesta visão científica do mundo: *“El pensamiento formal funciona de*

*acordo com la idea de que hay que encontrar uns solución para cada contradicción. Las escuelas y quienes confeccionam los tests estandarizados, creyendo que el pensamiento formal representa la versión más elevada del conocimiento humano, centran sus esfuerzos en cultivar su método y evaluar de acuerdo com sus critérios. Los estudiantes y profesores que de algún modo se aventuram más allá de esse formalismo son frecuentemente marginados y a veces incluso castigados”* (Kincheloe e Steinberg, 1993: 297). A teoria pós-formalista de Kincheloe e Steinberg revela-se nas características de uma interpretação das origens do conhecimento, numa aceitação do jogo da imaginação, na construção do nosso próprio ser e da nossa realidade, tentando encontrar questões e fazer perguntas ao invés de recorrer ao impulso de as solucionar imediatamente. Preocupam-se igualmente com os princípios e as influências ocultas que formam o conhecimento, com a observação da relação metafórica entre as coisas, do contexto, da tomada de consciência sobre a relação de poder e o seu papel no mundo. Através de um processo de desconstrução permanente dos textos e de uma lógica associativa da emoção e a superação das noções causa-efeito (Efland, Freedman, Stuhr, 2003: 83).

Como já referimos anteriormente, uma das grandes questões do pós-modernismo relacionando-se com a representação e a importância que esta adquiriu na arte e na cultura. Alguns autores insistem no carácter insuficiente da representação e dadas as limitações da linguagem, os educadores não podem ignorar que a sua profissão reside no facto de uma representação do conhecimento difundir certas representações da arte no âmbito educativo. Os educadores de arte são conscientes das imperfeições da linguagem como um veículo para representar as formas do conhecimento e que estas são limitadas. Efectivamente, o processo de ensino (ensino formal ou não formal) não pode proporcionar representações absolutas da verdade. Assim, como a interpretação do conhecimento está sujeito a uma reinterpretação por parte do aluno, de acordo com o género, a cultura, as capacidades e o contexto étnico. As condições pós modernas estão a modificar a concepção da aprendizagem dos educadores, a forma de aprender dos alunos e a análise da aprendizagem. Uma das grandes premissas da educação de uma forma geral, e especificamente da educação artística, é que os professores deveriam alertar os seus alunos para a tomada de consciência da grande diversidade, de interpretações possíveis, das grandes mudanças e diferenças a que o conhecimento está sujeito e que essa flexibilidade é fundamental para o pensamento criativo (Efland, Freedman, Stuhr, 2003: 83). Não é fácil ensinar numa perspectiva pós moderna.

Certos estudos críticos têm apontado que a educação assinala a existência de mecanismos de conservação e reprodução das dimensões socioeconómicas de estrutura que operam sistematicamente ao serviço dos interesses da indústria e do Estado, com o objectivo de produzir uma força de trabalho eficiente e um consenso político. Uma reforma educativa pactuada por estes vectores suscita certos estilos do conhecimento como o produtivo e o burocrático (Fredman e Popkewitz, 1985), ambos assentes numa mudança superficial do sistema ao invés de uma reformulação profunda, assente numa abstracção do conhecimento, pensando a prático como algo separado da teoria, sustém a ideia de que os professores e as pessoas de uma forma em geral podem desempenhar funções múltiplas incluindo as burocráticas. De um ponto de vista pós moderno, uma reforma educativa deveria alimentar o uso do conflito como ferramenta de aprendizagem, ao invés de se procurar o consenso entre professores e alunos. O avanço da aprendizagem cooperativa e outros tipos de trabalho em grupo na escola faz-se com a promoção da identificação de problemas (Schon, 1987).

A teoria pós-moderna retoma algumas das questões e temas que só se podiam abordar em certas disciplinas como a crítica, a história de arte e a estética, transportando em si grandes modificações no seu conteúdo e no sentido dessas disciplinas e dilui os limites que as separam de outras áreas temáticas. Dentro da escola, estas questões da transgressão entre as disciplinas não são abordadas ou são levemente abordadas, da mesma forma que se ignora a representação do conhecimento como uma construção social e raramente se tem em conta a opinião dos estudantes ou do público. Para ensinar sob um ponto de vista pós moderno, é necessário conceptualizar a história como instável, não linear, culturalmente integrada, de identidades concretas e muito interpretativa (Freedman, 1988). Os educadores dependem de instituições públicas e como tal tiveram de se submeter e adaptar para poder sobreviver. Devido a estas dificuldades e às de representação anteriormente analisadas, a educação artística tem pouco a ver com o conhecimento da comunidade da arte, acabando por ser um híbrido de conceitos educativos gerais e práticas artísticas do momento (Efland, Freedman, Stuhr, 2003: 88).

Outras características a analisar na relação da educação artística com as teorias pós modernas é o individualismo e o multiculturalismo - este último será aprofundado num outro capítulo. O conceito do individualismo na educação artística surge através das

concepções de originalidade, talento artístico, expressão do eu, fomento da responsabilidade e do conceito da excelência. O auge do multiculturalismo na educação e nas políticas educativas surge aliado a problemas disciplinares em escolas de vários países. Para resolver estes problemas, os educadores recorriam anteriormente a meta-relatos de estruturas e controlo, histórias baseadas no colonialismo e dominação masculina, impregnes de estereótipos e generalizações culturais em relação aos dominados. O pensamento pós moderno alimentou um certo pessimismo em relação aos meta-relatos com fins educativos. Para terminar com os meta-relatos, é necessária uma análise mais desfragmentada e uma justaposição de identidades culturais através de encontros de culturas para observar as suas complexidades (Clifford, 1988).

O pós modernismo procura o pluralismo inerente à própria vida. O curriculum pós moderno deve abordar estas questões do individualismo e do multiculturalismo, de modo que reflecta condições sociais mais amplas. O individualismo *per si* sai derrotado no interior destas propostas porque a escola é um espaço social e com uma missão socializante, por outro lado interrogamo-nos se haverá realmente um espaço dentro da escola para o individualismo dos estudantes? Condicionados nas suas atitudes e muitas vezes obrigados a desenvolver os mesmos trabalhos que os seus colegas, trabalhando em condições controladas por normas da instituição, copiam-se uns aos outros e copiam de outras fontes, normalmente realizando “*copy paste*” da internet. A ideia moderna de incentivar o individualismo nos estudantes pela livre expressão não passou, efectivamente, de uma ideia utópica. Sob o ponto de vista pós moderno, passa pela tomada de consciência dessa utopia, dessas dificuldades entre a dicotomia indivíduo e sociedade (Efland, Freedman, Stuhr, 2003: 90). A representação multicultural no *curriculum* é segmentada e instável. Os artefactos são por vezes apresentados de forma desfragmentada e descontextualizada, muitas vezes analisados pela perspectiva moderna ocidental de uma análise formal, sem que isso leve professores e alunos a extraírem as consequências dessa situação.

Para Sleeter e Grant (1988), o problema da introdução do multiculturalismo nas escolas é que se deixou o seu papel totalmente focalizado nas mãos dos professores, considerando-os os únicos agentes dessa responsabilidade. Em alguns casos, em certos países, os governos e as instituições do ensino tentaram integrar todas as culturas de igual modo no *curriculum*, mas para além da legislação ser reduzida, de uma forma geral a apresentação limita-se a um número reduzido de artefactos que representam essas

culturas. A questão do multiculturalismo num novo conceito de curriculum remete-nos para questões que devem ser reflectidas como a apropriação e o significado cultural e a importância da interpretação e reflexão destes temas para professores e alunos.

A perspectiva pós moderna é difícil e complexa e muito permeável à influência dos meios tecnológicos de informação que proporcionam o acesso à cultura simbólica, mas necessitando de uma atenção cautelosa na sua utilização para fins educativos. Certos estudos (Bowers, 1988) têm demonstrado que os educadores de arte, e os outros de forma geral, têm manifestado uma séria preocupação perante a possibilidade dos computadores controlarem os alunos limitando a sua criatividade, a sua interacção social e a capacidade de pensamento crítico, o que não têm necessariamente que ser assim. Se por um lado há esse risco, também a utilização da internet e do computador poderá levar a potenciar certas facetas do pensamento crítico, bem como o desenvolvimento da informação sobre o conhecimento artístico e a criação artística (Freedman, 1997).

Na teoria pós-moderna, a arte é uma forma de produção cultural destinada a criar símbolos de uma realidade comum através da reciclagem de conteúdos, métodos e técnicas de formação modernas e pós modernas. Valoriza os pequenos relatos de várias pessoas ou grupos sem representação do cânone dos artistas, tentando explicar as repercussões do poder na homologação do saber artístico, utilizando argumentos relacionados com a desconstrução para mostrar que não há pontos de vista privilegiados. Reconhece que as obras de arte têm múltipla codificação em vários sistemas simbólicos. O valor desta teoria assume-se na necessidade de melhorar e aprofundar o nosso entendimento sobre o panorama social e cultural (Efland, Freedman, Stuhr, 2003: 126)

### **3.2.OS PEQUENOS RELATOS/OS META-RELATOS**

Na teoria pós moderna, os meta relatos dão lugar aos pequenos relatos. Jean François Lyotard (1984) difunde a tese de que se perdeu a fé nos grandes relatos da história e na sua representação de uma humanidade projectada numa marcha constante de emancipação, que foram pressupostos característicos de uma época (Carroll, 1987). Como tal, o curriculum pós moderno despreza as tendências universalizantes da modernidade e dá lugar às tendências pluralizadas da pós modernidade, partindo de uma preocupação exclusiva pelo conhecimento de disciplina baseado em comunidades de



eruditos para um conhecimento em que se preocupa como o local, com a comunidade. Lyotard preocupa-se com os pequenos relatos na medida em que estes revelam uma história de diferentes culturas e subculturas, géneros e classes sociais, muitas vezes revelando particularidades nas formas linguísticas e até artísticas (Efland, Freedman, Stuhr, 2003: 161) e todos têm o direito a expor a sua história.

Donald Presiosi (1989) refere a grande quantidade de sistemas de representação do conhecimento da história da arte, como os museus, que ainda dependem dos meta relatos: *“Toda historia es por fuerza, una selección deliberada, un ordenamiento y una evaluación de acontecimientos, experiencias y procesos pasados. Cualquier museo, al incorporar selecciones y silêncios, es un aparato ideológico. Por añadidura, cada museo genera formas de no ver e inhiere la capacidad de los visitantes de imaginar historias diferentes, u ordenes sociales, pasado o futuro* (1989: 70). A maioria das tecnologias pedagógicas observadas em diversas instituições - como escolas, museus e bibliotecas - mostram sempre uma visão parcial da realidade e normalmente numa perspectiva de evolução histórica. Presiosi refere que é mais fácil representar o conhecimento de forma cronológica e em termos de evolução de estilos do que explicar como é que as mudanças de estilo e dos seus conteúdos reflectem transformações profundas no meio social do artista (1989: 75).

Outro problema da modernidade, por nós já referido, é a ideia das biografias largamente ficcionadas, muitas vezes divulgadas por programas de televisão ou pelo cinema, do mito envolta do artista solitário, o génio que acaba por ter uma vida de abandono e morre na solidão e as suas obras só adquirem valor após a sua morte. É necessário analisar com os estudantes esta ideia errada da falsa verdade sobre estes mitos e reconhecer que os relatos da história de arte são, por vezes, parciais e repletos de ambiguidades. Também sobre o desenho contemporâneo há que realizar uma análise, uma discussão crítica sobre a sua herança relacionada com o trabalho dos desenhadores artesanais que se foram adaptando às indústrias mecanizadas; o desenho contemporâneo parece, muitas vezes, não revelar que lucrou da comunicação sobre as nossas vidas e a nossa cultura, com os seus mecanismos produtivos de um passado já algo recuado (McCoy, 1989).

Os pequenos relatos sobre arte podem ser escritos por grupos ou por indivíduos e um curriculum multicultural deve necessariamente tomar a forma dos pequenos relatos,

que inclui diferentes narrações, com conteúdos específicos. A sua função passa por demonstrar que um relato não é mais, mas também não é menos do que outro relato. A narração da história de arte não deve ser excluída, mas aceite como mais uma entre várias. Múltiplos relatos reflectem a diversidade cultural de um curriculum. Segundo Efland, (Efland, Freedman, Stuhr, 2003: 166), no passado, os responsáveis pelo curriculum converteram-se em pessoas influentes e considerados especialistas; actualmente, os responsáveis pelo curriculum não têm de ser necessariamente alguém ligado ao poder e detentor de um certificado. O contributo das pessoas de uma comunidade pode ser fundamental para a construção dos pequenos relatos. Stuhr (1995) menciona que um curriculum construído a partir da comunidade implica que alunos e professores, museólogos e educadores conheçam bem a realidade onde trabalham e vivem, que tenham um bom conhecimento de si mesmo. Naturalmente que em países como em Portugal, com um curriculum nacional, a dificuldade de incluir os pequenos relatos é muitíssimo grande, tratando-se normalmente de programas enormes e que culminam no final de ciclo com exames nacionais. No entanto, apesar das contrariedades, é possível, fazer adaptações e incluir elementos da história regional, local e trabalhar as questões artísticas e culturais nos programas e diversos projectos a nível nacional revelam essa mesma potencialidade criadora por parte de docentes e discentes. O exemplo do projecto Arts&Culture que por nós tem vindo a ser desenvolvido na disciplina de História da Cultura e das Artes, no ensino secundário profissional, numa Escola Básica e Secundária do Concelho de Leiria, revela essa faceta dos pequenos relatos. (<http://artscultureglocal.wordpress.com/>) Partindo do trabalho de cooperação com artistas plásticos locais, os alunos puderam realizar um trabalho de análise e reflexão sobre a história, a arte e a sua própria comunidade observando as potencialidades de uma vila industrial, com um património *sui generis*. O programa do Ministério da Educação português passou a ser enriquecido com actividades práticas e teóricas, que partem da premissa: onde estou? Quem sou eu?

Em países tão diversos culturalmente como o Canadá ou os Estados Unidos da América pode ser útil a prática dos pequenos relatos. Um Curriculum localizado poderá corresponder às necessidades e aos interesses locais. Os autores que defendem esta tese referem a sua contrariedade relativo a um curriculum nacional homogeneizado, desenhado por um grupo de especialistas que nem sempre sabem quais são as necessidades locais,

esquecendo por vezes conteúdos igualmente importantes nos diferentes cenários dos países. Efland, Freedman e Stuhr, (2003: 166), referem, porém, que apesar da riqueza dos conteúdos locais, estes podem não ser suficientemente ricos. Um curriculum pós moderno deve incluir recursos locais relevantes, mas também abrir-se aos conteúdos regionais e nacionais.

### **3.3.PODER E SABER: QUE RELAÇÃO?**

Francis Bacon defendia a máxima de que poder é saber no sentido do homem poder controlar a natureza. Mas Foucault sustenta, pelo contrário, que os grupos e as instituições mais poderosas economicamente determinam muitas vezes o que deve ser ensinado de acordo com os desejos e interesses dos mesmos, como sinónimo de detenção de poder (Efland, Freedman e Stuhr, 2003: 167), apoiando que existe uma relação próxima entre a emergência do saber disciplinário e os sistemas de controlo social. A tese de Foucault sobre as questões do poder incide sobre as ciências sociais que também se pode aplicar à história de arte e à crítica de arte sobre as questões sobre o que deve ser ensinado de modo a que o curriculum seja mais democratizado e representativo, como se classifica as artes “maiores” e “menores” ou arte de “elite”, quem resolve essas determinações, quem toma essas decisões, como se deve interpretar o desprezo do poder em relação à cultura popular, quem tem o poder e beneficia para que certos desenvolvimentos artísticos tenham mais poder do que outros.

Se a história de arte se desenvolve e afirma como uma disciplina num período em que se começam a estabelecer as grandes colecções de arte pública e privada e era necessário comprovar as peças de arte originais e as cópias, a crítica de arte desenvolve-se, por outro lado, numa fase de afirmação dos comerciantes de arte em que estes se convertem em importantes divulgadores de novas obras e como tal passam a ser considerados como os filtros de reconhecimento e explicação de obras de arte, pois as suas opiniões passam a ser divulgadas, primeiro em espaços de opinião como jornais, revistas, blogs e depois citadas em livros. Estas convicções irão construir outras opiniões, classificar as obras no seu valor cultural e monetário e muitas vezes contribuir para a enorme diferenciação e classificação das obras europeias e americanas em detrimento das não ocidentais (Efland, Freedman e Stuhr, 2003: 167), ou aumentar o fosso entre as

classificações de arte popular, decorativa e kitsch. Kipnis (1986) refere que um dos efeitos da modernidade terá sido a oposição entre a alta cultura e a cultura de massas, ou o regional, o popular ou até o artesanato. Mas, muitos artistas pós modernos, nomeadamente Andy Warhol e Lichtenstein vão apropriar-se de imagens da cultura popular. A análise da valoração ou rejeição dum artefacto artesanal realizada por comités artísticos, galerias ou outras instituições faz-se vinculada a políticas de arte e ao exercício de poder. O elitismo e a igualdade apresentam-se como uma situação de conflito de validação do saber entre grupos sociais dominantes ou não dominantes. Sendo assim, na crítica de arte, as questões da linguagem tornam-se particularmente sensíveis e o discurso cria significados e valores derivados das obras de arte. As questões da cultura dominante e da cultura dominada levaram Paul Ricoeur a afirmar: “A descoberta da pluralidade das culturas nunca é uma experiência inócua. Quando descobrimos que existem muitas culturas em vez de uma só, e consequentemente reconhecemos o final de uma espécie de monopólio cultural, seja ilusório ou real, vemo-nos esmagados pela destruição da nossa própria descoberta” (in Owens, 1983).

O educador pós moderno, professor ou educador de museus, não se deve limitar às belas artes tradicionais podendo introduzir diferentes questões e orientações estéticas sobre o passado do desenho industrial, da arte, da arquitectura, do folclore num espírito mais igualitário do que no passado, sem recorrer aquilo que defendia os pressupostos do “bom desenho”, ainda que, tal como afirma Foucault, o discurso também é uma forma de poder social.

A linguagem como uma arma de poder e saber remete-nos para os fenómenos do controle da população nas sociedades totalitárias, baseados na propaganda e censura ou para as técnicas publicitárias nas economias de mercado, com discursos estratégias subtis, que criam realidades, com classificações de acordo com a etnia, classe económica, preferência sexual, capacidades intelectuais, como iremos analisar a seguir. As práticas discursivas criam realidades sociais em todas as formas de vivência social e também na arte.

A ideia de desconstrução, conceito utilizado pelo filósofo Jacques Derrida, considerada uma das mais importantes características do pós modernismo, foi utilizada como um método de leitura em que os elementos de conflito de um texto são expostos para contradizer qualquer interpretação fixa, ou seja, o texto nunca significa exactamente o

que diz, procurando um texto dentro de outro, sugerindo a *Collage/montage*. O crítico desconstrutivista tenta descobrir oposições no texto com o objectivo de demonstrar que não há uma análise única, um único ponto de vista, propondo várias combinações. Sendo assim, a análise e a crítica desconstrutivista põem em questão reduzindo a autoridade do artista como fonte principal de significados e também a autoria e a originalidade, uma vez que as obras de arte pertencem a uma atmosfera cultural que fornece símbolos que o autor e o espectador utilizam para estabelecer comunicação. Jonathan Culler (1989) considera que a crítica desconstrutivista está orientada para o leitor, substituindo a crítica orientada para o escritor da modernidade.

O público da pós modernidade está predisposto a alertar sobre os elementos que não ocorreram sequer no pensamento moderno e os significados das obras, que mudam com o tempo, não são atribuídos necessariamente pelos artistas, mas sim construídos socialmente por um esforço de uma comunidade, público e artistas. Os meios tecnológicos adquirem um carácter fundamental neste processo de desconstrução do curriculum pós moderno, especialmente o computador, rompendo com a tradicional separação entre o artista e o espectador, através de programas interactivos em que o artista e o espectador participam na construção de uma linguagem estética quase de forma simultânea. Neste processo, o impacto das imagens, como analisaremos a seguir, tem um poder imenso na forma como educa, distorce, sensibiliza ou não, o espectador para uma certa realidade. Efland refere: “A desconstrução é um método de leitura que pretende descobrir as oposições inerentes ao texto ou a uma obra de arte. O curriculum, como texto, não está imune a uma leitura desconstrutiva. O interesse da leitura também radica em descobrir oposições, como por exemplo: professor-estudante, moderno-pós moderno, natureza-cultura, forma-conteúdo, masculino-feminino, nós-outros, centro-margens, universal-plural, local-nacional, individual-grupo. As oposições podem enfrentar-se do pequeno relato ao meta relato, ou de um pequeno relato a outro. O propósito da leitura desconstrutivista é localizar focos de conflito e convertê-los em tema de estudo.” (Efland, Freedman, Stuhr, 2003: 183).

O objecto pós moderno tem uma dupla significação, códigos ou mensagens que se juntam aos do modernismo e se juntam a outros códigos, podendo incorporar significados alternativos e de mudança ao curriculum moderno. Se certos teóricos pós modernistas rejeitam totalmente o modernismo, outros, como Jencks, revelam que vê na pós-modernidade tanto a preservação da modernidade como a sua transformação (1991),

dando como exemplo a arquitectura contemporânea que incorpora muitas vezes a arte clássica e uma nova estrutura actual, com tecnologia do século XXI. Se nos anos sessenta, o modelo em espiral era fundamental, a partir dos anos noventa houve que substituí-lo por outro mais “*collage*” em que se podem encontrar pólos de conflito, mais do que consenso, que não se podem unicamente basear na construção de professor-aluno, mas numa construção social que discute as dicotomias de masculino-feminino, local-global, dominante-marginal, passado-presente.

### **3.4.OS PROBLEMAS DO CURRÍCULO PÓS MODERNO**

Os grandes pilares da Educação Artística são três: a linguagem visual, a pedagogia e as artes e a cultura visual. Na opinião de Acaso (2009:24), a linguagem visual está seriamente ameaçada por um processo interno de hiper desenvolvimento, a pedagogia está ameaçada pela *Pedagogia Tóxica*, uma metodologia educativa que vive um grande progresso nos tempos actuais, pois as artes sofrem de um sistema de espectáculo sem precedentes. A junção destes três vectores carece de uma análise e uma reavaliação face ao desenvolvimento actual e às influências que sofrem.

A Educação Artística, a Didáctica das Artes e da Cultura Visual é uma área educativa no mundo do conhecimento e da educação que detém uma linguagem específica, a linguagem visual. Gilles Lipovetsky (2007) refere os conceitos *Hiper* e *Mundo-Imagem*, numa sociedade actual que ele classifica de hiperconsumo, a sociedade do supermercado, da publicidade, do carro e da televisão (2007:8). É esta sociedade, com as suas características, que nos transmite um novo tipo de linguagem visual. Os conceitos mundo-imagem e consumo-mundo utilizados por este autor inserem-se num universo de consumo, de globalização do mercado da oferta e da procura em que sistematicamente somos convidados a consumir uma demanda do hedonismo selvagem, em que todas as experiências são comercializadas e em todas as idades. O desejo é permanente e insinua-se através das representações visuais de carácter comercial.

Acaso refere que se passou de um desenvolvimento da Linguagem Visual para um hiper desenvolvimento da Linguagem Visual e que três factores foram decisivos: o desenvolvimento da técnica, a espectacularidade das mensagens visuais e o

desenvolvimento do hiper consumo (Acaso; 2009: 27). Se pensarmos no grande avanço tecnológico criado a partir da Revolução Industrial, as relações humanas, os sistemas de produção e de comercialização transformaram-se grandemente. O aparecimento da fotografia na primeira metade do século XIX e como este invento transforma grandemente as formas de representação, nomeadamente a pintura com o invento do cinema mudo com os irmãos Lumière, o desenvolvimento da Imprensa, o aparecimento da Televisão. Mas se estas são invenções tecnológicas que marcaram um ciclo até às primeiras décadas do século XX, não menos importante será a transformação ocorrida entre os anos setenta e noventa com o desenvolvimento do tratamento das representações visuais. O desenvolvimento dos computadores, *software*, *Photoshop*, *scanner*, câmara digital, telefone móvel e mais tarde, já no século XXI, o desenvolvimento de novas ferramentas da Web com o aparecimento de espaços de comunicação como o *youtube*, *h5*, *Myspace*, *Facebook*, *Twiter*, *Photolog*, entre outros. O desenvolvimento do software e o retoque das imagens virá afectar largamente o desenvolvimento da cultura visual. A câmara digital e o *scanner* permitem que possamos tirar milhares de fotos sem as utilizarmos posteriormente. “Caçar a foto” passará a ser uma actividade quase espontânea, de prazer imediato, mas a possibilidade de as transformarmos passará ao processo criador de podermos criar “mentiras visuais”. Como refere Acaso (2009:29) e Playo (2008), a fronteira entre a realidade e a hiper realidade nunca foi tão difusa. O antes e depois da foto e do retoque visual permite que todos tenhamos corpos esculturais, sem qualquer imperfeição, sem estrias, celulite, pelos no lugar indevido, no fundo, corpos impossíveis, irreais, criando aquilo que José Playo refere como a *Tiranía da Perfeição*. A manipulação das imagens é um recurso aprazível de distorcer a realidade e torná-la mais digestiva.”*Para editorializar el día a día y exorcizar con ingenio. Yo propongo que volvamos a eso, que nos dejemos enamorar otra vez por la antes y no por los despues(...) yo propongo que dejemos de lado esta realidad nomeada, nos sentemos y lo relexionemos. Tenemos que volver a ser librés*” (Playo, 2008).

A publicidade chega até nós não só pela televisão, mas também através de internet e do telemóvel, do ecrã do multibanco, tornando-se um veículo de hiperexpansão no sentido de nos fazer sempre comprar algo. O hiper desenvolvimento da linguagem visual, incentivado pelas novas tecnologias, produz a multiplicação de imagens de todos os aspectos da nossa vida, como se fosse um “eco” dessa experiência. Se não mostrarmos essas fotos é como se a experiência se tornasse incompleta, não ficasse consolidada e

efectivamente vivida. O privado torna-se público, numa necessidade urgente de exibição pública, de partilhar com todos, tornando esta uma “sociedade de espectáculo” (Debord, 1967). Nesta sociedade de consumo e de espectáculo, a nossa existência torna-se passiva adquirindo a maior parte de produtos possível e a vontade de os exibir imediatamente (Acaso, 2009:32).

O grande desafio é que deixamos de ter prazer em admirar as imagens, passamos unicamente a ter prazer em partilhá-las. Essa espectacularidade observa-se em grandes acontecimentos como a queda das torres gémeas, em 2001, em Nova York, as fotos da tortura na prisão Abu Ghraib (2006), as fotos do terramoto do Haiti (2010) ou o tsunami do Japão (2011). Rapidamente, o mundo global teve acesso a essas imagens num espaço curto de tempo e essas representações visuais invadiram as nossas casas através, muitas vezes, de câmaras de fotografia digitais, ou dos telemóveis pessoais. Situações de violência, de pedofilia, de bulimia passam a ser parte do processo do espectáculo do hiperdesenvolvimento da linguagem visual, a serem apresentadas, exibidas como se fossem temáticas normais do nosso quotidiano.

Para que o hiper consumo ocorra é necessário ser estimulado visualmente. A hiperpublicidade, a força das imagens cria o conceito das “marcas estrelas” planetárias, como nos refere Lipovetsky (2007: 89), porque afinal o hiperconsumo coincide com o triunfo das marcas como moda. O cidadão passa a consumidor e o desenvolvimento do hiperdesenvolvimento da linguagem visual tem um papel fundamental nesta transformação. A felicidade endeusada passa a ser uma felicidade comercial, como nos sublinha Lipovetsky. As experiências estéticas fazem-se em todas as dimensões da vida, “compra agora, porque tu o mereces”. O incentivador do desejo é uma ferramenta colorida que está sempre a sussurrar e cuja linguagem visual nos está sempre a gritar.

Bauman (2007) comenta que o mundo se tornou num espaço de intolerância, desenvolvemos o *Síndrome da Impaciência*, que Sennet (2006) classifica como uma sociedade amarga, pois as estratégias do capitalismo afectam directamente a nossa personalidade e os nossos estados de ânimo corroendo-os e esvaziando-os. O hiperdesenvolvimento da linguagem visual funciona como um incentivador do desejo. Mas como refere Maria Acaso, *“la capacidad para absorber e interpretar la información visual no es una capacidad innata en el ser humano, sino que es una habilidad que hay que aprender a desarrollar y, por lo tanto, la educación artística tiene mucho que ver con la*



*consolidación sino com la desconsolidación del mundo-imagen*" (2009: 35).

Robert Beaugrande fala-nos na "educação da bulimia" em que o estudante consome conhecimento, alimenta-se de factos, que despeja no momento dos testes, não o recicla e acaba por deitar fora sem ter realizado uma análise e reflexão. Paulo Freire fala-nos no "modelo bancário", em que o professor tem uma série de respostas certas num depósito e que espera que os seus alunos correspondam a essa definição. Em suma, as ferramentas visíveis são os modelos tradicionais dos processos educativos, as ferramentas invisíveis é o curriculum oculto.

Estudos sobre o consumo verificaram que a maioria das crianças e dos adolescentes preferem filmes de acção e impacientam-se com os filmes que trabalham com grandes planos e com descrições intimistas. É possível afirmar que, ante as dificuldades de saber o que fazer com o passado e com o futuro, as culturas juvenis aclamam o instantâneo. São exemplo dessa cultura do instantâneo, as salas de *chat* simultâneas na *internet*, os *videoclips* e a música com o volume máximo nas discotecas, no interior dos carros, na solidão do *walkman*. As novas salas de cinema são pequenas, não só para otimizar a mercantilização dos espaços de entretenimento, mas para agregar os espectadores mais perto da tela e tornar mais intensa a violência dos filmes, ampliar a sucessão de momentos em que se atropela a narração.

Outro traço característico desta fase é a chamada cultura de casino, a rejeição do novo é de mau gosto. Temos de estar sempre em forma, rejeitando o que está desactualizado e aberto a mudanças contínuas no nosso vestuário, decoração, vocabulário, gostos e tendências. E, claro, também hoje, como o coração, no desporto, notícias da guerra, filmes. A hiper realidade do instantâneo, a velocidade dos CDs que precisam ser ouvidos cada semana, a celeridade da informação e a comunicação fácil que a audição propícia levava Bauman a afirmar que hoje "a beleza é uma qualidade do acontecimento, não do objecto (...) a cultura é a habilidade para mudar de tema e posição muito rapidamente" (Costa, 2002).

Na mesma direcção se posiciona George Steiner quando afirma que "a nossa, é uma cultura de casino e de azar, onde tudo se aposta e corre perigo; na qual tudo está calculado para gerar um máximo de impacto e uma obsolescência instantânea" (Costa, 2002). Tudo se passa tão rápido que para milhões de jovens de classe média e média

baixa, o modelo de triunfo social é ser um *ex-big brother*. Esta forma de presença não é uma característica peculiar dos jovens, pois é concordante com o modo como as políticas neoliberais reordenam ou "desordenam" as sociedades.

### 3.5. PEDAGOGIA TÓXICA

Como educamos os nossos estudantes do ensino do pré-escolar ao secundário? Serão eles felizes? Serão eles felizes por escolha própria ou serão eles felizes porque nós decidimos como eles deviam ser felizes de acordo com modelos familiares e locais ou modelos globais? As mentiras da linguagem visual preocupam-nos no sentido de estarmos desinformados, bem como os nossos alunos, deseducados em relação à leitura de imagens. Estaremos a educar analfabetos visuais que ao desconhecerem a potência da imagem visual, vai consumi-la sem tréguas. Para que o hiper desenvolvimento da linguagem visual tenha alguma placidez necessita de uma aliada como a educação. Lipovetsky refere as poucas alternativas em refrear o hiperconsumo entre elas é imperioso encontrar novas metodologias de educação e trabalho que permitam ao indivíduo encontrar uma identidade e satisfação que não sejam as dos paraísos passageiros do consumo.

Através da linguagem escrita, oral e especialmente através da linguagem visual, decidimos o que não podemos gritar, mas que expressa quem somos através de símbolos como a nossa roupa, o nosso carro, a nossa casa e muitas vezes é essa informação sobre quem aparentemente somos que decide tudo. Frequentemente, a informação explícita, a que comunicamos de forma consciente, fica em segundo plano. Numa sala de aula, numa visita a um museu, inconscientemente ou não, sempre privilegiamos uns em detrimento de outros, o que muitas vezes acontece por critérios de preferência pessoal. *"Un profesor, ante un grupo de alumnos y alumnas, imparte simultáneamente muchas lecciones (no sólo de su materia): de sensibilidad, de respeto, de lenguaje, de compostura, de atención al desfavorecido... O de todos sus contrarios"* (Guerra, 2006). Ter consciência destas diferenciações e dinâmicas que vamos estabelecendo entre as turmas e dentro de uma mesma turma terá de ser uma luta constante, pois educar classes mais democráticas é tornar explícito o curriculum oculto, o primeiro passo é identificar o "demónio", como refere Acaso (2009: 53). *"Todo centro escolar es una organización peculiar con una cultura moral*

*propria, en el sentido de que provee a sus miembros de un marco referencial para interpretar y actuar, como conjunto de significados compartidos por los miembros, que va a determinar los valores cívicos y morales que aprenden los alumnos y alumnas, este conjunto de normas, supuestos tácitos, creencias y valores se manifiestan en diversos rituales regularizados, reflejado normalmente en la cara informal de la organización del Centro, contribuyendo a socializar a los sujetos"* (Bolívar, 1998). Já sabemos que nada na escola é neutro, que os alunos aprendem coisas muito para além do que lhes é ensinado pela via institucional, "em virtude da sua experiência diária num cenário organizativo com as características sociais da escola" (Dreeben, 1976). É normal os alunos, por exemplo, adquirirem informações através de jogos vídeo, relativo a conteúdos de estratégia do exército romano ou sobre arte grega e romana ou outras temáticas como os descobrimentos.

*"Frente al currículum explícito que se desarrolla en las escuelas, existe otro de carácter oculto que actúa de manera eficaz en el proceso de aprendizaje de los alumnos y de las alumnas y, qué duda cabe, aunque en este aspecto no se ha insistido suficientemente, del profesorado. En efecto, también los profesores y las profesoras aprenden concepciones, actitudes y formas de comportamiento"* (Torres, 2002; Etkin, 2003; Guerra, 1994). Por exemplo, no programa da disciplina de História da Cultura e das Artes do ensino secundário português (do qual somos professores) convém analisar que é um programa que valoriza excessivamente os artistas homens e as modelos femininas ou determinados grupos sociais elitista <sup>25</sup>, valoriza de forma pouco significativa o multiculturalismo da nossa sociedade actual, num país com raízes colonialistas. As imagens dos manuais referentes a culturas não europeias aparecem em número reduzido, dando uma importância mínima às realidades artísticas, sociais ou culturais desses povos não ocidentais.

O curriculum oculto reflecte diversas características que exigem a nossa atenção. É sub-reptício, isto é, que desempenha um escondido manifesto. É, portanto, menos eficaz. Através da observação, do comportamento de repetição, o uso das línguas, assimilando apenas uma forma de ser e a cultura gerada pela instituição. É onnipresente, porque actua em todos os momentos e em todos os lugares, daí a sua importância e a sua intensidade. A forma de organização do espaço e do tempo é repleto de significado, a natureza das

---

<sup>25</sup> Importa analisar/debater com os alunos porque é que a sociedade ao longo dos séculos se organizou desse forma hierarquizada e com um poder bastante diferenciado quanto à política de género.

relações é marcada pelos papéis que desempenham, as normas são sempre ligadas a uma concepção particular de poder. É absoluta, porque se reveste de diversas formas de influência. Os significados são assimilados através das práticas realizadas, dos comportamentos que são observados, das normas, os discursos que se utilizam estão habituados a viver as contradições dos textos que são lidos, as crenças que assumem. É repetitivo, como são as actividades que se repetem de uma forma quase mecânica e que tem uma prática institucional. É inestimável, pois não se reparam nos efeitos que produz, não se avaliam os resultados de aprendizagem, nem as suas implicações. O currículo explícito é avaliado, na aprendizagem de forma global. Mas não se leva em conta tudo o que vai a caminho de estrutura, função e a relação que constitui a cultura da instituição.

Os processos educativos também são manipulados, através do terrorismo visual e da meta narrativas, para obter certos objectivos. As instituições obsoletas são as que não têm tecnologia, nem preocupação para gerar conhecimento, mas têm muita preocupação em classificar, em ratificar, privilegiam as ciências que têm a ver com a inteligência do tipo lógico. A educação é um processo intelectual que tem a ver fundamentalmente com a aquisição de conhecimento. Para o desenvolvimento deste processo, os professores apoiam-se em certas teorias. O grupo de poder institui como legítimo o modelo no contexto educativo, a pedagogia tóxica.

O objectivo é que os estudantes tenham o conhecimento importado, através de meta narrativas e sejam incapazes de gerar conhecimento novo. Utiliza-se a mesma linguagem visual oral e escrita como a televisão, mas quem transmite é o educador/professor e os contextos educativos. A impossibilidade do desenvolvimento da criatividade e a consolidação da repetição. A pedagogia tóxica tem como objectivo converter os estudantes em peões, consumidores, votantes, fiéis. Os estudantes são tratados como um objecto de consumo e simultaneamente ensina-se que se devem converter em sujeitos consumidores. A pedagogia tóxica auxilia somente os alunos determinados, relegando para um segundo plano todos os outros.

A crise do Estado-providência, iniciada em meados dos anos 70 e agravada desde a queda do muro de Berlim, significou que os esforços político-económicos de cada comunidade nacional em atenuar os efeitos negativos do processo de desenvolvimento económico através de mecanismos universais da segurança social, saúde e educação são cada vez menos eficazes à medida que o processo de globalização económica alastra e se

aprofunda. Escreve Bauman: «Num planeta que constantemente se mundializa, a política tende a ser cada vez mais, e de forma cada vez mais apaixonada e consciente, local»» (2006: 27). E ainda: «A política está cada vez mais centrada no que é próprio, num mundo cada vez mais estruturado por factos internacionais». (Bauman, 2006: 29). A cidade emerge, na modernidade líquida, como o palco político por excelência dos novos conflitos políticos em que tendências e fenómenos globais se fazem directamente sentir, já sem a mediação dos Estados-nações, a nível local.

As reformas educativas não se mostram eficazes enquanto não fizerem parte da cultura ou do modo de pensar daqueles que as vão aplicar. Por isso, falar de liberdade, respeito mútuo, solidariedade como proposta educativa, pode significar, todavia uma ocorrência singular, quando inexoravelmente estamos imersos numa carreira cuja meta desejada, e difícil, é o exercício de uma profissão para a qual somente nos exigem conhecimentos e habilidades. Na prática, sem dúvida, não é fácil separar as aprendizagens instrutivas das componentes atitude e valor. Em qualquer actuação docente estamos a depurar e a projectar uma determinada concepção de pessoa, promovendo determinados valores, pelo que não podemos renunciar à nossa condição de *humanos* que vivem e actuam a partir de valores. É impossível, portanto, subtrairmo-nos da condição de emissores de mensagens que chegam aos alunos codificadas e interpretadas a partir da nossa óptica pessoal. A escola não só "molda" o pensamento da criança oferecendo-lhe uma quantidade considerável de conhecimentos. Se isso fosse assim, dir-se-ia que a acção instrutiva-educativa ocorreria fora do tempo e do espaço. Certamente, a experiência do valor será sempre contraditória, quer dizer, existirão sempre experiências de injustiça, intolerância, etc. Por isso, a apropriação do valor representa e exige uma opção-escolha do educando. E o ensino do valor deverá incidir sempre na preparação do educando para que ele possa fazer a melhor escolha. Não faz sentido, portanto, impor os valores num processo educativo. Se não oferecermos, entre muitas outras, as experiências dos valores que desejamos transmitir, a educação nesses valores converte-se numa tarefa impossível. Se não oferecermos a possibilidade de os nossos alunos verem outro tipo de cinema, como romper com os valores incutidos pelo cinema dominante?

Apesar dos problemas e dificuldades de educar através dos princípios do pós-modernismo, entre eles, a própria pedagogia tóxica, somos defensores desta teoria como uma possibilidade de entendimento e "redescobrimto" da arte não só nas escolas como

nos museus de arte moderna e contemporânea. Veremos ao longo da tese, especialmente a partir dos capítulos III, IV e V, como através das premissas do pós-modernismo diferentes papéis nas escolas e nos museus podem ser interpretados a diferentes tempos, incluindo outras perspectivas como a da etnia, do gênero, sexualidade ou religião.

## CAPITULO II - PERSPECTIVA HISTÓRICA DO MUSEU E DA EDUCAÇÃO ARTISTICA

### 1.A EVOLUÇÃO DA PALAVRA MUSEU

#### 1.1.DO PERÍODO CLÁSSICO AO SÉCULO XVIII

A memória entendida como um dos aspectos estruturantes da sociedade e o esquecimento entendido como a possibilidade de viver experiências reais que seriam transmitidas do passado para o presente, podem levar-nos a entender que as experiências do passado se imiscuem nas acções e percepções no presente (Primo, 2007).

Marcuse (1955), Benjamim (1989), Bergson (1939) e Foucault (1980) acreditam que não só o passado é interpretado no presente, como um acto de interpretar é condicionado pelo passado. Para estes autores, a memória, entendida como vestígio do passado, sentimento e redenção, representa não apenas uma forma de compreender, mas sim uma real alternativa à racionalidade contemporânea, cognitiva ou interpretativa. É neste contexto das memórias, enquanto processo de constituição social que analisamos a evolução do conceito de museu ao longo dos tempos e tentamos analisar a relação memória e poder associado à criação do museu: “Cada sociedade, condicionada pelo contexto histórico e social de cada época, cria formas distintas para a transmissão de suas memórias colectivas” (Primo, 2007).

A evolução da palavra museu provém do grego *μυσειον* “*mouseion*”, o templo dedicado às musas, companheiras de Apolo, protectoras das artes, as nove inspiradoras da mitologia grega que eram contempladas pelos seus admiradores: “*Y estas musas, de donde procede no en balde la palabra “museo”, son extraños seres que han poblado la mente de los artistas durante siglos*” (Mestre, 2005:633). Pensa-se que o primeiro museu foi construído em Alexandria, no Egipto, no início do século III a.C., durante o reinado de Ptolomeu II, o mais habilitado dos reis da dinastia ptolemaica, depois de Alexandre Magno, que terá sido aconselhado por filósofos vindos de Atenas. O museu preencheria ainda funções de biblioteca académica, centro de investigação e retiro ascético. O museu tomaria um lugar efectivo numa das alas da Biblioteca, espaço onde se reuniam e discutiam os sábios, filósofos e naturalistas, assumindo-se este como um espaço de ciência. Alexandria converteu-se na cidade mais preeminente na procura do conhecimento

na área mediterrânea (Hernández, 2001).

No mundo romano, o termo “*museum*” designava uma *villa*, casa particular onde teriam lugar as reuniões filosóficas, presididas pelas musas. Na Grécia antiga e em Roma, as colecções estavam restringidas aos templos e aos lugares públicos. Os objectos confiados aos santuários como em Olímpia, Éfeso, Delfos, entre outros, tinham uma função religiosa, mas traduziam também a ideia de riqueza pública. Os *thesauri* dos detentores do poder, formados por jóias, objectos de metais preciosos e estátuas (de deuses, atletas, líderes), vasos, pinturas, curiosidades naturais para atrair o olhar e provocar o deslumbramento, remetendo-os para o sobrenatural, eram ostentados em manifestações de exposição pública, nos triunfos militares, desfiles de coroação ou cortejos fúnebres, (Almeida, 2007).

Para além do coleccionismo religioso, os monarcas expunham também, como símbolos de poder, objectos inestimáveis nos seus palácios para os cidadãos os admirarem (Pearce, 1995: 84-96). Coleccionar objectos era um indício de uma superioridade social que se aglutinava a uma nova causa, a de acumulação de objectos valiosos como investimento e não para enriquecimento cultural humano. Estas são as bases do coleccionismo da Antiguidade. “A *Pinakothéke* introduz uma aproximação à instituição actual de museu, ou seja, um espaço onde eram recolhidas obras de arte de pintura ou escultura, mas também elementos de tradição heróica e guerreira, como estandartes, troféus ou outros objectos que identificavam a realidade cultural da polis grega. O termo *Thesaurus* possui a essência da cultura helénica, porque a acumulação de tesouros nos templos originaram o *Museum* e a *Pinakothéke*. Neste sentido, o exemplo grego fundamenta a origem institucional dos museus contemporâneos, concretamente na sua função e missão” (Almeida, 2007:2).

Na Idade Média assistimos ao entusiasmo no que concerne à actividade artística, durante mais de dez séculos, a criação artística europeia deu provas de uma inventividade incessante na arquitectura, escultura, pintura, ourivesaria, bem como em outras áreas artísticas. Do arco romano às ogivas ligeiras e aos dentes de pedra do estilo flamejante, desenha-se uma extraordinária evolução. Quando as iluminuras dão lugar à nova impressão, as premissas do Renascimento sobrepõem-se aos requintes do gótico terminal. Mas o Cristianismo vai modelar a humanidade como Santo Agostinho revela na “Cidade de



Deus”,<sup>26</sup> “e manifesta no culto dos santos, na difusão das relíquias e ex-votos, na santificação do *genius locis*, levando à constituição de tesouros sagrados em mosteiros, conventos, catedrais, igrejas, capelas e ermidas. Actualmente conhecidos através de inventários, testamentos e doações, a igreja conservou colecções de paramentaria, metais e pedras preciosas, curiosidades naturais e bens artísticos de uso litúrgico para exposição aos fiéis durante os ofícios religiosos” (Almeida, 2006/2007). Os lugares sagrados afiguravam-se como os únicos espaços onde se expunham as colecções (Foucault, 1988). *Tesouros e Gabinetes de Raridades ou de Curiosidades* foram criados e difundidos por diversas cidades (Hooper-Greenhill, 1994). O culto dos santos, na difusão das relíquias e ex-votos, levam à organização de tesouros sagrados em mosteiros, conventos, catedrais, igrejas, capelas e ermidas. “Actualmente conhecidos através de inventários, testamentos e doações, a igreja conservou colecções de paramentaria, metais e pedras preciosas, curiosidades naturais e bens artísticos de uso litúrgico para exposição aos fiéis durante os ofícios religiosos” (Almeida, 2007: 3).

Comparativamente, o coleccionismo laico encontrava-se numa grande fragilidade devido à posição iconoclasta das ordens eclesiásticas contra as imagens pagãs e todo o tipo de expressões artísticas não religiosas. Porém, a posse de objectos valiosos continuava a certificar uma afirmação social e de riqueza: “Eram reunidos de preferência os objectos susceptíveis de pronta conversão em dinheiro, as jóias, as peças de ouro, prata, marfim, pedras preciosas, moedas antigas, relíquias e incunábulo valiosos, obtidos com despojos em guerras vitoriosas ou trazidos nos enxovais das ricas princesas que se consorciavam na casa real” (Almeida, 1965: 14).

A partir da segunda metade do século XV, 1450, o conceito de conhecimento científico renascentista introduziu no Ocidente a noção de gabinete de curiosidades, pela necessidade de se encontrar uma ideia do mundo mais abrangente, resultante da tomada de consciência da metamorfose do espírito teocêntrico e simbólico, dominante na Idade Média para uma mentalidade que tendia a explicar as coisas pela medida das capacidades humanas, colocando o Homem, no centro das motivações, usando-o como modelo (o antropocentrismo). Com o Renascimento, nome utilizado para designar a extraordinária

---

<sup>26</sup> Na obra “Cidade de Deus”, Santo Agostinho adopta a postura de um filósofo da história universal que procura um sentido unitário e profundo da história. Santo Agostinho sustenta a impossibilidade do Estado chegar a uma autêntica justiça se não se reger pelos princípios morais do Cristianismo. Na concepção agustiniana observa-se uma primazia da Igreja sobre o Estado.

evolução da cultura e mentalidade europeia que teve lugar na transição da Idade Média para a Idade Moderna, que se expandiu pelas cidades italianas, o Humanismo reunirá os elementos da natureza, ordenando-os por tipologias numa nova interpretação da natureza, criando nas ciências, as bases do conhecimento científico moderno reavaliando os conhecimentos da antiguidade clássica e dos novos mundos que estavam a ser descobertos, sublinhando o ideal racionalista e o poder da observação (Matos, 2002: 13).

O coleccionismo científico tem o seu embrião na primeira metade do século XVI, como tentativa de organizar a multiplicidade dos conhecimentos: “As colecções aristocráticas dos gabinetes do mundo perdem o carácter mitológico e assumem um suporte da representação da memória, personificada nas ourivesarias, porcelanas, tecidos, plumas, ídolos, fetiches, flora e fauna, conchas e pedras preciosas, no mesmo plano das curiosidades naturais, astrolábios e mapas-mundo, correspondendo ao nascimento do enciclopedismo desordenado” (Almeida, 2007). O mecenato permite o desenvolvimento artístico e os artistas saem do anonimato. A concepção da arte como ciência tornou os artistas mais conscientes do seu valor e sendo assim, as obras serão assinadas e o reconhecimento do valor da autoria é um testemunho da individualização da arte. Os critérios de valorização do objecto passam a ser artísticos e históricos (Homs, 2004: 27) e a arte irá adquirir uma função cultural. A pintura e a escultura elevam-se a uma importância transcendental nunca até aí adquirida, porque os modelos de estudo das obras de arte baseiam-se na vinculação à natureza como motivo de beleza e ornato do saber, o que faz do artista, um mestre do príncipe que, aspirando à perpetuidade e à fama, torna-se ele próprio num mecenas e num coleccionador. O conceito de património artístico irá também confluir no nascimento da criação do museu (Pardal, 2008: 80).

Foi durante este processo cultural, que teve o seu berço em Florença, que a palavra museu é retomada na sua forma latina (*museum*) e italiana (*museo*) para se referir a colecções e foi usada pela primeira vez, evocando a memória da Biblioteca de Alexandria, (uma comunidade de sábios e investigadores de matemática, física, literatura, medicina, astronomia, geografia, filosofia, biologia e engenharia, um local onde a humanidade reuniu, pela primeira vez, de forma sistemática o conhecimento do mundo) para descrever a colecção da família dos *Médicis*. Comumente, o coleccionador só apresentava a sua colecção a um grupo diminuto de amigos. Foram estes esmerados coleccionadores, conhecedores e críticos de arte e da história, que submergidos em grupos restritos deram

origem ao conceito elitista de museu, entendido como uma instituição reservada a pessoas letradas e especializadas. Cosme de *Médicis*, o Velho (1389-1464) e a seguir Lourenço de *Médicis*, o Magnífico, (1449-1492) reuniu uma importante biblioteca e colecção que Cosmo, o Jovem (1519-1574) herdou (Gob; Drouguet, 2006:25). No entanto, alguns destes coleccionadores possibilitaram, por vezes, o acesso às suas colecções. De entre alguns exemplos, há que referir o Papa Sixto IV que abriu ao público, em 1471, na cidade de Roma, o Museu Capitolino.

Durante os séculos XVI e XVII, diversos factores favoreceram o incremento do coleccionador, entre eles o estabelecimento do “Tratado de Arte” e o crescimento do grupo mercantil. O “Tratado de Arte” pretendia definir os grandes “paradigmas” e determinava as modas e as influências dentro do importante mercado de arte. Por outro lado, o grupo mercantil converteu-se também num consumidor de arte, em concorrência à aristocracia e aos monarcas esclarecidos da época. Era frequente exporem-se pinturas e esculturas nas galerias dos palácios, nas residências dos mais ricos, nos salões. Neste período, intensifica-se o conceito de coleccionista virtuoso, aquele não adquiria apenas por prestígio social, mas também por prazer pessoal. Efectivamente, já não se procura somente os objectos artisticamente “belos” (Homs, 2004: 28). Sendo assim, na segunda metade do século XVII, mais precisamente a 24 de Maio de 1683, em Inglaterra, inaugura-se o *Ashmolean Museum*, em Oxford, a partir da colecção de um amador, o burguês John Tradescant, coleccionador de arte, mas também de ciência, constituída por elementos de história natural. John Tradescant havia legado a sua colecção a Lorde Elias Ashmole, com a condição de este, por sua vez, a legar Universidade de Oxford. Respeitadas estas condições, a instituição museológica abre em 1683, inscrevendo-se numa visão global da ciência e do universo (Gob; Drouguet, 2006:25)<sup>27</sup> partir de aqui, o conceito de “Museu” surge como algo inovador. Em 1706, o *New World of Words* irá defini-lo como um estudo, a *study*, ou uma biblioteca ou *Library*, ou ainda um espaço público para o recurso de homens instruídos (Pardal, 2008: 81).

Divulgado por Voltaire, Montesquieu e Rousseau, o racionalismo do século XVII esclareceu, através da observação e da experimentação, a educação sensorial sobre as coisas em si, exercitando a memória, a percepção e os juízos de valor. Caspar F. Neickel, um comerciante de Hamburgo, no seu Tratado *Museographia*, consagra a classificação

---

<sup>27</sup> John Tradescant já tinha exposto a colecção ao público em 1638, o seu filho também o fez na moradia de família em *Lambeth*

dos objectos em *naturalia* e *artificialia*. Foi o primeiro tratado sobre a prática museográfica, tendo sido publicado em 1727. É uma obra que expressa a orientação enciclopedista dos museus e gabinetes de curiosidades, profusamente divulgada pela Ilustração e pela crítica do início do século XVIII. O tratado refere os conceitos ligados ao coleccionismo e ao museu ideal do seu tempo, recomendando a sua instalação com base no espírito científico e na didáctica, os melhores métodos de classificação e conservação das colecções, quer dos objectos artísticos, quer os provenientes da natureza ou das ciências. Redigido em latim para assegurar a sua divulgação em toda a Europa, é um tratado teórico onde podemos encontrar referências consistentes sobre a forma das salas de exposição, a orientação da luz, a distribuição dos objectos artísticos e dos espécimes de história natural. Estas salas, além de cumprir a função de exposição, eram consideradas como o lugar mais adequado para a investigação: daí a colocação de uma grande mesa central onde se podia estudar cada um dos objectos do museu e contar com o apoio da importante bibliografia disponível na própria sala. Analisa ainda as principais colecções europeias segundo os seus proprietários: instituições eclesiásticas, soberanos, príncipes ou particulares. A obra marca claramente a distinção do museu entre o século XVIII e XIX. Depois da Revolução Francesa, o museu ganha um sentido completamente novo, passando a ser uma instituição de utilidade pública.

## **1.2.O SÉCULO XVIII – O CONCEITO DE MUSEU PÚBLICO**

Chagas (2003) sustenta a existência de dois movimentos de preservação de memórias: um dirigido para a discussão entre as relações de memória e poder em instituições de preservação de património cultural nos séculos XVIII e XIX e o outro movimento que se refere à mesma relação mas esta com implicações no presente, no âmbito dos museus clássicos e dos museus que pretendem desenvolver novas propostas e orientar-se por novos Cânones. No contexto do primeiro movimento, Primo (2007:42) afirma: "Os museus, fruto desse movimento, tendem a constituir-se espaços pouco democráticos, onde prevalece a celebração do poder vigente ou de um grupo social, económico, étnico, religioso ou político sobre outros grupos. O acervo é visto como indicador de prestígio social, tendencialmente constituído por colecções personalizadas (pessoais e etnocêntricas, apresentadas como se fossem a expressão do real em toda a sua complexidade. São as relações aprofundadas entre a institucionalização da memória e

as classes privilegiadas que favorecem e alimentam esta concepção museal”. Neste âmbito, podemos sublinhar que ocorreu uma grande mudança entre as “coleções de curiosidades” e os museus do século XVIII, mas tanto uns como outros realçaram conceitos de exaustividade do saber e das coleções. Se o carácter elitista da instituição museológica tem as suas origens no Renascimento, é porém o desenvolvimento científico do século XVIII que marca os primórdios da discussão, apontada por Singleton (1970-1971), de instituição entendida como serviço público e como centro de investigação (Naldinho, 2007). De facto, a ideia de “museu público” é, segundo Mark Luca (1973), a expressão das coleções que foram transferidas para o Museu do Louvre em Paris, (Naldinho, 2007).

Tradicionalmente tem-se considerado que o acontecimento político da Revolução Francesa teve uma importante influência na história da museologia internacional, uma vez que deste facto político surgiu o Museu Nacional da Republica Francesa, primeiro verdadeiro museu de arte, criado pelo governo de Robespierre, que reuniu as coleções da coroa, dos nobres que se tinham ausentado, dos conventos extintos e ainda coleções provenientes do resto da Europa. Este acontecimento introduz o conceito de museu público não só por estar aberto a todos, mas também por trazer consigo a nacionalização do património histórico-artístico, a democratização dos bens culturais, a classificação jurídica de natureza pública e propriedade do Estado e a universalização da educação.

O *Museum dês Arts*, inaugurado a 10 de Agosto de 1793, configurou uma simbologia associada a um novo conceito de liberdade, de passagem de um espaço de palácio inacessível a grande parte da população para um espaço público, acessível a todos. As transformações ideológicas desencadeadas pela Revolução Francesa de 1789 modificaram a sociedade do Antigo Regime, produzindo novas correntes do pensamento progressista moderno, em particular a divulgação do conhecimento enciclopédico. As ideias de Liberdade, Igualdade e Fraternidade preconizadas pela Revolução trazem um novo ideário à sociedade europeia, já influenciada pelo novo espírito que a Revolução Americana deixara transparecer. Pela primeira vez foi reconhecido o usufruto da arte como um direito natural de todos os homens e não apenas a uma minoria poderosa (Hooper-Greenhill, 1999).<sup>28</sup> “O museu surge quando o objecto individualizado, singular, se dilui num

---

<sup>28</sup> São excepção os grandes museus britânicos, uma vez que o *British Museum* foi criado em 1759 pelo Parlamento, liderado por Arthur Onslow, que decidiu comprar a coleção de livros, moedas, manuscritos, medalhas, gravuras e desenhos do físico e naturalista Hans Sloane. A velha biblioteca real dos soberanos de Inglaterra foi doada pelo rei George II. O museu foi instalado numa mansão do século XVII, em Bloomsbury, na casa de Montagu e as suas portas abriram em 15 de Janeiro de 1759. Relativamente às coleções reais, reunidas no *The Queen's Gallery*, continuam a pertencer à coroa real

todo novo, no qual adquire uma outra dimensão cultural e educativa. Esta nova dimensão é realçada na sua apresentação destacando aspectos da sua evolução e funções, bem como relações possíveis com outros fenómenos. Na realidade, o museu distancia-se também da colecção pelo seu carácter de permanência” (Moreira, 1989: 31). É ainda no século XVIII que ocorre uma revolução no que se refere ao objecto digno de ser coleccionado. Surge o “curioso erudito” que se interessa pela ciência e pelo enciclopedismo e que pratica um coleccionismo sistemático, metódico e especializado (Naldinho, 2007).<sup>29</sup>

### 1.3.O SÉCULO XIX – O SÉCULO DOS MUSEUS

A acção liberal foi marcada pela laicização do Estado e a tendência para a secularização. Os tesouros artísticos que pertenciam às antigas colecções eclesiásticas e principescas vão constituir parte integrante da evolução dos museus de História Natural, Arte e Arqueologia, em que a sistematização dos objectos da exposição dos museus, destas diferentes tipologias, implica a sua classificação através da investigação científica desenvolvida por Linneaus, (1707-1778). (Almeida, 2007).<sup>30</sup> “Neste contexto, o desejo de apropriação do conhecimento enciclopédico tornou sintomático as Viagens Philosophicas pela procura do objecto natural, arqueológico, artístico e etnográfico, em que o mundo dos sentidos se transfere para o plano das ideias, criando no público uma áurea de sacralidade ritual pela classificação e datação segundo as épocas e civilizações, agrupando as colecções em zonas e expositores com uma informação sintética e essencial para o público” (Almeida, 2007).<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> O “século das luzes” inaugura o conceito de museu científico, segundo princípios teóricos estabelecidos em tratados por eruditos, como se de uma enciclopédia se tratasse (Homs, 2004: 28). A natureza e a organização das colecções transformam-se pouco a pouco, entrando em ruptura com a tradição da curiosidade. Começam a proliferar novas colecções, tais como as de arqueologia, botânica e geologia.

<sup>30</sup> Nome pelo qual é conhecido o zoólogo e botânico sueco Carl von Linné (Pearce, 1995:115-118). Foi o criador de uma classificação das plantas, em que atribuía a cada uma um nome duplo, nomeadamente o género e a espécie, e que mais tarde aplicou à classificação de todo o mundo animal. O seu *Systema Naturae*, divulgado em 1735, continua ainda hoje a ser utilizado.

<sup>31</sup> Alexandre Rodrigues Ferreira, em 1777, aos 22 anos, foi nomeado pela Rainha D. Maria I como “o primeiro naturalista português” e encarregado da expedição científica denominada “*Viagem Filosófica*”, que complementou a Comissão de Demarcação de Limites entre as fronteiras dos domínios de Portugal na América. As imagens na *Viagem Philosophica* e os desenhos de peixes oceânicos produzidos pelo arquitecto italiano António José Landi e pelos dois desenhadores Joaquim José Codina e José Joaquim Freire, que o acompanharam pela selva amazónica, revelam técnicas e os métodos de desenhar comuns a todo o género de representações. O exemplo da *Viagem Philosophica* patenteia a necessidade da procura dos objectos naturais neste período, a sua classificação e datação que se transferirá para o público numa amostragem através de expositores com informação simples. Através dos documentos textuais resultantes das *Viagens Philosophicas*, como as relações das remessas de colecções, as correspondências de viagens e os inventários de museus, é possível localizar e comparar os desenhos de peixes oceânicos executados pelos desenhadores das duas expedições. Os documentos resultantes dessa viagem interessam a todas as áreas do conhecimento humano

No princípio do século XIX, a Europa já contabiliza uma importante quantidade de museus, classificáveis em três categorias: os *museus de arte*, os mais numerosos, cujos bens culturais provinham directamente das colecções particulares<sup>32</sup> os *museus de ciências naturais*, que expõem espécimes naturais, fósseis, cristais e rochas; e os *museus históricos*, normalmente galerias com retratos e quadros históricos, com particular interesse para os nacionalismos imperialistas da Europa de Oitocentos, a formação de novos Estados, a afirmação da classe média e a burguesia industrial, as indústrias e actividades artesanais e as novas relações laborais entre operariado e patronato (Hooper-Greenhill, 1994).

A evidente ruptura das novas teorias do conhecimento resultante da discussão ideológica da nova dimensão pública do museu acrescenta um conhecimento científico moderno. A crítica à metodologia positivista, pretende recriar o passado da História do Homem de uma forma totalizante e evolucionista da vida humana, procurando mostrar a interligação entre a política, o social, o económico, a religião, as manifestações da Arte, evitando hierarquizar as tipologias de colecções pelo aproximar aos conceitos de inspiração marxista na museologia (Bourdieu, 1970). “A institucionalização dos grandes museus assistiu ao propagar dos gabinetes de curiosidades que, ainda privados, tinham por base a fortuna, a dedicação à recolha e mecenato para patrocínio da exploração, teorização e investigação científica do mundo, pois este podia e devia ser conhecido e dominado” (Almeida, 2007).

Apesar da implementação de numerosos espaços museológicos, surge a dúvida de saber se estes deviam abrir exclusivamente aos estudiosos e investigadores, ou, pelo contrário, se se incentivava a aprendizagem do público em geral. De qualquer modo e apesar da indecisão, verificou-se que os museus progrediram no sentido de se tornarem instituições de maiores possibilidades e com uma orientação pública (Pearce, 1995). Durante o período de transição, os museus, muitas vezes, optaram por abrir ao público em

---

<sup>32</sup> No século XIX desenham-se os modelos nas galerias de arte e nos museus, enchendo-se de cópias de escultura e pintura, como alternativa às Academias de Belas Artes. Este facto desenvolve-se mais nos países anglo-saxónicos, com a resultante diferenciação que se fará entre Museu e Galeria de Arte.

determinados dias do ano, ou épocas.<sup>33</sup>

Houve uma “segunda” revolução com a passagem dos “museus - bibliotecas de objectos” à procura da exaustividade, quando surgiu a “exposição” no fim do século XIX. A partir de 1851, com as Exposições Universais, cria-se uma nova forma de divulgação da oferta cultural, emergindo uma oportunidade para a educação pública de massas, mesmo ao nível internacional, estando sempre presente a ideia de progresso científico, tecnológico, industrial e comercial. Estas exposições, com uma sucessão de objectos acolhendo um único tema, levaram-nos a uma certa autonomia da exposição em relação ao museu. A criação das exposições no fim do século XIX foi acompanhada de uma dissociação do espaço do museu entre as funções de “reserva” e de “exposição”. Isto contribuiu e permitiu que fosse realmente levada em conta a comunicação com os visitantes, mas privou-os da percepção da diversidade das actividades dos museus (pesquisa, recolha, conservação).

A primeira impressão da actividade museológica da segunda metade do século XIX é o seu carácter de permanência, ou seja, contrariamente à colecção particular, que em muitos casos, se dispersava depois da morte do coleccionador e proprietário, o museu sobrevive aos seus fundadores, sendo a transferência de propriedade de colecções (da posse privada para a posse pública) e a sua gestão pelo Estado feitas para benefício e educação das populações. Assiste-se ainda a uma inquietação na criação de novos espaços museológicos e na diversificação das suas temáticas cujas palavras - chaves são o eclectismo, o romantismo e o nacionalismo. Os valores artísticos começam a ganhar força, o museu adquire, pouco a pouco, uma nova função, a de consagrar os artistas vivos. Deste conceito nascem os museus de arte “contemporânea” que recebem os artistas activos. Para o efeito, o Estado Francês estabeleceu no Palácio do Luxemburgo, um museu de artes vivas, uma espécie de “antecâmara do Louvre”, suportado pela administração das Belas Artes. O desejo de ser conhecido conduziu numerosos artistas a assegurar, por legados e doações, para que as suas obras entrassem num Museu (Barbosa, 2006: 19).

---

<sup>33</sup> Foi privilegiado o valor científico das colecções em museus de ciência e indústria, com o objectivo de servir o elemento educativo e consolidar as mudanças sociais em curso, a partir de 1851, com as Exposições Universais, marcando uma nova forma de divulgação da oferta cultural, com a capacidade para a educação do público, mesmo ao nível internacional, estando sempre presente a ideia de progresso científico, tecnológico, industrial e comercial (António Almeida, 2007). As peças que foram expostas na primeira Exposição Universal (1851) em Inglaterra permitiram a abertura, em 1852 do Museum of Manufactures, que mais tarde, em 1857, com um novo edifício de arquitectura de ferro e de vidro, se designará *South Kensington Museum*. Na viragem do século XX, em 1899 é rebaptizado de *Victoria and Albert Museum* (Pardal, 2008). Nesta altura, esta instituição destacou-se pelo estabelecimento de um horário pós-laboral, cujo objectivo era facilitar as visitas às classes trabalhadoras.



Em 1873, como refere Jean Clair (1976), o sueco Hazelius funda em Estocolmo o Nordiska Museet, baseado no mais amplo conceito de civilização nórdica, estendendo-se dos Alpes à Lapónia. Para mostrar tudo o que havia num território com a sua vida própria, imaginou-se uma nova forma de museu: o museu a céu aberto, contrapondo aqui o museu coberto e fechado entre muros. Em 1891, abriu-se esta nova tipologia de museu no parque de *Skansen*, onde se podia visitar diversos tipos de construções rurais, uma igreja antiga, fazendas, moinhos, ateliês espalhados no meio de um parque botânico e zoológico. Era um museu etnográfico escandinavo que reunia diferentes edifícios, cujos interiores estavam reconstituídos com o mobiliário de origem. Os guardas estavam vestidos com trajes locais que reviviam as antigas técnicas de fabricação e o estilo de vida.

Na mudança de século, uma nova discussão ideológica levará os museólogos a reformular a dimensão pública do museu, alicerçando novos sentidos à sua missão e aos seus objectivos. O simbolismo dos espaços reais, aristocráticos e da própria igreja será substituído pelo espaço do museu que passará também a representar o culto do Estado-Nação (Naldinho, 2007). A organização museológica foi-se distinguindo enquanto instituição histórico-social e tornando-se lentamente visível. A modernidade enquanto representação de concepções e de práticas burguesas, não só funda e edifica a invenção nacional, mas imaginariamente também a projecta e materializa através dos museus. Enquadrados pela função exercida em espaços dedicados a armazenar, recordar, preservar, mas que realizam sobretudo selecções e hierarquias e, deste modo, separam e distinguem o que hegemónica e simbolicamente se impõe aos povos lembrarem, respeitarem e talvez até se observarem, como num espelho, numa imagem de si mesmo (Ponce, 2008).

A entidade museológica aspirou assumir um papel cultural e ideológico com uma marca homogeneizadora em relação aos múltiplos conjuntos sociais. Hegemonizados em virtude da acção de grupos sociais detentores de poder institucional. Enquanto proposta museológica, a concepção de informar, formar, educar resultou mais num esforço de se adequar à multiplicidade de fracções socioculturais, segundo e sob determinados parâmetros políticos, estéticos e historiográficos. Um grupo de elite proveniente ou

identificado com os valores burgueses revela os seus elementos simbólicos através de princípios linguísticos, culturais, estéticos, bem como as estreitas relações que este grupo mantém com outros grupos. As fracções socioculturais presentes num museu patenteiam ainda os imaginários sociais, as representações difundidas entre diversos grupos socioculturais, a selecção de certas memórias (em detrimento de outras memórias colectivas ou de grupo) e a eleição de acervos patrimoniais. Ao darem simbolicamente importância a tais narrativas, incorporam, a selecção e a hierarquia formadas pelo perfil desse grupo social. Afinal, uma escolha traduz-se sempre numa narrativa subjectiva, impressa em áreas tão distintas como a investigação, a conservação e a comunicação do museu (Ponce, 2008).

O projecto moderno de museu fez deste um espaço em que a selecção das memórias, bem como a definição dos objectos para corporizar valores e significados então eleitos, a fim de compor tais narrativas, resultou, em muitos casos, numa quase *auto-sacralização*, ou seja, como se fosse o lugar onde também residiria algo *sagrado* (Ponce, 2008). Basta lembrar a atenção e a veneração que se costuma (ou costumava) solicitar ao comportamento do público, que deve ser silencioso, contido e evitar os contactos tácteis com os objectos expostos. O acervo depositado e exibido é considerado repleto de preciosidades e raridades. Os legados que o discurso museográfico planeia apresentar a uma imaginada comunidade de visitantes, representam a complexidade sociocultural desse público. Convém, pois, interpretar significados os políticos que estão historicamente incorporados ou até incutidos na evolução moderna e contemporânea da organização *museal*; bem como estes nos podem remeter para a sua re-conceptualização. Sendo assim, entende-se que os museus são lugares de memória e de poder. Estes dois conceitos estão permanentemente articulados em toda e qualquer instituição museológica. Os museus podem simbólica e efectivamente tentar a árdua tarefa de operar como espaços onde se celebra, de modo acrítico, a “*memória do poder*”. Mas podem também vir assumir a função de equipamentos interessados em trabalhar democraticamente com o poder da memória (Chagas, 1998: 13). Assim, a compreensão do museu como sendo também “uma arena e um campo de luta” está bastante distante da ideia de espaço neutro e apolítico de celebração de memórias. Mesmo quando estruturados sobre bases positivistas, pretensamente objectivas, de celebração da memória de vultos vitoriosos e de culto à saudade de heróis, estão indelevelmente marcados pelo embrião da contradição e de um jogo dialéctico (Chagas, 1998:20-21).

A constituição dos museus exaltadores da memória do poder decorre da vontade política de indivíduos e dos grupos sociais, e representa os interesses de determinados segmentos sociais (Ponce, 2008). Assim, museus de celebração da memória do poder das classes hegemónicas (política e socialmente porque detêm uma sumptuosidade institucional e simbólica persuasiva) ainda que tenham tido origem, em termos de modelo, nos séculos XVIII e XIX, continuaram a sobreviver e proliferar durante todo o século XX (Chagas, 1998:20-21).

#### **1.4.O SÉCULO XX – OBJECTIVOS INOVADORES**

Se durante o século XIX os maiores esforços se concentraram na aquisição e na conservação das colecções, o século XX teve como principal desfecho torná-las acessíveis à sociedade e o potenciar dos valores que poderiam transmitir aos indivíduos, ou seja converteram-se num verdadeiro serviço público. No entanto, até à Segunda Guerra Mundial, o museu mantém-se como um espaço de armazenamento de uma realidade histórico-cultural fossilizada e fechada cuja contemplação passiva e reverente só era alcançada por uns quantos privilegiados (Homs, 2004: 29). De facto, se o espaço físico das instituições museológicas se tornou acessível a todos, o acesso pleno aos bens culturais, visto como fruição, entendimento e compreensão era ainda uma realidade usufruída por apenas alguns privilegiados. Grossmann (2001) refere que estes problemas já existiam aquando da abertura dos museus ao público no século XVIII: “os especialistas ligados à instituição museu (...) concordavam, clinicamente que os museus em geral deveriam ser acessíveis ao grande público, mas por outro lado mantinham o entendimento da arte como um produto de uma sensibilidade especial, passível de ser adquirida somente por via de um conhecimento *a priori* e certo grau de educação”.

Em linhas gerais, no final do século XIX e do início do século XX, dá-se um forte impulso à especialização dos museus que, na sua maioria, podiam ser visitados, porém, sem atribuir a devida importância à comunicação entre os objectos e o público. Nesta época surge o primeiro periódico abordando questões museológicas, *Zeitschrift für Museologie und Antiquitätenkunde* (Alemanha, 1878), dá início ao ensino em Museologia na École du Louvre (França, 1882), surge o primeiro código de ética

museológico (Alemanha, 1918) e é fundada a primeira entidade nacional de profissionais de museus, a *Museums Associaton* (Inglaterra, 1889). Nesta mesma época surgiu a *American Association of Museums* (Estados Unidos da América, 1906), que desenvolverá importante papel na disseminação de conhecimentos museológicos. Surgem outros periódicos nacionais abordando assuntos museológicos, na Inglaterra *Museums Jornal* (1902), Alemanha, *Museumkunde* (1905), nos Estados Unidos da América, *Museum Work* (1919). As outras iniciativas importantes começam a emergir com a constituição, em 1922 do Comité Internacional de Cooperação Intelectual (CICI), criado no âmbito dos objectivos da Sociedade das Nações. O filósofo francês Henri Bergson foi eleito o seu primeiro presidente.

Em Julho de 1926, foi criado o *International Museum Office* cujos objectivos eram “o estabelecimento de vínculos entre todos os museus do mundo, a organização de intercâmbios e congressos, assim como a unificação dos catálogos”. É a primeira tentativa de se criar uma entidade internacional que reunisse os museus e seus profissionais de todo o mundo. O *International Museum Office* estava ligado à Cooperação Intelectual de Paris (criado em 16 de Janeiro de 1926) com o intuito de organizar as reuniões da CICI e executar as suas decisões, bem como agir em prol do desenvolvimento intelectual no mundo (Chadwich *in* Homs, 2004: 29). A actividade de maior destaque da IMO (*International Museum Office*) foi a edição da revista *Museumion* que publicava trabalhos relacionados com a prática museológica em museus de vários países, porém havia uma predominância de artigos de cinco grandes países: França, Itália, Alemanha, Estados Unidos e Grã-Bretanha. Entre as opiniões críticas relativamente ao IMO, destaca-se a do museólogo inglês, J. Rothebstein, que no ano de 1937 aponta para a necessidade de definir os objectivos do *International Museum Office*, criado para dar saída às opiniões, cada vez mais críticas, especialmente referente à situação de “armazéns de objectos” em que se encontravam muitos museus.

A partir do século XX, os museus passaram por várias transformações precipitadas pelas duas guerras mundiais, por mudanças de ordem endógena resultantes do aumento do número de museus e da sua densificação no espaço das metrópoles ocidentais e pelo aparecimento de novas linguagens artísticas, que não privilegiam só a fruição estética e os aspectos formais da obra de arte, mas também os seus aspectos conceptuais. A intenção

era educar e “cultivar” através de um repositório de objectos/mediadores, símbolos históricos de poder e de afirmação da nacionalidade e dos valores do academismo vigente, interpretando desígnios fortemente centralistas de educação, cultura e civilização, tal como era a prerrogativa do pensamento iluminista e esclarecido, que assentava nos pilares da razão, da liberdade e do progresso (Caillet, 1995).

As primeiras funções são as mais tradicionais e historicamente as mais reconhecidas, enquanto as outras têm a ver com o público e as dimensões sociais da gestão do património cultural. A questão do uso social do património cultural ganhou maior relevância a partir de 1920-30, pela tomada de consciência de que a perda de ligação com o contexto de produção e uso desse património significaria a perda do seu significado. Qualquer colecção ou museu só pode ser explicado através da sua história (Hernández e Tresseras, 2001). Foi neste período que os responsáveis pelos museus se tornaram mais sensíveis aos desejos e motivações da procura e se demonstraram mais abertos a uma interacção entre protecção, difusão e estudo. Datam deste tempo as primeiras grandes exposições temporárias, as visitas escolares e os primeiros departamentos pedagógicos e educativos dos museus. São introduzidos novos sistemas de exposição e de apresentação das colecções e surgem os primeiros estudos de públicos.

No dia 16 de Novembro de 1946 é fundado o ICOM (International Council of Museums), organismo da UNESCO, pela iniciativa de Chauncey J. Hamlin, Presidente do Comité político da *American Association of Museum* e director do Museu da Ciência de Buffalo, nos Estados Unidos. Hamlin foi escolhido presidente temporário do ICOM e em 4 de Setembro do mesmo ano, enviou cartas para os directores de museus de diversos países, comunicando a proposta de criação do Conselho e solicitou que fossem criados nos seus respectivos países comités de directores de museus, para estabelecer uma cooperação internacional entre os museus. A primeira reunião teve início, numa sala do Museu do Louvre, em Paris, França, a primeira reunião do Conselho Internacional de Museus. Estiveram presentes trinta e quatro pessoas, representando quinze países, além de representantes da ONU, UNESCO e do Escritório Internacional de Museus da Sociedade das Nações.

Na primeira Assembleia-geral, que se realizou em Paris, em Novembro de 1946, foram elaborados e aprovados os estatutos, e delineadas as principais linhas gerais de actuação. Decidiu-se também dar prioridade à formação e ao intercâmbio de estudantes e

conservadores, contando para tal com a colaboração dos comités nacionais. A partir daqui as relações profissionais entre museus desenvolveram-se extraordinariamente a nível internacional. Implementam-se mais serviços pedagógicos e novos conceitos museográficos e museológicos, acentuando-se cada vez mais a função social dos museus. Por outro lado, o discurso expositivo passa a integrar dispositivos mediadores museográficos como maquetas, fotografias, pequenos textos, ou ainda, como no Museu de História Natural em Nova Iorque, reconstituições de ambientes naturais (Bazin, 1967).

Outro acontecimento que marca o desenvolvimento da museologia no século XX é o surgimento das grandes exposições temporárias, sobretudo a partir da década de 1960, como um fenómeno da cultura de massas. Para Germain Bazin (1967) é nesta altura que o objecto de museu começa a perder a aura de objecto sagrado, passando à vulgar condição de objecto de consumo no contexto do quotidiano. O conceito de museu amplia-se mais uma vez quando começa a ser usufruído como local de lazer e isso deve-se em grande parte à distinção cada vez mais nítida entre tempo de trabalho e tempo de lazer, que se torna predominante na Europa a partir de meados do século XX, com a redução do tempo laboral e o início das férias pagas. Mas o objectivo não era só fazer do museu um lugar de lazer, mas também um meio de transmissão de conhecimentos.

A produção de documentos produzidos no *Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus* ocorrido no Rio de Janeiro no ano de 1958, na *Mesa Redonda de Santiago do Chile* em 1972, no *I Atelier Internacional da Nova Museologia* na cidade de Quebec (Canadá) em 1984, na *Reunião de Oaxtepec* ocorrida no México em 1984 e na *Reunião de Caracas* (Venezuela) em 1992, criaram igualmente momentos de viragem e de ruptura no seio do ICOM – Conselho Internacional de Museologia. Estes documentos influenciaram o pensamento e a prática museológica actual. Levaram à preparação de diversos outros documentos, por um lado; por outro, alguns países criaram leis específicas para a gestão da sua política cultural. Esses documentos possuem uma particularidade: todos eles foram elaborados e produzidos no Continente Americano, marcado pela colonização. O processo de colonização resultou na fusão de raças, com as suas diferentes culturas, assim como em alguns momentos também foi marcado pela barbárie, pela destruição de civilizações e de tradições ameríndias. Os documentos referidos questionam crenças, visto que muitos destes dogmas foram criados e

consolidados pela civilização europeia, colonizadora do Continente Americano (Primo, 1999).

“O museu pode trazer muitos benefícios à educação. Esta importância não deixa de crescer. Trata-se de dar à função educativa toda a importância que merece, sem diminuir o nível da instituição, nem colocar em perigo o cumprimento das outras finalidades não menos essenciais: conservação física, investigação científica, deleite, etc. ” (Seminário Regional da UNESCO sobre a função Educativa dos Museus, Rio de Janeiro, 1958).

O entendimento do Património Cultural reflecte as consequências do pós-guerra. Grande parte do património arquitectónico e monumental estava destruída, tinham ocorrido muitas pilhagens de obras de arte entre os países envolvidos na guerra. Reflectindo esta situação de instabilidade e de mudança no panorama museológico, vários profissionais reúnem-se em 1958 para discutir a função educativa dos Museus, e consideram que o espaço do museu é adequado para se exercer a educação formal, um facto novo no pensamento museológico da época (Primo, 1999). O documento realça a ênfase da função educativa dos museus, entendendo que a educação exercida é a formal; reconhece o museu como se fosse uma ampliação da escola. Também estabelece um objectivo de estudo para a museologia: o *objecto museológico*, entendido como o objecto artístico, histórico e tridimensional. Dedicar atenção à exposição museográfica, criticando a museografia utilizada nos museus devido ao excesso de etiquetas e cartazes nas exposições: “a exposição não é um livro”. Aproveita para realçar o carácter didáctico da exposição, procurando alternativas para os problemas expositivos, como a utilização das novas tecnologias para comunicar. Um outro aspecto importante do documento é a importância que dá à necessidade da formação dos técnicos sugerindo a criação de cursos específicos.

O museu afirma que a sua mais importante função é consciencializar a sociedade acerca do seu património. À medida que se vai avançando no século aumentam-se as posições que afirmam que o museu é uma instituição fundamentalmente educativa. A partir da Segunda Guerra Mundial engendram-se algumas mudanças substanciais que assinalam o fim do conceito de instituição intangível e elitista. Estas mudanças ocorreram pela existência de uma nova atitude social, encarando o museu como uma instituição que deve ser compreensível por toda a comunidade e ainda pela aparição de um “novo público”, com novas opiniões políticas, sociais e económicas que foram geradas após a

Segunda Guerra Mundial. De entre estas transformações do pós-guerra destaca-se a troca de uma política centrada no objecto para uma política centrada no público e no papel que deveria ter junto dele. O museu surge então como uma entidade dinâmica, dialogante com o meio, um centro difusor de cultura em que o público está presente como parte integrante. Seja qual for o ponto de vista que se considere, a actividade museológica só pode justificar-se, social e culturalmente, em função do seu destinatário – o público.

Mais uma etapa desta evolução dos museus foi estabelecida no momento da criação, na Dinamarca, em 1964, do Museu de Lejte, fundado sobre um sítio arqueológico. O museu tornou-se num ateliê, e já não se trata apenas, como nos museus a céu aberto ou de território, “de apresentar os objectos no seu meio, mas de transformar”: os visitantes não se satisfazem em contemplar os objectos expostos, assistem à sua utilização e podem também utilizá-los. Clair explica que todos os anos “as famílias estabelecem-se neste “museu” e ali vivem por alguns dias ou semanas, nas mesmas condições de vida conhecidas pelos seus antepassados da Idade do Ferro” (Clair, 1976).

A partir dos anos 70, na Europa, começam a ser introduzidos meios audio-visuais nos museus para dar informações e para tornar o visitante mais participativo, recorrendo-se, uma vez mais, a suportes materiais de mediação. Os próprios auditórios dos museus têm uma acção cultural mais alargada: filmes, conferências, entre outras actividades (Caillet, 1995). Há assim uma série de transformações nos museus durante o século XX que reflectem as próprias transformações e crises da sociedade. Nesse sentido, começa-se a reflectir sobre a sua função social, pois este não pode ficar indiferente a estas transformações, como instituição cultural e social. Será que existem limites para o Museu? É preciso fazer essa pergunta para poder compreender o que levou o Museu e a Museologia a transformarem-se, ao longo dos anos, adoptando novas formas e assimilando novos paradigmas, sem, entretanto, abandonarem os seus respectivos “mitos de origem”.

Na década de 1970, os debates sobre o crescimento da população mundial, o aumento da poluição e a crise da energia contribuem para o realce dado à perspectiva do movimento ambiental. Ganha forma a ideia de desenvolvimento sustentável. O papel social do museu teve que adquirir a forma de uma responsabilidade diante da protecção do meio ambiente e o conjunto dos seus recursos. As sociedades devem conhecer suas próprias



evidências culturais e as suas próprias concepções de mundo. A evidência cultural só pode ser integralmente compreendida dentro dos limites próprios estabelecidos pelo espaço, pelo tempo e pelos traços culturais de cada grupo. A palavra “ecomuseu”<sup>34</sup> foi criada em 1971 por Hugues de Varine, que posteriormente desenvolveu o conceito em colaboração com outro museólogo francês, Georges Henri Rivière, dando origem a um movimento internacional onde se têm vindo a integrar projectos museológicos muito diversificados, associados também aos conceitos de “museu de comunidade” e de “museu de território”<sup>35</sup>

Esta tendência que mediou a imaginação de muitos teóricos nas últimas décadas deu origem ao que foi chamada de Nova Museologia. A Nova Museologia é um “fenómeno histórico”, a expressão de uma mudança prática no papel social do Museu. Para Marc Maure, (1995), a Nova Museologia é a expressão de uma ideologia específica. É uma filosofia e um estado de espírito que caracterizam e orientam o trabalho de certos museólogos. No que concerne à Nova Museologia podemos sem dúvida defini-la como um “Museologia de acção”. Para Hugues de Varine (1985), o Novo Museu é diferente do museu tradicional no realce dado ao território, em vez de enfatizar o prédio institucional em si; no património, em vez da colecção; na comunidade, em vez dos visitantes.

Para Scheiner (1998): *“La nouvelle muséologie, paradigme des années 80, cohabite maintenant avec de nouvelles théories et de nouvelles pratiques, dont quelques-unes ont été déjà légitimées en tant que lignes conceptuelles et méthodologies du travail muséal. La muséologie est aujourd'hui définie comme le champ de connaissance consacré à l'étude du Musée et de ses relations avec le réel, ce qui implique une synthèse entre la théorie et la pratique. Et le Musée est saisi comme un phénomène social, capable d'actions non seulement dans la sphère de la préservation de la culture, mais également comme générateur de connaissances, influençant, d'une façon positive, le développement social”* A Nova Museologia integra-se nas “novas tendências da Museologia”, antecedita pela Ecomuseologia, pouco a pouco reconhecida no seio do ICOFOM. Aqui, as duas ideias são

---

<sup>34</sup> O termo Ecomuseu está ligado à política francesa de desenvolvimento iniciada no ano de 1963. Caracteriza-se por ser um espaço aberto, um espaço da povoação, do ordenamento do território, da identidade da população. Neste espaço o visitante converte-se num actor - participante. O Ecomuseu situa objectos no seu contexto, preserva conhecimentos técnicos e saberes locais, consciencializa e educa acerca dos valores do património cultural; implica interpretar os diferentes espaços que compõem uma paisagem; permite desenvolver programas de participação popular e contribui para o desenvolvimento da comunidade.

<sup>35</sup> Sobre o Ecomuseu, debruçamo-nos no subcapítulo referente à evolução dos museus portugueses.

essencialmente e sistematicamente analisadas: em primeiro lugar, o Museu dá a prioridade ao Homem como seu objecto e, a segunda ideia, é a de que o património passa a ser uma ferramenta útil ao serviço do desenvolvimento do Homem e da sociedade.

A definição de Museu Integral, proposta pela Mesa Redonda de Santiago do Chile, (ICOM, 1972) um novo conceito de museu é expresso de forma muito clara: “o museu é uma instituição ao serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que ele serve”. O Museu Integral está destinado a proporcionar à comunidade uma visão de conjunto do seu meio material e cultural. Com este novo conceito, a instituição passa a ser entendida enquanto instrumento de mudança social, de desenvolvimento e de acção, criando-se assim a perspectiva do património global. A designação de *museu integral*<sup>36</sup> está naturalmente ligada às ideias que são propostas para a *educação integral*.

A Declaração de Santiago pode ser considerada como a primeira reunião preocupada com a interdisciplinaridade no contexto museológico e voltada para a discussão do papel do museu na sociedade. Ao museólogo começa a ser cobrado um posicionamento político/ ideológico, pois enquanto profissional que trabalha numa instituição que tem por objectivo o desenvolvimento social, ele é agora entendido como um ser político, pois todas as narrativas são políticas. Os museus são espaços privilegiados de educação não formal e têm um papel importante na formação de todos, no campo da cultura. A preocupação com a acção educativa dos museus é uma realidade que se intensifica nos países americanos a partir da década de setenta, fase em que a Educação também passa por transformações devido a novas correntes pedagógicas. Neste período, os educadores passam a procurar as instituições museológicas como uma extensão da escola, surgindo com isso os departamentos educativos que na sua maioria, se preocupavam apenas com a formação de monitores, a elaboração de material didáctico e a marcação de visitas guiadas. Nesta nova corrente há agora um olhar mais atento sobre os novos processos pedagógicos e a procura da adaptação destes processos nas acções

---

<sup>36</sup> Recomendações apresentadas à UNESCO pela Mesa-Redonda de Santiago do Chile, de 20 e 21 de Maio de 1972: 1. Um dos resultados mais importantes a que chegou a mesa-redonda foi a definição e a proposição de um novo conceito de acção dos museus: o museu integral, destinado a proporcionar à comunidade uma visão de conjunto de seu meio material e cultural. Sugere que a UNESCO utilize os meios de difusão que se encontram à sua disposição para incentivar esta nova tendência.

educativas e culturais de carácter museológico.

É a partir da Declaração de Santiago que a comunidade museológica, já não pode ignorar que o museu começa a ter um papel decisivo e a ser um importante agente de desenvolvimento. Após esta Declaração, aposta-se numa educação libertadora onde o método pedagógico defendido pelo pedagogo/pensador brasileiro Paulo Freire ganha um novo sentido, que entende a educação como prática da liberdade e constrói a teoria da Educação “Dialogica” e Problematicadora, na qual a relação educador e educando é horizontal, ou seja acredita-se que a partir do diálogo e da reflexão os homens se educam em comunhão: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987:69). A Teoria da Acção Educativa Dialogica, com a qual a museologia contemporânea tanto tem evoluído, baseia-se na união pela libertação e na negação da educação “bancária”, em que o aluno ou, neste caso, o visitante do museu é um mero depósito de informações, sem espaço para a reflexão e crítica. Sendo desta forma uma vertente da educação que compreende o homem como um ser participativo que procura a colaboração e a união com os outros indivíduos, a elevação do conhecimento levando à inserção crítica da realidade, procura fundamentar-se no diálogo, na criatividade e reflexão crítica.

O Museu na Declaração de Santiago é ainda entendido como Promotor ou Herói para a realização das actividades com a comunidade. Porém, o documento tem o mérito de ter sido, de todos os documentos, o mais renovador e talvez até revolucionário, o que trouxe as maiores transformações conceptuais para o contexto museológico. O Director Geral da UNESCO, Federico Mayor, na inauguração da *XV Conferência Geral do ICOM*, em 1972, resumiu este esforço de adequação das estruturas museológicas às condições da sociedade contemporânea da seguinte forma: “a instituição distante, aristocrática, olímpica, obcecada em apropriar-se dos objectos com fins taxionómicos vai dando lugar cada vez mais a uma entidade aberta ao meio, consciente da sua relação orgânica com o seu próprio contexto social. A revolução museológica do nosso tempo, que se manifesta no aparecimento de museus comunitários, de museus “sem muros”, de eco-museus, de museus itinerantes ou museus que exploram as possibilidades aparentemente infinitas da comunicação moderna, tem as suas raízes nesta nova tomada de consciência orgânica e filosófica.” O museu torna-se assim um verdadeiro recurso educacional público, porém sem perder qualquer uma das suas outras funções essenciais. Em 1984, no Canadá, a Declara-

ção de Quebec vem referir que “A museologia deve procurar, num mundo contemporâneo que tenta integrar todos os meios de desenvolvimento, estender as suas atribuições e as funções tradicionais de identificação, de conservação e de educação, a práticas mais vastas que estes objectivos, para melhor inserir a sua acção naquelas, ligadas ao meio humano e físico.” A evolução das novas formas de museologia levará ao reconhecimento do novo movimento museológico, já referido, no qual essas mesmas novas formas de acção museológica se irão validar: tratar-se-ia do Movimento da Nova Museologia que viria a ser formalizado no ano seguinte em Lisboa durante o II Encontro Internacional – Nova Museologia/Museus Locais, sobre a denominação de Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM), uma organização que dois anos depois foi reconhecida como uma Instituição Afiliada do Conselho Internacional de Museus (ICOM).

A Nova Museologia irá aprofundar as questões da interdisciplinaridade no domínio da museologia, facto que contrariava o saber isolado, absoluto e simplificador da museologia tradicional instituída, deixando desta forma espaço para uma maior reflexão crítica. Fala-se assim da existência de uma museologia de carácter social em contraposição a uma museologia de colecções. A investigação e a interpretação assumiam importância no contexto museológico. O objectivo da museologia deveria ser, a partir deste momento, o desenvolvimento comunitário. Também em 1984 no México é redigido um novo documento, a Declaração de Oaxtepec que refere *“La participación comunitaria evita las dificultades de comunicación, característica del monólogo museográfico emprendido por el especialista, y recoge las tradiciones y la memoria colectivas, ubicándolas al lado del conocimiento científico.”* Neste documento, a relação: território, património e comunidade é considerada indestrutível. Propõe que a museologia leve o homem a confrontar-se com a realidade por meio de elementos tridimensionais, representativos e simbólicos. Como tal, é necessário o diálogo e a participação comunitária, evitando o monólogo do técnico especialista. Expande-se a ideia de património cultural, passando a entendê-lo através de uma visão integrada. A museologia não pode manter-se isolada, nem dissociar-se do progresso tecnológico e científico, dos problemas sociais, económicos e políticos. Durante a década de noventa a chegada do sistema democrático passa a ser um facto real, na América Latina, apesar de em alguns casos esse mesmo sistema estar desajustado das realidades sócio-culturais das nações Latino Americanas. A adopção do sistema democrático e a sua implantação não provocou a alteração desejada do sistema sócio-económico e cultural esperado pela população. A economia capitalista provocou o

aumento da crise económica, acelerou a desintegração sociocultural das comunidades e, consequentemente, provocou um maior contraste entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos. A grande mudança ou novidade ocorrida na Declaração de Caracas é a evolução do conceito de museu integral para o conceito de museu integrado. Esta declaração fez uma releitura do documento produzido em Santiago, confirmando a vigência de muitos dos seus axiomas e as suas influências no conceito actual de museu.

A essência da Declaração refere que “a função museológica é, fundamentalmente, um processo de comunicação que explica e orienta as actividades específicas do museu, tais como a colecção, a conservação e a exibição do património cultural e natural. Isto significa que os museus não são somente fontes de informação ou instrumentos de educação, mas espaços e meios de comunicação que servem ao estabelecimento da interacção da comunidade com o processo e com os produtos culturais.” Conceber o museu como uma forma de comunicação entre os elementos desse triângulo (Território, património, sociedade), servindo de instrumento de diálogo, de interacção das diferentes forças sociais, económicas e políticas, um instrumento que possa ser útil, na sua especificidade e função, ao homem indivíduo e homem social para enfrentar os desafios que vêm do presente e do futuro (Horta, 1999). O documento, ao falar da importância da instituição na modernização das técnicas museográficas, diz ser necessária uma descentralização da acção museológica, através da exposição itinerante. Recomenda também a criação de cursos de formação de técnicos de museus (nível secundário e universitário). O documento analisa a situação dos museus da América Latina estabelecendo um perfil das mudanças sócio/políticas, económicas e tecnológicas dos últimos anos na América Latina e a transformação conceptual e operacional nas instituições museológicas. Entende que os museus da América Latina têm como desafio a relação do museu com a comunicação, o Património, a Liderança, a Gestão e os Recursos Humanos. Redefine o conceito trabalhado na Mesa Redonda de Santiago o de museu integral para o conceito de museu integrado na comunidade. Recomenda ainda a reformulação das políticas de colecções, de conservação, de investigação, de educação e de comunicação, tudo isso em função de se estabelecer uma significativa relação com a comunidade.

Nesta Declaração afirma-se um novo conceito de que o museu já não é um espaço cheio de certezas, que define o seu monólogo. Procura-se que a instituição encontre espaço para o diálogo e que a função pedagógica, referida na Declaração do Rio de

Janeiro em 1958 se transforme numa missão empenhada em traduzir uma prática fortalecida pela teoria museológica e pela elaboração de documentos fundamentais. Os Documentos da Mesa Redonda de Santiago e a Declaração de Caracas têm muitos pontos em comum: ambas as declarações denunciam a desigualdade e a injustiça; analisam o papel das organizações museológicas na América Latina; reconhecem o museu como uma Instituição ao serviço da comunidade; reclamam um papel de modificador social para o museu; entendem o museu como espaço dinâmico que proporciona e estimula o espírito crítica, além de ser um instrumento para o desenvolvimento e afirmação da identidade.

O museu passa a agir, independentemente da sua tipologia e do seu acervo, como um meio de comunicação e fortalece-se como um mediador social; redefine-se as novas práticas museográficas que visam uma maior eficácia da acção museológica. Dá início ao processo de implantação de cursos universitários para a formação de profissionais na área da museologia e consolida-se o processo de construção da museologia enquanto ciência social. Novas tipologias de museus surgem e adquirem legitimidade, como é o caso dos museus ao ar livre, ecomuseus e museus locais. Quando falamos em espaços públicos, falamos cada vez mais de espaços culturais e socialmente compostos. Nesse sentido, altera-se a concepção do público de museu, como *“uma massa homogênea e algo anónima”*, assim como se altera a relação deste com o museu fazendo surgir iniciativas que privilegiam dinâmicas de interacção que sedimentem esta nova relação.

A propósito deste “novo público” e da “nova relação” que estabelece com o museu, Margarida Faria refere: *“a consciência da sua [do público] diversidade social e cultural veio alterar o sentido educacional dos museus (até então ainda fortemente marcado por princípios de educação de tipo escolar) optando-se por formas diversificadas de comunicação inter-social e inter-cultural e mesmo inter-geracional. A esta nova definição de educação/comunicação não é alheia uma dimensão lúdica, ou de prazer”* (Faria, 2000: 8). Uma destas formas de comunicação é a mediação. O museu pode assim actuar como mediador no seio da sociedade, ajudando a integrar as diferentes subculturas através da partilha dum património cultural de todos, cumprindo assim a sua função social. Alguns dos intervenientes dos processos mediadores em museus são essencialmente os responsáveis pelo acolhimento dos públicos: conferencistas, animadores de ateliês, responsáveis de iniciativas, de programação e de serviços culturais, que trabalham em permanente ligação

com professores, animadores de tempos livres, responsáveis de instituições culturais, coordenadores de grupos de terceira idade (Caillet, 1995).

O papel do museu na actual sociedade encontra-se em acesa discussão, reconhecendo-se de forma crescente que o conceito “tradicional” de exposição e de museu está em crise e declarando-se a necessidade do museu se tornar mais dinâmico e competitivo, procurando uma ligação mais estreita e participada com a sociedade, utilizando um discurso mais comercial, mas sem que se distancie das missões de “conservação e conhecimento da arte”. Os museus são, ou deviam ser “espelhos da sociedade”, do seu desenvolvimento e da sua cultura, do passado e do presente. As alterações resultantes da evolução da sociedade determinaram que o conceito de museu tradicional se tornasse obsoleto (McLean, 1987).

Hoje, o museu é considerado um instrumento educacional capaz de promover o reconhecimento de novos patrimónios. O conceito de museu do ICOM (*International Council of Museums*) também tem sido frequentemente redefinido e adaptado à realidade. Esta definição foi adoptada em Haia, na Holanda, em 1989, tendo sido revista em 1995 e novamente em 2001: *"A museum is a non-profit making, permanent institution in the service of society and of its development, and open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits, for purposes of study, education and enjoyment, material evidence of people and their environment."* (ICOM Statutes, 1989, article 2, paragraph I).

O ICOM apresenta nos seus estatutos do ano de 1995, a seguinte definição de museu: “uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que realiza investigações que dizem respeito aos testemunhos materiais do homem e do seu meio ambiente, adquire os mesmos, conserva-os, transmite-os e expõe-nos especialmente com intenções de estudo, de educação e de deleite.

(a) A definição de museu acima dada deve ser aplicada sem nenhuma limitação resultante do tipo da autoridade tutelar, do estatuto territorial, do sistema de funcionamento ou da orientação das colecções da instituição em causa;

(b) Além dos *museus* designados como tal, são admitidos como correspondendo a esta definição:

(i) os sítios e os monumentos naturais, arqueológicos e etnográficos e os sítios e monumentos históricos que possuam a natureza dum museu pelas suas actividades de

aquisição, de conservação e de transmissão dos testemunhos materiais dos povos e do seu meio ambiente;

(ii) as instituições que conservam colecções e que apresentam espécimes vivos de vegetais e de animais tais como os jardins botânicos e zoológicos, aquários, viveiros;

(iii) os centros científicos e os planetários;

(iv) os institutos de conservação e galerias de exposição que dependem das bibliotecas e dos centros de arquivo;

(v) os parques naturais;

(vi) as organizações nacionais, regionais ou locais de museu, as administrações públicas de tutela dos museus tal como foram acima definidas;

(vii) as instituições ou organizações com fins não lucrativos que exercem actividades de investigação, educativas, de formação, de documentação e outras relacionadas com os museus ou a museologia;

(viii) qualquer outra instituição que o Conselho executivo, segundo opinião da Comissão consultiva, considere como detentoras de algumas ou da totalidade das características de um museu, ou que possibilite aos museus e aos profissionais de museu os meios de fazerem investigações nos domínios da museologia, da educação ou da formação.” (Estatutos do ICOM, 1995:2-3).

Como se pode verificar, as referências à aquisição e à conservação na definição de 1989, permanecem prioritárias sobre as questões de educação e de entretenimento, mas melhoradas em 1995 (ponto VII). As funções principais de qualquer museu são: identificar, recuperar e reunir grupos de objectos e de colecções; documentá-los; preservá-los; estudá-los; apresentar ou expor esses objectos ao público em geral; e interpretá-los ou explicá-los (Hernández e Tresseras, 2001).

A versão mais recente do conceito de Museu data de 2001: “Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberto ao público, e que adquire, conserva, estuda, comunica e expõe testemunhos materiais do homem e do seu meio ambiente, tendo em vista o estudo, a educação e a fruição” (20ª Assembleia Geral). Esta definição deverá ser aplicada sem quaisquer limitações resultantes da natureza da entidade responsável, do estatuto territorial, do sistema de funcionamento ou da orientação das colecções da instituição em causa. Este organismo prevê ainda que para além das instituições designadas “museus”,



sejam abrangidas outras instituições (ICOM, 2003: 16). Na evolução do conceito verificada entre 1946 e 2001 sobressai, desde 1974, a estabilização da definição de museu, incluindo as funções museológicas que deve cumprir e a precisão e alargamento das categorias das instituições incluídas, passando de 4 em 1961 para 9 em 2001. Esta definição, a de 2001, evidência o conceito actual de museu, com as características e as funções que actualmente se deve reger. A visão moderna de museu não inventa nada nem assume funções totalmente novas, somente reivindica a sociabilização das suas funções. *“sus tradicionales funciones (...) colección, conservación y exhibición (...) todavía hoy persisten, dado que son imprescindibles (...) la nueva orientación radica en el énfasis puesto en servir como instrumento de comunicación”* (Martín in Sagues, 1999: 37).

A mudança da focalização de estudo do objecto museológico para a comunidade foi um momento de viragem. Conservar objectos deixou de ser o único objectivo da instituição. Considerou-se também que o conceito de objecto cultural foi ampliado e, nas actuais abordagens, as questões como a tangibilidade, raridade e mobilidade passam a ser discutíveis. Verifica-se também que há uma tendência para a preservação *in situ*. O objecto museal deve ser preservado no seu contexto original para que seu significado seja globalmente compreendido. O conceito de museu “tradicional”, centralizado e fortemente institucionalizado está ultrapassado, surgindo novos conceitos de museu descentralizado, integral, integrado, entendido como um factor de desenvolvimento social e enquanto uma instituição de acção (Mensch, 1989: 49-50).

### **1.5.O SÉCULO XXI: O PROGRESSO DOS MUSEUS**

Neste início de século XXI discute-se muito o que deverá ser o museu, ou seja, quais as modificações e acréscimos que estas instituições deverão assumir para se revitalizarem frente às demandas da contemporaneidade? De facto, o conceito de museu afasta-se do modelo de templo de objectos consagrados, tornando-se cada vez mais num agente cultural e recreativo. Converte-se assim numa instituição multifuncional que pode servir a comunidade de várias formas e em diversos níveis intelectuais, embora por vezes de forma desajustada.

Actualmente assume-se que “o museu é uma instituição de carácter permanente, com ou sem personalidade jurídica, sem fins lucrativos, dotada de uma estrutura organizacional que lhe permite: Garantir um destino unitário a um conjunto de bens

culturais e valorizá-los através da investigação, incorporação, inventário, documentação, conservação, interpretação, exposição e divulgação, com objectivos científicos, educacionais e lúdicos; Facultar acesso regular ao público e fomentar a democratização da cultura, a promoção da pessoa e o desenvolvimento da sociedade” (Lei nº 47/ 2004, de 9 de Agosto, Artigo 3º).

Esta recente definição vem preencher uma lacuna legislativa de décadas, no que respeita às limitações e individualização dos campos funcionais desta instituição. Fica aqui bem patente que o museu já não se preocupa somente com as suas colecções e respectiva conservação, mas também com o seu público e a exposição das suas manifestações. Deste modo, é função do museu *investigar* para incorporar, *inventariar* para documentar, *conservar* para interpretar e *expor* para divulgar os testemunhos humanos em interface com o meio, organizados em conjuntos – as colecções. Estas remetem *lato sensu* para uma realidade mais abrangente: é como se o museu trouxesse os territórios, físicos ou simbólicos, para dentro das suas paredes para projectar, para além delas, percursos e reflexões sobre múltiplos tempos e espaços (Araújo, 2005:126). Todas estas funções – ou funcionalidades – que vinculam as actividades operacionais dos museus são universais e devem ser aplicadas a todos as instituições, embora cada uma possua os seus próprios propósitos ou fins. As finalidades têm que possuir um profundo vínculo com o local, com o particular. Se a política cultural norteia as funções do museu, estas, por sua vez, servirão como um termómetro para detectar os erros e acertos dos propósitos. A finalidade do museu é proporcionar algum tipo de benefício às pessoas e provocar mudanças nas suas vidas, e não ser simplesmente uma casa de custódia para obras de arte ou um centro erudito. Isto implica um constante questionamento das suas funções e propósitos. Estes espaços culturais são, antes de mais, como afirma o director do Museu Het Domein da cidade holandesa de Sittard, “ [...] instituições científicas com uma tarefa pública e não vice-versa (ou seja, o museu não é uma instituição pública com tarefa científica) ” (Lara, 2005).

Um museu do século XXI, seja criado agora ou não, será aquele que se compromete em despertar a curiosidade científica através da criação de emoções. “[...] Seduzir o visitante para os mistérios da realidade é a melhor forma de fazer com que ele queira entender a realidade” (Lara, 2005). Não se trata apenas de assimilar as novas técnicas e tecnologias, mas de estruturar políticas culturais inovadoras e estimulantes. Este processo de estruturação tem vindo a sofrer profundas alterações ao longo dos

tempos, criando um novo tipo de museu que é, por vezes, contestado pela própria contradição dos seus termos (novo e museu). Apesar destas críticas, continuam a surgir semanalmente um grande número de museus em todo o mundo, predominando os de arte contemporânea, antropologia e ciências. Este dinamismo, que até pouco tempo atrás não era previsível, traz a premência da revitalização dos museus já existentes, processo que passa pela reestruturação das suas funções, pela reformulação dos seus espaços de acolhimento ao público e expositivo – reformas e ampliações dos edifícios –, e também pela procura de uma nova museografia. Estes novos museus possuem uma visão pragmática e até mercantilista inventada pelos norte-americanos e que por vezes se torna excessiva. Para além de incluir novas manifestações e produções, até então nunca vistas num museu, estes espaços culturais passam também a promover exposições temporárias, conferências, debates, sessões de cinema, entre outras. Estes eventos permitem alcançar novos públicos que se tornam assíduos e que inclusive dão um certo sustento financeiro. Esta renovada atracção dos espaços museológicos deve-se também à sua inserção no mundo da imprensa. Deste modo e como escreve Grossmann, “o museu já não é mais considerado apenas como mero depósito, mas também como um agente cultural” (2001:198). Assim, o museu do século XXI vê-se diante de um dilema: dar prioridade à popularização do seu acervo, a qualquer custo, transformando o museu num *showroom* ou num *shopping center* (Grossmann, 2001: 193), ou preservar o carácter “culto” da produção e da própria origem do museu, em prejuízo de sua popularidade?

Há algumas décadas atrás, sobretudo na Europa central, certos académicos começaram a privilegiar uma visão mais ampla e mais teórica da Museologia. Stránský, segundo Andre Gob & Noemie Drouguet desejou fundar uma “meta-museologia” (Gob e Drouguet, 2006), uma teoria da teoria da Museologia que se insere na teoria do conhecimento. O que ele acabou por fundar foi a Museologia como ciência, inserindo-a, finalmente, no conhecimento pós-moderno. Dentro do pensamento de Stránský, o objecto da Museologia não podia mais ser o Museu, mas a “*musealidade*”, que seria uma relação específica do Homem com a Realidade; específica, pois passa pelo Museu que, neste contexto, é apenas o meio e não o fim. Como meio, o Museu não pode ser o objecto de estudo axiológico da Museologia.

Stránský afirma que rompendo com o paradigma do museu instituição, o Museu é detentor de um carácter fenómeno e que “Museologia”, “Museografia”, “Teoria dos museus” e “Museístico” são termos que reportam ao fenómeno museu. Recorda que a teoria em si não é uma ciência e que a Museologia ainda chega à Pós-Modernidade tendo

de lutar por um espaço entre as ciências. O Museu, portanto, chega a esta Pós-Modernidade trazendo consigo a necessidade de uma reflexão sobre o seu carácter fenomenológico (Gob e Drouguet, 2006). Para Stránský, o museu, levando em conta os processos de formação da cultura humana, tem hoje o seu lugar na sociedade e também a sua missão própria. O termo “Museologia” ou “Teoria de Museu” concerne à esfera da actividade de conhecimento específico, orientado em direcção ao fenómeno museu. O autor lembra que é preciso dar conta que o Museu não é mais do que uma forma histórica de objectivação, da relação do Homem com a Realidade, não constituindo uma estrutura única, mas que continuará a sofrer modificações e no futuro será substituído, eventualmente, por uma estrutura inteiramente nova ou, quem sabe, verá a sua definição completamente modificada.

## **2.BREVE HISTÓRIA DO MUSEU EM PORTUGAL**

### **2.1.MUSEUS DO SÉCULO XIX, INÍCIOS DO SÉCULO XX**

Madalena Braz Teixeira considera existirem três grandes períodos da museologia em Portugal, sendo o primeiro das origens à criação do Museu Portuense (1833) e à extinção das Ordens religiosas<sup>37</sup>; o segundo vai até à instauração da República à Lei da Separação do Estado da Igreja (1910); e o terceiro e último começa a partir de 1910 (1985: 186-239).

A história dos museus em Portugal acompanha a evolução da própria sociedade e cultura portuguesas: “Tem sido possível documentar a existência de colecções, através de inventários e de testamentos da Casa Real e da Nobreza, assim como dos bens da igreja, em mosteiros, conventos, catedrais, igrejas de peregrinação, paróquias, ermidas e capelas. Provenientes de instituições religiosas, muitos desses bens artísticos, arqueológicos e científicos, considerados um entesouramento sagrado, persistiram até aos nossos dias protegidos pelo apego comunitário das populações, caso dos tesouros das Sés de Braga, Coimbra e Évora” (Brigola *et al*, 2003). Na época da pré-museologia, a partir

---

<sup>37</sup> O Decreto de 5 de Agosto de 1834 proibiu os noviciados em qualquer mosteiro, prevendo a extinção gradual das ordens e determinou a extinção dos conventos, mosteiros, casas seculares e hospícios com menos de doze religiosas e que as suas propriedades fossem incorporadas nos bens nacionais. A cláusula de extinção apenas após a morte da última freira levou a que o processo culminasse, nalguns casos, já na transição para o século seguinte.

do século XVI, na época dos gabinetes de curiosidades, tesouros e galerias de príncipes, nobres e burgueses (mercadores), constituíram-se várias colecções que se mantiveram até ao século XVIII, acessíveis a uma pequena elite, constituída por eruditos, cientistas e viajantes. As mais conhecidas são as do 1º Duque de Bragança, D. Afonso, do infante D. Pedro de Avis, de D. Diogo de Sousa, de André de Resende, de Damião de Góis, de D. João de Castro, de António de Gouveia e de Garcia de Orta. No tempo de D. Manuel, o Paço da Ribeira recebeu uma recolha de naturalia e artificialia provenientes de outros continentes.

Já no século XVII, Gaspar Estação e D. Rodrigo da Cunha reuniram colecções de moedas, enquanto Severim de Faria, na mesma época, para além de um tesouro de moedas romanas e portuguesas, “conservou grande número de vasos e outras relíquias da grandeza Romana de que formou um Museu digno de um Príncipe” (Nabais, 1993: 72). D. Luís de Menezes, 3º Conde da Ericeira, iniciou, no Palácio da Anunciada, em Lisboa, um Gabinete de curiosidades naturais, bem como uma biblioteca que chegou a possuir mais de quinze mil volumes, para além de instrumentos matemáticos e colecções de antiguidades e de numismática. Foi seguido pelo seu filho, D. Francisco Xavier de Menezes, 4º Conde de Ericeira (Brigola, 1998: 70). No reinado de D. João V, o monarca instituiu, em 1720, a Academia Real de História Portuguesa e, no ano seguinte, através do Alvará de 20 de Agosto sobre a Conservação de Monumentos Antigos, atribuiu aos académicos e aos sócios correspondentes a incumbência de salvaguardar o património edificado e os bens culturais móveis. “ [...] examinar os monumentos antigos que havia que se podiam descobrir no reino dos tempos em que nele dominaram os Phenices, Gregos, Persas, Romanos, Godos e Arábidos [...] achava-se que muitos edifícios estatuas, mármores, cippos, laminas, chapas, medalhas, moedas, e outros artefactos, por incúria e ignorância do vulgo se tinham consumido, perdendo-se por este modo um meio mais próprio e adequado para verificar muitas noticias da venerável antiguidade assim Sarada como Política [...]” (Alvará de 20 de Agosto in Nabais, 1993: 72- 73). Desta acção resultou a recolha de inúmeros objectos arqueológicos em mármore, descobertos em escavações acidentais em distintas partes do país. Com estes objectos organizou-se, no edifício do Paço dos Duques de Bragança, o “primeiro museu nacional de arqueologia”, designação atribuída por José Leite de Vasconcelos. Além destes bens culturais e de acordo como o coleccionismo barroco, os interesses da Coroa, nobreza, clérigos e eruditos também se

dirigiram para as obras de arte em geral, numismática, medalhista e para os espécimes da natureza (Brigola, 1998: 51-57). “Destes objectos armazenados em gabinetes de erudição curiosa e em galerias de arte pouco restou, além da sua memória arquivística, devido à completa devastação ocorrida com o terramoto de 1755 no Paço Real da Ribeira e do Paço dos Duques de Bragança, ao Chiado, bem como de inúmeros palácios e conventos de Lisboa, entre os quais deve ser destacado o citado Palácio da anunciada do 4º Conde da Ericeira” (Brigola, Teixeira, Nabais, Pereira, 2003:32-45).

As colecções portuguesas do Estado começam a organizar-se no final do século XVIII e, mais tarde, no século XIX, multiplicam-se. Nos finais da centúria de setecentos, como vimos, instala-se a consciência de que a designação “Museu” deveria ser reservada a iniciativas que envolvessem dimensões que ultrapassassem a realidade do vulgar coleccionismo privado de amadores e eruditos. Desde então, o “Museu” aparelha um espaço de exibição fisicamente vasto, dotado de um quadro de profissionais, que assume obrigações permanentes para com o público e, por sua vez, a designação “gabinete” passa apenas a reflectir a realidade de um coleccionismo de particulares que não cumpre, genericamente, o triplo alcance público, permanente e profissional das colecções (Brigola, Teixeira, Nabais, Pereira, 2003: 32-45).

À luz do Absolutismo Esclarecido, as iniciativas do Estado para a criação dos museus de história natural e jardins botânicos da Ajuda (1768) e os da Universidade de Coimbra (1772) ganham folgo. É importante salientar a acção de Domingos Vandelli (1735-1816), “cuja ligação durante mais de quatro décadas à fundação e direcção dos museus de história natural e jardins botânicos da Ajuda (1768-1810) e de Coimbra (1772-1791) faz dele, indiscutivelmente, o mais importante museólogo setecentista do nosso país” (Brigola, 1998: 98). “Alargam-se os públicos e abriam-se portas, num dia fixo da semana; sofisticaram-se os equipamentos – livraria, casa do risco, laboratório, salas de preparação, armazém; contrataram-se especialistas estrangeiros e funcionários permanentes; organizaram-se expedições científicas ao território continental e ultramarino (as Viagens Philosophicas) e envolveu-se a nossa diplomacia na rede internacional de aquisições” (Brigola, Teixeira, Nabais, Pereira, 2003: 32-45).

Na fase pós-pombalina, o coleccionismo privado adquire uma importante dimensão com as colecções de eclesiásticos (de Caetano do Bem, José Mayne, Manuel do

Cenáculo), os gabinetes de antiguidades e medalhas (de Vidal da Costa e Sousa e o da Livraria Pública) e os gabinetes de aristocratas e eruditos (Marquês de Angeja, Comerciante inglês Gerard de Visme, Visconde de Balsemão (D. Luís Máximo Pinto de Sousa Coutinho) Luís José de Vasconcelos e Sousa (Aristocrata da Casa dos Castelo Melhor), Luís Albuquerque de Mello Pereira Cáceres, (Fidalgo beirão da Casa da ínsua), Marquês de Abrantes, Marquês de Alorna, Marquês de Aveiro).

Relativamente à história da museologia arqueológica, Frei Manuel do Cenáculo Vilas Boas, bispo de Beja e arcebispo de Évora, desempenhou um papel notável ao recolher e organizar variadíssimos materiais arqueológicos. A ele se deve a instalação do primeiro museu em Portugal, o museu Cenáculo Pacense, aberto em Beja no ano de 1791, e as primeiras escavações arqueológicas em Tróia. Para Frei Manuel do Cenáculo, o estudo das ruínas, a observação dos lugares arqueológicos, através das colecções dos objectos achados nas suas escavações era necessário para a intervenção e datação. Cenáculo destaca-se positivamente dos outros estudiosos de arqueologia pelo manifesto cuidado posto na informação (levantam-se plantas, desenham-se artefactos, copiam-se e transcrevem-se epigrafias e os seus suportes). Além da Antiguidade Clássica, Cenáculo deu igualmente importância aos vestígios proto-históricos (Matos, 2002: 44-45). “É um coleccionador com uma perspectiva de futuro: como homem das Luzes, reuniu todo esse património para o divulgar e colocar à disposição do público, constituindo bibliotecas e museus. Enumeremos apenas as instituições que ficaram a dever-lhe importantes doações de livros: Biblioteca do Convento de S. Francisco de Lisboa, Biblioteca da Real Mesa Censória; Biblioteca dos Paulistas da Serra da Ossa; Real Biblioteca Pública (actual Biblioteca Nacional)”<sup>38</sup>. (Vaz, 2006).

A partir do século XVIII, a palavra Museu “passou a associar-se a um espaço de exibição fisicamente mais vasto, dotado de um quadro de profissionais e assumindo obrigações permanentes para com o público. Ou seja, a designação “Gabinete” passava a reflectir a realidade de um coleccionismo de particulares que não cumpria, genericamente, o alcance público, permanente e profissional das colecções suportadas pelo Real Erário (Ajuda e Coimbra) ou dos casos excepcionais dos “museus” do padre - mestre Mayne (Padre Frei José Mayne foi um dos membros mais prestigiados da primeira fase de existência da Academia Real das Ciências) e do arcebispo Cenáculo, libertos das

---

<sup>38</sup> Outras foram por ele fundadas como a Biblioteca Eclesiástica e Museu de Beja; o Museu e Biblioteca Publica de Évora. Demonstrou que a cultura e a difusão do saber, constituem um importante pilar do desenvolvimento e eram, por isso, um investimento lucrativo e de futuro.

contingências desagregadoras dos patrimónios familiares” (Brigola, Teixeira, Nabais, Pereira, 2003: p.32-45). Henrique Coutinho Gouveia refere “As preocupações sentidas na época (século XVIII) proporcionaria também aos museus um vasto campo de aplicação, servido por uma metodologia e técnicas próprias e uma acentuada repercussão nos planos científico e sócio-económico. Considera-se portanto que o período museológico oitocentista corresponde, no caso português, a uma segunda fase de evolução desse sector institucional (Gouveia, 1997: 31).

Na segunda metade do século XIX, a museologia portuguesa conheceu uma fase importante da sua história. A sociedade liberal estabelece uma ruptura com a acentuada macrocefalia das épocas anteriores, e evidencia uma nova concepção de museu enquanto centro de estudo, de inventário e catalogação de colecções. Os factores históricos, como a implantação do constitucionalismo, a extinção dos conventos e a nacionalização dos bens da igreja, bem como a adopção de novos valores culturais, promovem esta mudança, não só nas novas realizações museológicas como na natureza das colecções.

Nesta altura, os museus em Portugal afirmaram-se como espaços públicos e pedagógicos, cuja oferta museológica só não foi mais generosa devido à instabilidade política e cultural que o país atravessava no final do Antigo Regime. Só na museologia arqueológica e até 1893, data da criação do Museu Nacional de Arqueologia por José Leite de Vasconcelos, foram constituídos vários museus e colecções, entre os quais se destacam a do Paço da Ajuda (numismática e arqueologia), da Academia das Ciências (arqueologia, numismática e antiguidades), da Comissão Geológica (pré-história e antropologia), do Museu Arqueológico da Associação dos Arqueólogos Portugueses ou Museu do Carmo (arqueologia pré-romana, romana, portuguesa e numismática), da Casa das Moedas (numismática), do Museu da Universidade de Coimbra (numismática), do Museu do Instituto de Coimbra (arqueologia), do Museu do Bispo (em Coimbra, arqueologia religiosa), do Museu Municipal do Português, do Museu da Sociedade de Martins de Sarmiento de Guimarães, do Museu Arqueológico ou Municipal de Santarém, do Museu Cenáculo em Évora, do Museu Municipal de Elvas, do Museu Arqueológico Municipal de Beja e do Museu Municipal da Figueira da Foz (Nabais, 2003: 73). “As colecções artísticas assumiram um papel central nas preocupações museológicas de



particulares (galerias de João Allen<sup>39</sup>, Pedro Daupias, Monteiro de Carvalho, Alfredo Keil, do Rei D. Luís) e do Estado (Museu Real das Belas Artes e Arqueologia, às Janelas Verdes, e Museu da Academia de Belas Artes do Porto” (Brigola *et al*, 20003). Outras importantes iniciativas museológicas de cariz artístico, histórico, arqueológico, etnográfico e científico, cuja influência se prolongou até aos nossos dias, ficaram a dever-se, entre outros, a Santos Rocha, a António Augusto Gonçalves, a Francisco Tavares Proença Júnior, à instituição militar com o Museu de Artilharia, aos Serviços Geológicos, à Sociedade de Geografia de Lisboa e sobretudo à acção teórica e pedagógica de José Leite de Vasconcelos.

No início do século XX, Portugal estava ainda longe de poder acompanhar o dinamismo cultural vivido na maior parte da Europa. Porém, a instauração da República em 1910 fortaleceu a intenção política de criar uma rede de museus nacionais e regionais, de acordo com uma visão pedagógica, patrimonial e artística que se queria essencialmente difusora e descentralizadora. Em Maio de 1911 é criado o primeiro decreto (Decreto nº 1 de 26 de Maio de 1911) sobre legislação relativa à institucionalização de três “circunscrições artísticas” – Lisboa, Porto e Coimbra – que eram dirigidas pelos recém criados Conselhos de Arte e Arqueologia, com responsabilidade na guarda dos monumentos e na direcção dos museus nacionais e regionais. O Decreto de 1911 considerou os museus um complemento fundamental do ensino artístico e um elemento essencial do ensino geral.

O escasso número de museus em Lisboa fez com que se dividisse o Museu de Nacional de Belas Artes e Arqueologia em dois museus, o Museu Nacional de Arte Antiga, expresso no Decreto nº 1 de 26 de Maio de 1911 (o seu primeiro director foi José de Figueiredo, até 1938, sendo então substituído por João Couto), que iria permanecer nas Janelas Verdes, e o Museu Nacional de Arte Contemporânea (o seu primeiro director foi o pintor Carlos Reis), que acolheria as colecções posteriores a 1850 e que voltava ao Convento de S. Francisco, junto da Escola de Belas Artes. Este último abriu as suas portas em 1913, com um catálogo inventário que registava 142 obras. No ano seguinte, o seu director será substituído pelo pintor Columbano Bordalo Pinheiro. A República criou também o Museu Escola João de Deus, o Museu Antoniano, diversas casas-museu e o Museu da Cidade de Lisboa. A ideia de um museu de cidade

---

<sup>39</sup> A investigadora Maria Emilia de Oliveira Ferreira, Investigadora do Instituto de História da Arte da Universidade Nova/Casa da Cerca considera que não se deveria considerar uma galeria, mas museu.

da Monarquia, mas será apenas com a 1ª República que toma um desenvolvimento concreto. A República acarinhou o projecto chegando a nomear uma comissão directiva para a instalação do museu formada por D. José Pessanha da Academia das Belas Artes, Gabriel Pereira da Associação de Arqueólogos Portugueses e Eduardo Freire de Oliveira, autor dos “Elementos para a História do Município de Lisboa”.

Em 1914, aquando da Exposição Olisiponense no Museu Arqueológico do Carmo, o projecto volta a ser defendido, mas após oito anos, a intenção de criar um museu de cidade continuava fragilizada pela falta de instalações adequadas. Duas outras tentativas, ocorridas entre 1931 e 1935, irão reviver o projecto. Pensado em 1909, o Museu da Cidade de Lisboa só viria a ser inaugurado em 1942, no Palácio da Mitra, sob a responsabilidade de Mário Tavares Chicó. Além dos museus referidos, a capital contemplava ainda o Museu Etnológico Português e o Museu Nacional dos Coches (criado em 1905, inaugurado a 23 de Maio pela Rainha D. Amélia e elevado à categoria de museu nacional em 1911).

A reforma da 1ª República fez com que a acção cultural e a reforma dos museus acompanhassem a evolução no ensino nos seus diferentes graus, a reestruturação de arquivos e bibliotecas e o fomento do ensino livre. A associação benemérita “O Vintém Preventivo” inaugura o Museu da Revolução, instalado nas dependências do “suprimido” Colégio do Quelhas. As suas colecções ocupavam cinco salas, designadas de Sala da Marinha, Sala do Exército, Sala dos Documentos, Sala do Povo e Sala Buiça e Costa.

No Porto determinava-se a criação do Museu Nacional de Soares de Reis e em Coimbra era fundado o Museu de Machado de Castro (abriu ao público a 11 de Outubro de 1913). Para além da reestruturação e da criação de novos museus, o decreto n.º 1 de 26 de Maio de 1911 ainda assinalava a importância da criação dos museus regionais. Entre 1912 e 1924 inauguram-se treze museus regionais: Aveiro (1912), Évora (1915), Faro (1915), Bragança (1915), Viseu (1916), Lamego (1917), Leiria (1917), Beja (1917), Braga (1918), Tomar (1919), Abrantes (1921), Chaves (1922) e Vila Real (1924), com colecções ligadas às artes, à arqueologia, à história e à numismática (Primo, 2007: 76). A política de descentralização preconizada pelo édito de 1911 incita a uma nova reflexão sobre o que é um museu regional, municipal e nacional. No processo de alteração dos museus, outros dois diplomas republicanos são de salientar: a já citada lei da separação do Estado e da Igreja que decretou sobre a propriedade, encargos e destino dos edifícios e bens eclesiásticos e a lei que regulou as expropriações necessárias para a instrução pública (bibliotecas e museus), bem como a salvaguarda do património artístico (monumentos históricos ou antiguidades nacionais) quando estivessem na posse

de entidades que não cuidassem da sua conservação.

## **2.2.MUSEUS NO PERÍODO DA DITADURA E ESTADO NOVO**

A revolta de 28 de Maio de 1926 põe fim à Primeira República portuguesa e coloca no poder uma Ditadura Militar. Com as transformações no regime político o sistema museológico estava definido de acordo com um discurso regionalista, utilizando um método pouco sistemático e marcado pelas disciplinas da história natural, da etnografia e da antropologia. Mais tarde, com o regime do Estado Novo – de 1933 (Nova Constituição) a 1974, as novas ideologias vão ter impacte sobre a museologia nacional, nomeadamente a do restauro imperativo do património edificado e o das comemorações nacionais. Não se privilegia a construção de espaços próprios, pelo contrário, são eleitos edifícios pré-existentes para novas funções museológicas. Observa-se assim que muitas vezes as exposições tiveram de rivalizar com símbolos do passado, nomeadamente as igrejas, e de se adaptar a espaços pouco favoráveis para as suas dimensões – talvez por isso se tenha privilegiado as exposições temporárias em detrimento das permanentes. O apoio dado a estes museus continua a ser o das elites letradas. No entanto, é neste período, com a publicação da “Carta Orgânica dos Museus” em 1932, que acontece a primeira tentativa de organizar o sistema museológico português.

A “Carta Orgânica dos Museus” refere algo muito singular: “Porque a propaganda, os pequenos trabalhos de protecção, conservação e limpeza dos monumentos classificados e dos repositórios de arte são do interesse das comunidades onde estes se encontram, poderão ser criadas, opcionalmente, comissões de arte e arqueologia, que constituirão um elo essencial entre os homens bons, amigos dos monumentos e da sua terra, e a organização administrativa dos serviços, permitindo desta forma estabelecer por todo o país uma rede de elementos corporativos interessados na salvaguarda e propaganda do nosso património artístico e arqueológico.” O Estado Novo utilizará três meios nesta fase para afirmar a centralização de um Estado forte, que recusa o demo-liberalismo e que promove uma imagem nacionalista: desenvolvendo o culto dos edifícios particularmente simbólicos, como os castelos, os conventos e as sés, que são objecto de obras de restauro; instituindo uma série de comemorações, das quais o Duplo Centenário da Fundação e Restauração de Portugal (1940), o 8º Centenário de Lisboa (1947) e o centenário henriquino (1960) foram as mais significativas; conduzindo uma prática

museológica caracterizada pela vontade de enclausurar obras em espaços de privilégio que lhes confeririam uma conotação capaz de fabricar uma imagem consagrada do passado. Sérgio Lira (1997) refere “(o) *território, nação, história e tradições* formavam um todo, explicativo da identidade portuguesa, indivisível e coeso. Sobre esta base foi erigido muito do discurso nacionalista e também sobre esta base foi pensada muita da museografia da época”. No entanto, embora seja uma legislação clara nos requisitos técnicos e procedimentos institucionais, não fornece problemáticas sobre os públicos, as temáticas dos museus e o que coleccionar por não ter uma resposta. Quanto à referência aos “homens bons” na Carta Orgânica, segundo Howard Wiarda (1974:18), “não devem ser confundidos com uma elite ou nobreza, mas entendidos como o elo constante entre os interesses públicos e o soberano ou, nos tempos modernos, entre o interesse público e o Estado.”

Em 1932, foram abolidos os três Conselhos de Arte e Arqueologia criados anteriormente, mas a política de descentralização manteve-se, através do incentivo dado às Comissões Municipais. A Carta Orgânica dos Museus irá observar-se na prática através da reestruturação museológica do país. Foram, por exemplo, atribuídas competências museológicas às Casas do Povo, no sentido de “providenciar assistência social e serviços de auxílio, tornar acessíveis estruturas de apoio educativo e cultural e encorajar o desenvolvimento das comunidades”. No documento “Normas Gerais de Organização dos Museus e das Casas do Povo”, publicado em 1946, ordenava-se que em cada Casa do Povo fosse instalado um museu no sentido de recolher e agrupar elementos etnográficos, a arte e a vida rural de cada região.

A categoria de museu regional é reconhecida pela primeira vez na história do sistema museológico português e introduzida num programa governamental. São reconhecidos os museus Machado de Castro em Coimbra, o Museu de Aveiro, o Museu Regional de Évora, o Museu Regional de Bragança, o Museu Grão Vasco de Viseu e o Museu de Lamego (art.º 51 do Decreto lei nº 20895, Diário do Governo do dia 7 de Março de 1932). É-lhes dado um enquadramento legal e financeiro. À excepção do Museu de Aveiro, que era um museu de arte e história, todos os restantes eram museus de arte e arqueologia. Incluíam parte dos acervos das extintas ordens religiosas e das colecções reais (após 1910), objectos diversos de arqueologia, pintura e escultura. Uma nova discussão é incitada nesta fase relativamente aos objectivos dos museus regionais e

sobre o local da sua instalação (Trindade, 1988)

A legislação de 1932 classificou os museus em três grupos: os três museus nacionais (o de Arte Antiga, o de Arte Contemporânea e o dos Coches), os sete museus regionais (Machado de Castro, Grão Vasco, de Aveiro, Regional de Évora, Regional de Bragança e de Lamego) e os museus municipais, tesouros de arte sacra e outras colecções de valor artístico, histórico e arqueológico. Além dos museus nacionais e regionais mencionados, havia ainda, segundo um inquérito realizado pelo Museu Nacional de Arte Antiga, outros trinta e três museus no país, dos quais vinte e dois eram dependentes das Câmaras Municipais, dois das Comissões de Iniciativa e Turismo, dois pertencentes às Juntas Gerais dos Distritos, dois ligados a Misericórdias, três particulares e ainda o Museu da Casa da Nazaré e o Museu Camiliano (Couto, 1961).

As Exposições Colonial em 1934 e a Exposição do Mundo Português de 1940 foram verdadeiros instrumentos do discurso cultural do Estado Novo, concretizando o modelo ideológico que será aplicado às estruturas museológicas. Em resultado das Celebrações dos Centenários, três novos museus surgem: o Museu José Malhoa, nas Caldas da Rainha (1933), o Museu de Arte Popular em Lisboa (1948) e o Museu Nacional de Etnografia das Províncias do Douro Litoral, no Porto (1945). Até ao final da década de 50, surgem iniciativas como a instalação no Porto do Museu Nacional Soares dos Reis (1940) – cujo acervo resulta da colecção do Museu Portuense e de um acervo da Câmara Municipal do Porto. Inédito na história dos museus em Portugal é a inauguração, nas Caldas da Rainha, do Museu José Malhoa (1959), por ter sido a primeira instituição museológica com edifício construído de raiz. “Por volta de 1940, o sistema museológico português possuía as características suficientes para permitir que a diversidade cultural de Portugal se manifestasse através das colecções e programas. Os museus do país pretendiam-se modestos em tamanho e recursos, e a sua criação deveria ser impulsionada por preocupações regionais, através do esforço das elites locais” (Pimentel, 2005: 141).

Com a abertura gradual de Portugal ao exterior que se verificava desde meados dos anos 50, torna-se visível a situação dos museus portugueses totalmente dependente das elites locais com todas as desvantagens que essa situação tinha. Classificação da documentação e colecções, formação dos funcionários, diversidade de exposições, armazenamento eram questões não consideradas, os museus cresciam com as mais variadas características, sem objectivos claros quanto à sua finalidade. No entanto, o

prestígio de certos estudiosos e conservadores vai permitir a problematização destas questões. Destaca-se o exemplo de João do Couto. Tendo iniciado a sua carreira de conservador no Museu Machado de Castro em 1915, assume as mesmas funções no Museu Nacional de Arte Antiga em 1924, tornando-se seu director em 1932. Desenvolveu um trabalho muito aprofundado sobre os museus portugueses e criou o primeiro serviço educativo numa organização museológica portuguesa no Museu de Arte Antiga.

Em 1962, João Couto traçou um mapa museológico do país que se tornou num balanço da actividade museológica do Estado Novo. Ao fazê-lo, chegou à conclusão que era necessário alargar a rede dos museus nacionais e regionais: “Se os museus não fossem ainda letra morta no plano da cultura nacional e se os indivíduos, conscientes da lição que lhes podem oferecer, os acalentassem, os frequentassem e os pagassem, o problema estava em grande parte resolvido” (Couto, 1942: 314-315). Neste estudo, João Couto referia que o maior número de museus se aglomerava na região entre Douro e Mondego, seguido dos museus da área de Lisboa e depois de Évora. João Couto preconizava uma mudança na mentalidade face ao que deveria ser um museu: “Claro que não vejo o Museu como um simples agrupamento de obras capitais de arte de todos os tempos antigas e modernas. Vejo o museu como um estabelecimento que preside aos interesses turísticos da região, mas ainda um local onde se desenvolve uma intensa vida cultural que vai das exposições de arte plástica aos concertos musicais, das palestras às lições e aos cursos” (Couto, 1942: 314-315). A perspectiva de João Couto antevê aquilo que virá a ser o museu pós modernista do século XXI vocacionado a encontrar formas de mediação com os diferentes públicos, tentando diversas formas de comunicar a arte.

A criação da Fundação Calouste Gulbenkian em 1956, e do seu museu em 1969, dotada de meios absolutamente inéditos para a escala nacional, vai marcar a diferença pela sua capacidade económica, pela diversidade das suas iniciativas e pelas suas opções modernas e independentes: “(...) Tanto no delineamento das suas diversas componentes (espaços expositivos, acolhimento, reservas, laboratórios, oficinas e serviços) e respectiva articulação funcional como nas soluções museográficas adoptadas e respectivo percurso, ele beneficiava dos notáveis progressos da museologia internacional entretanto ocorridos que, em geral, proclamavam o Museu como lugar de cultura visual, de forte marcação estética, onde os vários conjuntos de peças, mas também cada uma delas, deveria ser capaz de entrar em diálogo silencioso com o visitante” (Silva, 2001 *in* Barbosa, 2006: 25).

O papel dinamizador do ICOM (Conselho Internacional de Museus) nas décadas de 50 e 60 e a criação da Associação Portuguesa de Museologia em 1965 levam igualmente a uma nova viragem. A associação é criada com o objectivo de agrupar conservadores de museus, restauradores de obras de arte, historiadores e críticos de arte, arquitectos e outros técnicos e cientistas ligados aos problemas museológicos, mas também de promover o conhecimento da museologia e dos domínios científicos e técnicos que a informam através de reuniões e visitas de estudo, conferências, exposições e publicações. O seminário e o conjunto de palestras organizadas pela Associação Portuguesa de Museologia em 1967 demonstram a preocupação que os profissionais dos museus portugueses já tinham, nesta fase e o papel da acção educativa dos museus. Porém, serão as décadas de setenta e oitenta que irão marcar a viragem decisiva neste campo, como veremos a seguir (Camacho, 2007:26).

O decreto-lei nº46758, conhecido como o Regulamento Geral dos Museus de Arte História e Arqueologia, publicado a 18 de Dezembro de 1965, veio trazer novas responsabilidades e exigências. Desde logo, foi elaborada uma lista de museus dependentes do Ministério da Educação Nacional, para os quais foram sistematizados o âmbito das respectivas colecções, os objectivos e o papel educativo e social. Este novo Regulamento introduzirá relevantes alterações na vida dos museus portugueses, se nem sempre na prática, ao menos na forma teórica em que eram entendidos pelo poder legislativo. No preâmbulo deste decreto-lei manifesta-se uma nova concepção de museu em Portugal: os objectivos, a constituição, as funções e as formas de as desempenhar, o próprio exercício institucional, foram revistos e alterados. O museu, em especial o museu de arte ou de arqueologia, passou a dever cumprir dois propósitos fundamentais: assegurar a conservação e "(...) expor, valorizar, fazer conhecer e apreciar as obras que nele são conservadas (...)". Uma missão científica e artística e uma missão educativa e social: "Se o museu não for mais do que uma instituição com finalidade conservadora, poderá então qualificar-se de necrópole. (...) O museu deve ser um organismo cultural ao serviço da comunidade. (...) o museu [deverá estar] aberto ao público e destinado a fomentar a ilustração geral." O texto do decreto-lei afirma a necessidade de o museu deixar de ser uma instituição passiva. O operário, o estudante da escola primária ou secundária, o não iniciado, precisam ser esclarecidos, necessitam ter um museu interessante e

interessado. O museu deverá ser um "(...) instrumento de formação de espírito" e "(...) exercer uma acção pedagógica eficiente". Em resumo, conclui o legislador, "A novas responsabilidades são, pois, chamados os museus".

Um dos passos dados no sentido de responder a estas novas solicitações foi o da substituição do estágio de conservadores por um curso de conservadores de museu, "(...) acentuando-se a evolução iniciada pelo decreto nº 39116, no sentido de as formas de aprendizado, quase exclusivamente empíricas, cederem o lugar ao ensino sistematizado, de feição simultaneamente teórica e prática". Neste novo curso, a disciplina fundamental passou a ser a Museologia, apesar de serem mantidas algumas outras, à imagem do que acontecia no estágio. Mais uma vez, a preocupação foca-se na profissionalização do pessoal dos museus, limitando o desempenho de cargos superiores a pessoas detentoras do curso, especialmente tratando-se de cargos de provimento definitivo: "Com estas cautelas se procura obstar a que a função seja entregue, como muitas vezes tem acontecido, a pessoas bem-intencionadas, mas inteiramente desconhecedoras das mais elementares normas museológicas."

Outro aspecto que mereceu atenção foi o da própria organização e arranjo dos museus e suas exposições: "(...) a acumulação e a amálgama cederam o lugar à selecção, à simplicidade e ao bom gosto (...)", pois "(...) os museus são órgãos de cooperação escolar (...)", não mais abertos apenas a um público de letrados, mas vocacionados para um público bem mais vasto. Outra questão singular refere-se a uma formulação genérica de uma política aquisitiva para os museus do Estado, não só relacionada com os quantitativos orçamentais disponíveis, mas pautada por critérios mais vastos e, tendencialmente, mais uniformes.

Relativamente à organização interna regulamentada por este instrumento, no que respeita a livros de registo e a inventários: pretende-se uniformidade a nível nacional, tanto nas documentações internas como na actividade de publicação de catálogos e guias. Ainda a nível nacional, fica determinada uma regra geral de horário de abertura, bem como uma regra de pagamento das entradas<sup>40</sup>. O decreto começa por determinar a lista dos museus dependentes da Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas-Artes, em número de vinte e os seus encargos financeiros. Neste, as Câmaras Municipais ficavam sujeitas a uma

---

<sup>40</sup> Ficando as entradas livres possíveis apenas durante o fim-de-semana e assegurando, como antes se havia já feito, o acesso sem ónus a professores e estudantes das Universidades e das escolas superiores de belas-artes, bem como a todas as visitas de estudo de qualquer grau de ensino, dependendo dos directores de cada museu a respectiva regulamentação.



participação a acordar com os ministérios do Interior, Finanças e Educação Nacional.

Nos casos específicos das Câmaras Municipais de Abrantes, Braga, Castelo Branco, Guimarães e Leiria, a lei era muito clara quanto à manutenção das obrigações financeiras para com os respectivos museus, conforme legislação anterior, exaustivamente citada no diploma. Preocupou-se ainda o legislador em anotar, em capítulo específico, os mais importantes princípios de organização interna e funcionamento dos museus, bem como, em outros dois capítulos o que respeita às suas direcções e às funções reservadas aos conservadores, ficando, desta forma, traçado um quadro algo rígido. Não foi também esquecida a inspecção dos museus, determinando a peça legislativa relativamente aos princípios do seu funcionamento, as suas responsabilidades e o âmbito da sua execução.

Este decreto inovou no sentido de pretender que os museus fossem organismos vivos, se assumissem como centros activos de divulgação cultural para além das funções clássicas de conservarem, ampliarem, exporem, catalogarem e investigarem colecções. Sugeriu que os museus observassem os modernos conceitos museológicos apelando para uma mudança do conceito de acumulação e amálgama de objectos para o da selecção e simplicidade. Incitou os museus a desenvolverem mecanismos de atracção dos públicos e sobre eles exercerem uma acção pedagógica eficiente com cursos, palestras, exposições temporárias e visitas orientadas. Sugeriu um contacto estreito entre museus e escolas. Instituiu o curso de conservador de museus no Museu Nacional de Arte Antiga.

No contexto do Estado Novo, a museologia etnológica irá alcançar um novo fôlego, um papel inovador que até ali tinha pertencido à arte. O período longo do Estado Novo estabeleceu uma dinâmica nos museus assente numa restauração material, moral, nacional instituída por António de Oliveira Salazar e representada a partir do culto a edifícios simbólicos, diversas comemorações e a valorização do enclausuramento de obras de arte que pudessem aclamar o passado. A intensa criação de museus regionais, como já foi referido, que vão desempenhar o papel de centros preservadores da memória local e a ideia de criação do Museu do Homem Português, que acabou por se traduzir na constituição do Museu de Etnologia do Ultramar (com os seus impulsionadores Jorge Dias e Veiga de Oliveira) e no de Artes e Tradições Populares. Duas instituições com flagrantes indefinições e marcadas por períodos de interrupções até os dias de hoje. Lentamente, os museus deixam de ser da exclusiva responsabilidade da elite local, para passarem a ser administrados por uma classe profissional regulamentada e financiada pelo Estado. Porém,

a mudança de uma mentalidade corporativista defendida em 1932 para uma realidade diferente e mais progressista e moderna levou tempo a ser realizada. O Museu de Etnologia só viria a abrir após o 25 de Abril de 1974.

### **2.3.ANOS 70-80 – A QUESTÃO MUSEOLÓGICA**

Com o regime democrático fundado em 1974, surgem novos discursos sobre a reorganização dos museus. José-Augusto França defende a sua descentralização dentro dos ideais democráticos, devendo ser reformulados e modernizados, aproximados de uma realidade que já se observava na Europa, continuando a contar com o apoio das comunidades locais (França, 1976: 11-19). Em 1975 havia cerca de 121 museus, com cada distrito a ter pelo menos um museu. A década de setenta seria marcada pela abertura de museus com novas temáticas como os Museus Nacionais do Traje e da Ciência e Técnica (1976) e os Museus Nacionais da Literatura (1982) e do Teatro (1982). As novas tipologias, nascidas a partir de experiências museológicas claramente inspiradas das linhas doutrinárias da chamada Nova Museologia e marcadas por um conceito mais abrangente de património, associado aos conceitos de cultura material, comunidade, território e identidade, caracterizam as décadas de oitenta e de noventa (Brigola, Teixeira, Nabais, Pereira, 2003: 37-38).

A transformação da mentalidade da estrutura museológica para uma perspectiva democrática foi lenta e nem sempre igual nos vários museus portugueses. Por exemplo, as Casas do Povo e as Casas dos Pescadores só foram abolidas em 1985, quando o organismo que tutelava a sua existência, a Junta Central das Casas do Povo, foi extinto pelo decreto-lei nº 185/85, publicado a 29 de Maio, transferindo as competências sociais para os centros de segurança social. Porém, isto não significou o fim das casas do povo, mas a sua reestruturação porque, de acordo com a legislação, estas eram “pólos de desenvolvimento cultural, social e desportivo” (Decreto-Lei nº 185/85).

No pós 25 de Abril surgiu um renovado interesse pelo património natural e cultural que, por um lado, promoveu a protecção e musealização de numerosos sectores da paisagem portuguesa e, por outro, culminou numa verdadeira explosão museal. Deste movimento resultou a “municipalização” do universo museológico, uma vez que as administrações regionais e locais começaram a tutelar uma fracção significativa de museus em Portugal. O país procurava seguir as influências vindas de França, do modelo do

ecomuseu, conceito desenvolvido por Hugues de Varine e George Henri Rivière adaptado à realidade portuguesa. Procurava-se a afirmação de uma nova democracia que ia de encontro aos ideais do ecomuseu, como já tivemos a oportunidade de referenciar no início deste capítulo.

H. Rivière refere-se ao ecomuseu como “um instrumento concebido, moldado e operado conjuntamente por uma autoridade pública e a população local. O envolvimento da autoridade pública é feito através dos peritos, das condições e dos recursos que fornece, o envolvimento da população local depende das suas aspirações, conhecimentos e perspectivas locais” (Rivière: 1985, p.182). A implantação do movimento do ecomuseu em Portugal fez-se de uma forma pacífica porque os seus princípios não colidiram com os da estrutura museológica portuguesa. Defendendo o princípio de um museu ao ar livre, sendo os conjuntos de casas e campos recultivados, os espaços de trabalho reconstruídos e o meio envolvente conservado, o Ecomuseu do Homem e da Indústria em Le Creusot-and-Montceau-les Mines é um dos melhores exemplos. Baseado nos modelos dos museus ao ar livre escandinavos, que incluíam várias casas ao ar livre, o equipamento agrícola e o gado alia-se a uma ideia de museu ambiental que sublinhava o impacto do homem no ambiente e as interações com os animais, minerais e vegetais num sentido ecológico.

Em Portugal, o conceito surge pela primeira vez na década de 1960 aliado ao Ecomuseu do Parque Natural da Serra da Estrela, um projecto com uma ideologia próxima da definição de Varine e Rivière (Pimentel, 2005:183), um museu interdisciplinar de ecologia em que se associava a comunidade e o ambiente. Definia-se como um museu do tempo que conjugava uma unidade museológica central e vários departamentos espalhados pela comunidade, com uma marca profunda dos ecomuseus franceses. Apesar de ter contado com o apoio directo de Rivière e António Nabais, de se terem adquirido edifícios de arquitectura local e reunido uma equipa de investigadores universitários, bem como uma selecção de materiais etnográficos, o museu nunca chegou a abrir. O projecto, para além de estar numa área remota do país, não contou com o apoio institucional, embora, no seguimento da legislação de 1976, se enquadrasse no novo objectivo democrático da descentralização. Procurou ser um projecto de grande impacto nacional, mas não conseguiu reunir a atenção necessária.

Só em 1982 é que Portugal passaria a ter um Ecomuseu, na margem sul do Tejo, o

Ecomuseu do Seixal que incluía vários núcleos espalhados por uma extensa área. Em 1984, o projecto foi nomeado para o Prémio de Museu Europeu do Ano. Em 1985 existiam em Portugal cinco núcleos de ecomuseus: Ecomuseu do Seixal, Museu Rural e da Vinha do Cartaxo, Museu de Benavente, o Museu de Escalhão, o Museu Etnológico de Monte Redondo e as secções museológicas do Museu de Mértola. Estes ecomuseus resultaram de uma colaboração entre as comunidades e as identidades locais, estabelecendo uma relação com a economia local, bem como com a vida cultural.

Mas em 1984, uma iniciativa internacional iria marcar uma nova viragem museológica e ideológica. Teve lugar no Quebec, no Canadá, o primeiro *workshop* internacional sobre Ecomuseus e a Nova Museologia. Várias declarações, entre elas, a de Pierre Mayrand, formaram um documento dos princípios básicos da Nova Museologia (documento conhecido pela Declaração de Quebec) que aliado aos princípios vinculados na Mesa Redonda de Santiago do Chile de 1972 irão constituir a base ideológica de uma nova organização, o MINOM (Movement Internationale pour la Museologie Nouvelle). Por sua vez, o MINOM associado ao ICOM e ao MNEM (*Association Museologie Nouvelle et Experimentation Sociale*) irão contribuir para a difusão a nível mundial do conceito de ecomuseu.

Apesar de ser uma situação muito particular, os efeitos desse movimento também se sentiram em Portugal, nomeadamente no processo de reestruturação dos museus locais, criando uma nova prática discursiva para os pequenos museus espalhados pelo país. Neste contexto foi fundamental o papel do Departamento de Etnologia do Instituto Português do Património Cultural, constituído por duas secções, etnosociologia e etnografia. Dirigido pelo museólogo Henrique Coutinho Gouveia, este departamento iniciou uma campanha sobre museus etnográficos cujo impacto “contribuiu decisivamente para fomentar uma “ideia de museu” cuja origem e quadro ideológico estavam fortemente influenciados e condicionados pelos princípios da ecomuseologia” (Pimentel, 2005: 191). Pela primeira vez, era dada aos responsáveis pelos museus locais a oportunidade de mostrarem, discutirem e de reflectirem sobre os seus projectos. O impacto desta política de actuação foi grande e conseguiu mudar a percepção em relação a estes museus, como deviam ser organizados e quais deviam ser os seus objectivos, dando-se uma ênfase à etnografia em materiais recolhidos pelos grupos folclóricos, pois as suas colecções incluía fundamentalmente roupas e objectos tradicionais, muitas vezes

relacionados com a música popular. Porém, muitos destes museus não tinham um espaço físico que os acolhesse e as recolhas eram realizadas de forma pouco sistemática. Muitas vezes, não passavam de colecções etnográficas dispersas (Pimentel, 2005: 193), embora alguns contassem com apoio das Câmaras Municipais ou das Juntas de Freguesia.

Mas outras e diversas experiências marcarão os museus portugueses. A partir de 1978, é criado, no âmbito do Conselho da Europa, o Prémio do Museu Europeu do Ano, recebido por alguns museus em Portugal. Novos espaços expositivos e a organização de grandes eventos tornar-se-iam experiências museológicas importantes no território nacional, como a XVII Exposição de Arte, Ciência e Cultura (Conselho da Europa, 1983), Europália (1991), Centro Cultural de Belém (1992), Lisboa Capital Europeia da Cultura (1994), Exposição Mundial de Lisboa (1998), Porto Capital Europeia da Cultura (2001) e a acção da Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos (criada pelo Decreto-Lei n.º 391/86, de 22 de Novembro, com termos em 2002). (Brigola, Teixeira, Nabais, Pereira, 2003:32-45).

## **2.4. ANOS 90 – A CRIAÇÃO DO IPM (INSTITUTO PORTUGUÊS DE MUSEUS)**

Em 1991, o Instituto Português de Museus é criado pelo Decreto-Lei nº 278/91 (Diário da República, 1ª Série, 9 de Agosto de 1991). Criava-se pela primeira vez uma instituição governamental para orientar as actividades dos museus. No final da década de 80 e inícios da de 90, observou-se uma fase de mudança na reestruturação de vários organismos governamentais ao nível social, político, económico e cultural. A criação do IPM veio provocar uma ruptura nos conceitos e modelos de museus. Não podemos esquecer que, no contexto internacional, novos conceitos e novos discursos museológicos haviam revolucionado a forma com os museus se relacionavam com a sociedade. Por outro lado, é nos anos 90 que várias universidades portuguesas vão empenhar-se na formação especializada ao nível de pós-graduações e mestrados, criando-se lentamente uma massa crítica que irá contribuir para uma nova perspectiva do percurso museológico português. A partir do século XXI são cada vez mais os jovens recém-licenciados que saem de Portugal e procuram formação na área da museologia, estudos curatoriais ou serviços educativos nas Universidades de Leicester, (Tem o Departamento de Museologia

mais antigo a nível mundial), Londres e Barcelona, consideradas referências científicas internacionais.

Relativamente à gestão dos museus portugueses, verifica-se que antes do 25 de Abril de 1974, os recursos económicos eram poucos, mas eram controlados pelo director do museu, que detinha a total responsabilidade, situação que garantia alguma estabilidade. Nos anos oitenta, houve uma fase de investimento do Estado e de algum desafogo económico. A partir da criação do IPM, interventivo e controlador da gestão dos museus, fomentou-se alguma desresponsabilização por parte dos directores, pois muitas áreas passam a ser controladas pelo Instituto.

Importante contributo foi dado pela criação da Rede Portuguesa de Museus (RPM), um sistema organizativo baseado na adesão voluntária, configurado de forma progressiva e que visa a descentralização, a mediação, a qualificação e a cooperação entre museus. A estrutura do projecto da Rede Portuguesa de Museus foi criada na dependência do Instituto Português de Museus pelo Despacho Conjunto n.º 616/2000, de 17 de Maio. As suas actividades. Ao longo deste período, deram corpo às atribuições que lhe foram cometidas naquele despacho, designadamente a definição do modelo de rede, a concepção e a aplicação do regulamento de adesão à RPM, a criação e a execução de programas de apoio técnico e financeiro à qualificação dos museus e a promoção de acções de formação. Com a criação do Instituto dos Museus e da Conservação, a grande parte das competências cometidas à anterior Estrutura de Missão transitaram para a Divisão de Credenciação e Qualificação de Museus, integrada no Departamento de Museus. Os objectivos da RPM são a valorização e a qualificação da realidade museológica nacional; a cooperação institucional e a articulação entre museus; a descentralização de recursos; o planeamento e a racionalização dos investimentos públicos em museus; a difusão da informação relativa aos museus; a promoção do rigor e do profissionalismo das práticas museológicas e das técnicas museográficas; o fomento da articulação entre museus.

Mas, a grande mudança do século XXI do processo museológico português dá-se com a criação da Lei-quadro dos Museus Portugueses – Lei n.º 47/2004, de 19 de Agosto. A sua preparação baseou-se no conhecimento da realidade portuguesa, na experiência recente desenvolvida pelo IPM com a criação da RPM e nas orientações internacionais. Representantes da APOM, do ICOM, da ANMP, directores de museus e docentes universitários participaram na preparação do documento. A Lei é composta por 11 capítulos, que podem ser agrupados em cinco grandes áreas temáticas. No primeiro

capítulo, introdutório, são apresentados os princípios, os conceitos e o âmbito dos museus portugueses. Seguem-se três capítulos concernentes ao regime geral dos museus, funções museológicas, recursos humanos e financeiros, instalações, estrutura orgânica e acesso público. Os dois capítulos seguintes são referentes ao património móvel incorporado nos museus e à sua propriedade, seguindo-se um capítulo dedicado à criação de museus, assente em dois pilares fundamentais, o documento fundador e o programa museológico. Encontramos depois dois capítulos relativos ao novo sistema organizativo da realidade museológica, a RPM, e aos procedimentos de credenciação, os quais institucionalizam a RPM. Por fim, o regime de contra-ordenações e as disposições finais, entre as quais está prevista a transição dos museus actualmente integrados na RPM (Artigo 140. Transição dos museus integrados na Rede Portuguesa de Museus 1 — Os museus que actualmente integram a Rede Portuguesa de Museus dispõem de dois anos para se adaptarem ao cumprimento das funções museológicas previstas na presente lei e poderão ser objecto das medidas previstas no nº 2 do artº 117.o 2 — No termo do prazo previsto no número anterior, o museu pode perder a qualidade de museu da Rede Portuguesa de Museus) e a sua aplicação às regiões autónomas. Das grandes linhas orientadoras da nova Lei-Quadro salientamos a introdução de conceitos que ajudarão a clarificar o panorama museológico, designadamente a definição de museu e a introdução do conceito de colecção visitável. A definição dos requisitos exigíveis para a criação deste tipo de instituições, o impulso para a qualificação dos técnicos, o estabelecimento de boas práticas e dos modelos a seguir são outras das consequências da Lei-quadro dos Museus Portugueses.

Destacamos igualmente outros dois pontos fundamentais: O Artigo 9 e o artº 42 da Lei-quadro dos Museus Portugueses que teremos a oportunidade de analisar nos últimos capítulos desta dissertação. O Artº9 sublinha o Dever de investigar <sup>41</sup>O Artigo 42 refere-se à Educação <sup>42</sup> Simbolizando uma abertura diferente da prática museológica da modernidade portuguesa, considerando a legislação bastante inovadora no respeitante aos

---

<sup>41</sup> 1 — O museu promove e desenvolve actividades científicas, através do estudo e da investigação dos bens culturais nele incorporados ou incorporáveis. 2 — Cada museu efectua o estudo e a investigação do património cultural afim à sua vocação. 3 — A informação divulgada pelo museu, nomeadamente através de exposições, de edições, da acção educativa e das tecnologias de informação, deve ter fundamentação científica.

<sup>42</sup> 1 — O museu desenvolve de forma sistemática programas de mediação cultural e actividades educativas que contribuam para o acesso ao património cultural e às manifestações culturais. 2 — O museu promove a função educativa no respeito pela diversidade cultural tendo em vista a educação permanente, a participação da comunidade, o aumento e a diversificação dos públicos. 3 — Os programas referidos no nº 1 do presente artigo são articulados com as políticas públicas sectoriais respeitantes à família, juventude, apoio às pessoas com deficiência, turismo e combate à exclusão social.

museus portugueses, teremos a oportunidade de analisar as dificuldades da execução na prática das componentes destes artigos.

A aposta na investigação preconizada pelo Observatório das Actividades Culturais tem sido fundamental para entendermos o progresso museológico português nas várias vertentes. De acordo com um estudo realizado em 1999 por este Observatório, (Neves, 1999) foram inquiridas todas as unidades museológicas no continente e ilhas sobre a caracterização dos museus em Portugal, num total de 680, tendo respondido 564 (34 das quais estavam ainda em fase de projecto). O último estudo data de 1996 e contou com 382 unidades museológicas. O inquérito foi realizado de acordo com alguns indicadores: a tutela das instituições, o tipo de museu, a localização e o tempo de existência. Observou-se que 60% dos museus eram públicos (Administração Local 58%, Central 37% e Regional 5%) e apenas 36% dependiam unicamente do Ministério da Cultura. 40% dos restantes museus eram privados (Associações 31%, Igreja Católica 19%, Empresas Privadas 14% e Fundações 13%). Relativamente ao tipo de museus, os de arte eram os mais frequentes (22%), seguindo-se os de etnografia (21%) e os genéricos (18% - arte, arqueologia e etnografia). Relativamente à sua localização, havia uma maior concentração na área de Lisboa e Vale do Tejo (36%, o que significa 188 museus) e no Norte (24%). A região com menos museus era os Açores, com 3%. A distribuição por concelhos registava uma concentração de 65% em Lisboa, Porto 25%, Funchal 15%, Coimbra 15%, Sintra 13% e Braga 10%. Verificou-se que 64% dos concelhos não possuíam qualquer tipo de museu (Neves, 1999).

Se o interesse pelos museus e a sua criação e desenvolvimento se acentua na década de 70, as décadas de 80 e 90 registam um aumento significativo da criação de museus, mas também a melhoria significativa com o pessoal técnico superior, reestruturação das exposições permanentes, inauguração de exposições temporárias e itinerantes, organização de serviços educativos, promoção e divulgação de actividades, estudo e inventários das colecções, promoção de catálogos. Os fundos estruturais da Comunidade Europeia terão uma importância significativa, pois permitiram viabilizar finalmente todo um conjunto de intervenções há muito necessárias e desejadas pelos museus. Estes trabalhos realizados ao longo das duas décadas proporcionaram uma franca melhoria nas condições de trabalho, na conservação e restauro das colecções, na



adaptação dos espaços expositivos e no atendimento ao público.

A mudança é notória também no discurso museológico e num novo entendimento de como atrair públicos. Como tal, as exposições temporárias serão um veículo deste novo chamamento. Em 1999, 43% dos 530 museus organizaram pelo menos uma exposição temporária produzida pelo museu; 22% organizaram pelo menos uma exposição temporária não produzida pelo museu; 16% organizaram a sua própria exposição temporária e também uma exposição não produzida pelo museu; 48% apresentaram pelo menos uma exposição temporária, produzida ou não pelo próprio museu. Relativamente às iniciativas de marketing e publicidade, 40% dos museus referiram que tinham realizado acções nos últimos dois anos. Em 2000, 44% dos museus referiu possuir serviço educativo.

Num estudo realizado pelo Observatório das Actividades Culturais (Neves, 2006) sobre a evolução das unidades museológicas entre 2000 e 2005 verifica-se que, efectivamente, a situação se modificou substancialmente face ao último estudo aludido. Se em 2000 havia 728 unidades museológicas abertas ao público, em 2005 esse número aumentou para 1018. Observe-se que o maior número é referente à abertura permanente ou sazonal, que foi de 513 museus em 2000 e passou para 622 em 2005. Dá-se um anúncio público de projectos e de intenções de criação de museus, verificando-se que é a Administração Local que explica uma parte substancial da possibilidade da criação do museu. A maior concentração continua a efectuar-se no Litoral Norte e Centro e a menor no Alentejo. 58 Concelhos passarão a ter pelo menos um museu. Só em cinco concelhos é que não se verifica esta situação. Em 2000 encerraram 78 museus; em 2005, o número de museus encerrados ao público passou para 98, uma taxa de variação de 25,6% devendo-se tal situação a vários factores: mau estado das infra-estruturas, desaparecimento da tutela, processo de reorganização do sector dos museus por parte da tutela. O crescimento observado é de 16%, mas esse aumento não acompanha sempre os critérios e requisitos mínimos exigidos relativamente às funções museológicas definidas na Lei-quadro dos Museus Portugueses, no que concerne à tipologia e às condições de funcionamento. O inquérito anual do Instituto Nacional de Estatística revelou que em 2002, quase metade das 591 unidades museológicas, 48%, afirmaram possuir serviços educativos. Cerca de dois terços dos museus dependentes da administração central possuem serviços educativos (Camacho, 2007: 29). Na dependência autárquica, a percentagem é de 45%. A região de Lisboa e Vale do Tejo tem a parcela mais elevada de museus com serviços educativos (57%), seguindo-se a região Norte, com 50%. Nas regiões autónomas, o

destaque vai para a Madeira, com 71%. Verifica-se ainda que os museus abertos antes dos anos 70 são os que têm maioritariamente serviços educativos. A década de noventa é, sem dúvida, uma fase exponencial desta área, observando-se 46% dos museus com serviços educativos.

Continua a verificar-se um elevado peso das tutelas públicas, tendo a administração local a percentagem mais significativa, destacando-se as Câmaras Municipais, bem como a realidade emergente das Empresas Municipais). A Administração Central tem vindo a perder o seu peso relativo - o Ministério da Cultura tem, porém, a tutela mais significativa. Na tipologia destacam-se os museus de arte, etnografia e antropologia, especializados e mistos, e pluridisciplinares. Verifica-se uma quebra nos museus de Ciências Naturais e de História Natural. A Região de Lisboa e Vale do Tejo tem o maior número de unidades museológicas, mas o seu peso tem vindo a descer; na região norte verifica-se uma situação inversa. Na Madeira, também se observa um desenvolvimento assinalável. Em 2005 houve uma diminuição no número de concelhos sem museu. 72% dos concelhos têm pelo menos um museu (em 2000 era só 63%). Nas regiões autónomas só se verifica esta situação no arquipélago da Madeira. O estudo revela ainda que os museus estão em expansão, mas com características muito heterogêneas, quer com critérios de exigência, quer com dificuldades na aplicação desses mesmos critérios.

Em 2006, no final do primeiro semestre, comparando com igual período do ano anterior, o IPM registou um crescimento no número de visitantes nos museus seus dependentes de cerca de 25%. O IPM referiu no seu Boletim que as causas deste aumento de visitantes se deviam à programação das exposições, ao sucesso das actividades do Dia Internacional dos Museus e a ofertas diversificadas de actividades educativas.

Em Janeiro de 2010 é apresentado, o Planeamento Estratégico dos Museus para o século pelo IPMC, que contém os fundamentos metodológicos e conceptuais do sistema, a saber: 1. Articulação do documento com as linhas orientadoras do programa de Governo. 2. Inovação e criatividade no respeito pela tradição institucional do IMC. 3. Planeamento tendo em conta a participação, a avaliação, a eficácia e a coerência. 4. Calendarização e monitorização das medidas planeadas, com divulgação dos relatórios anuais. Refere como eixos estratégicos de intervenção: 1. Reenquadramento do sistema de gestão dos museus tutelados pelo MC/IMC. 2. Inovação de modelos de funcionamento nos museus e palácios

do MC/IMC. 3. Gestão? de proximidade com os representantes e associações profissionais dos sectores da Cultura, das Universidades, da Museologia e da Conservação e Restauro, com os municípios, as regiões autónomas, outras entidades públicas, as dioceses, as misericórdias, as fundações e outros agentes. 4. Consolidação e crescimento sustentado da Rede Portuguesa de Museus. 5. Política coerente e integrada de preservação, estudo, documentação e comunicação das colecções de bens materiais, móveis e imóveis, sob a sua tutela e do património imaterial. 6. Qualificação profissional e formação académica e científica dos recursos humanos do IMC.

## **2.5. MUSEUS DE ARTE MODERNA E CONTEMPORÂNEA**

A situação dos museus de arte moderna e contemporânea actuais necessita de uma reflexão, pela sua complexidade estrutural e pelo seu carácter precisam de uma adequação de funções. Têm elementos de definição, estrutura, conteúdo e funcionamento muito intrincados e específicos que os leva a ser um dos instrumentos socioculturais de maior repercussão na sociedade actual. Este tipo de museu tem vindo a sofrer as tensões de uma sociedade em evolução cujas ideologias diversas e contrastantes estão a ser impostas no campo da criação artística e dos enfoques museológicos a um ritmo acelerado neste século. A diversidade dos conteúdos dos museus de arte contemporânea é enorme, desde as belas artes tradicionais (arquitectura, escultura, pintura, desenho) às novas artes da imagem (fotografia, cinema, vídeo arte, instalações) e a outras expressões da sociedade actual e da imprensa (desenho, publicidade, grafismo, banda desenhada), bem como outras propostas de carácter interdisciplinar.

A complexidade real e conceptual obriga estes museus a uma constante revisão. Aos factores propriamente artísticos e culturais aliam-se a outros determinantes como os sócio-económicos e técnicos (museográficos, por exemplo), didácticos que se tornaram num motor de questões delicadas, num encruzilhada difícil que envolve necessidades como a rentabilidade económica, sociocultural, a actualização dos meios e uma política museológica convincente. A sua dinâmica impõe-se, mas resulta de uma constante renovação no sentido de corresponder às necessidades de uma sociedade em constante mutação, mas por outro lado não se pode esquecer a vocação do museu de transmitir no futuro os bens artísticos e culturais de valor permanente: *“Los museos de arte contemporáneo parecen estar, en definitiva, atrapados entre la urdimbre de un tejido*

*interminable y la condena de un permanente e indefenido proyecto”*(Hernandez, 2001:117).

Uma nova ordem artística e uma nova redifinição museística nasce com as sociedades pós industriais numa idade designada de pós moderna. Os centros de arte moderna consolidados essencialmente a partir dos anos oitenta utilizam de uma forma mais flexível e experimental o espaço expositivo amparados por meios tecnológicos avançados que permitem maiores liberdades estilísticas e didácticas na sua montagem. Naturalmente exigem um outro tipo de conteúdo diferente do museu convencional, ainda que existam excepções, os que mantêm o carácter misto, o perfil institucionalizado. Um centro de arte não é um museu, é um estabelecimento cujas origens há que as situar dentro da conveniência e das necessidades da comunidade em receber lições de arte, onde se mostram os artistas locais e onde se instala outro tipo de arte, mas não existe uma colecção permanente de objectos.

O museu nasceu como uma instituição permanente com uma função educativa, difusora e estética desde a preservação, investigação e exibição da sua própria colecção. A qualidade da instituição cultural estritamente relacionada com o seu meio ambiente. Sem essa relação, o museu não sobreviveria. O seu desenvolvimento depende dos ciclos da vida e do crescimento internos, mas também das relações que estabelece como organização com o exterior. Um museu não é uma instituição que sobrevive isolada (Trindade, 1993: 99-100).

A colaboração e a interligação com várias instituições como galerias de arte, outros museus, coleccionadores particulares e investigadores nacionais e internacionais são fundamentais para a complementaridade de conhecimentos e experiências. A capacidade de intervenção dos membros destas instituições, a sua qualidade e rentabilidade cultural dependem em grande medida da preparação museológica e da capacidade profissional do pessoal especializado. A sua duração justifica-se em função do público. Este compromisso social é fundamental para a sua existência. Os movimentos de vanguarda histórica puseram em questão o valor e a função social da instituição museística iniciando-se com as correntes artísticas futuristas e dadaístas dos anos vinte e posteriormente com a ruptura relativo ao valor dos conteúdos. No pós segunda-guerra mundial começaram a delinear-se

novas tipologias de espaços museológicos com novas potencialidades didácticas. Os exemplos de Guggenheim de Frank Lloyd Wright, Mies Van Der Rohe e Le Corbusier levam a que os conteúdos museísticos passam a ser observados de outro modo.

Desde 1956 até hoje deu-se uma explosão de museus de múltiplas (Hernandez, 2001: 120) e variadas tipologias associados a arquitectos de prestígio (Guggenheim em Bilbao de Frank Gehry, Museu Judaico de Berlim, um projeto do arquitecto Daniel Libeskind, O CEAC, Fundação Joan Miró, Barcelona, do arquitecto Josep Lluís Sert, entre outros). Por outro lado, a reutilização de espaços como armazéns, escolas e fábricas (O exemplo da Tate Modern em Londres) associados a novos comportamentos da arte do objecto, dos ambientes e espaços lúdicos, da arte pela acção, arte povera e land art e sobretudo pelas novas correntes da arte conceptual provocaram mudanças radicais no meio sócio-artístico e nos museus. Nos centros de arte podemos distinguir tipologias gerais, uns mais dedicados a exposições de obras, outros mais aplicados à criação artística. As duas situações são uma solução estável, mas transitória para os novos comportamentos artísticos desde a década oitenta até hoje, especialmente do ponto de vista da configuração espacial e da montagem das exposições de vanguarda.

## **2.6. MUSEUS DE ARTE MODERNA E CONTEMPORÂNEA PORTUGUESES**

A dissertação de Doutoramento subjacente incidiu sobre um conjunto de três museus portugueses de arte moderna e contemporânea focalizando o cruzamento entre a educação artística e a educação nos museus: Centro de Arte Moderna José Azeredo Perdigão (CAMJAP), Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Museu Colecção Berardo, Lisboa e Museu de Arte Contemporânea de Serralves, no Porto. Como já tivemos a oportunidade de referir na introdução desta tese, esta selecção faz-se pela tipologia destes museus, mas também por consideramos serem estes, os museus portugueses com uma dinâmica mais diferenciada, a nível nacional, na área dos serviços educativos, pela oferta educativa que podem presentear os públicos diversificados e pela heterogeneidade das equipas.

O cenário museológico português do século XX e do século XXI tem uma fraca expressão nos museus desta tipologia, a artística moderna e contemporânea, denotando igualmente uma assimetria na sua localização geográfica. O Inquérito aos Museus em Portugal, desenvolvido pelo OAC (Neves, 2006) referencia que Lisboa e Vale do

Tejo é a região com maior percentagem de museus, havendo no ano 2000, 32,3% de museus de tipologia artística, que desce para 30,1% em 2005, seguida da região Norte que detém em 2000 uma percentagem de 22,7% e em 2005, 25,1%. O fenómeno de difusão museológica, em Portugal decorre após as décadas de 1980 e 1990. Com efeito, os museus em apreço foram abertos ao público (ou reabertos após importantes remodelações, como sucedeu com o Museu do Chiado), entre os anos 1980 e 1990. Entre 2000 e 2005, observou-se uma taxa de variação de 15,7% nos museus de arte, ou seja, em 2000 havia 20,1% de museus desta tipologia em Portugal e em 2005 passa a 20,6% continuando a ser uma expressividade ainda pouco significativa (Neves, 2006).

## **2.7.PROGRAMAS, COLECÇÕES, EXPOSIÇÕES: O EXEMPLO DO MUSEU SERRALVES, MUSEU COLECÇÃO BERARDO E CAM DA GULBENKIAN**

O panorama dos museus portugueses de arte moderna e contemporânea é bastante diversificado, no que respeita a programas e acervos. No conjunto dos casos analisados, evidenciam-se duas situações distintas: museus cuja actividade se centra na apresentação de uma colecção permanente (ciclicamente reorganizada e complementada por diversas exposições com uma duração mais curta, como é o exemplo do Museu do Chiado) e museus ou centros de arte cujo programa privilegia a realização de exposições temporárias, de âmbito nacional ou internacional. Verifica-se ainda que, do ponto de vista das colecções, estes museus estão preferencialmente direccionados para a arte portuguesa e privilegiam formas de expressão mais tradicionais (principalmente pintura e escultura), mas também a presença da fotografia, vídeo e instalações.

A colecção permanente do CAMJAP/Fundação Calouste Gulbenkian, (Centro de Arte Moderna) embora tenha em comum com o Museu do Chiado uma manifesta orientação para a arte portuguesa, pretende dar uma visão global da actividade artística em Portugal, desde 1910 até ao presente. Deste modo, a colecção integra hoje obras dos principais artistas portugueses do século XX: Amadeo de Souza-Cardozo, Almada Negreiros, Menez, Júlio Pomar, Helena Almeida, Paula Rego, Alberto Carneiro, João Cutileiro, José de Guimarães, Julião Sarmento, Pedro Cabrita Reis, etc. Para além da arte

portuguesa existem alguns núcleos de arte internacional na colecção do CAMJAP.<sup>43</sup> Um grupo de obras de artistas que tiveram relações próximas ou foram importante influência, para os seus colegas portugueses, tais como Sónia e Robert Delaunay, Cândido Portinari, Vieira da Silva, Arpad Szenes e Torres Garcia; um importante grupo de obras de arte britânica, adquiridas desde os anos 60 e um grupo de obras de artistas Arménios, de que se destaca Arshile Gorky.

A sede da Fundação Calouste Gulbenkian está situada no centro de Lisboa. O projecto dos edifícios da Sede e do Museu é da autoria dos arquitectos Ruy Athougua, Pedro Cid e Alberto Pessoa. Os edifícios foram inaugurados em 1969 e concebidos de modo a criar um ambiente com diferentes perspectivas de visão do interior, sobre diversos ângulos do arvoredo e dos terrenos circundantes. Em 1983, foi inaugurado no Parque Gulbenkian o Centro de Arte Moderna (CAM) que, em 1993, passou a ser designado de Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão, em homenagem ao primeiro Presidente da Fundação. O edifício do CAM é composto por dois corpos distintos: o Museu de Arte Moderna, formado por três galerias interligadas, e um espaço de animação cultural - que dispõe de uma sala polivalente para a realização de espectáculos e colóquios.

No que respeita à arte moderna e contemporânea de âmbito internacional, destacam-se a colecção do Museu de Serralves (de, aproximadamente, 1968 à actualidade) e o Museu Colecção Berardo. No último caso, estamos perante uma colecção comparável aos acervos dos principais museus internacionais, sendo representativa dos principais movimentos e artistas europeus e americanos do século XX, com núcleos temáticos dedicados às vanguardas Europeias, à Arte Pop, à Arte Minimal, à Arte Conceptual e à Arte Povera e outras tendências estéticas. Entre os artistas portugueses representados na Colecção Berardo contam-se: Vieira da Silva, Paula Rego, Helena Almeida, Julião Sarmento e Rui Chafes. A representação de mais de 70 correntes artísticas evidencia o forte pendor museológico e didáctico desta colecção (<http://www.museuberardo.com>, observado a 21 de Janeiro, às 21 horas e doze minutos).

---

<sup>43</sup> À semelhança do que sucede com o CAMJAP, mas com um programa distinto e uma escala mais restrita, o Museu Municipal Amadeo de Souza-Cardoso apresenta também uma colecção retrospectiva da arte portuguesa, ao longo do século XX. A última tem como principais referências António Carneiro e Amadeo de Souza-Cardoso, incluindo igualmente obras de diversos artistas portugueses que se evidenciaram em diferentes períodos, tais como: Acácio Lino, Carlos Botelho, Sarah Afonso, Júlio Resende, Artur Bual, Vieira da Silva, Manuel Cargaleiro e Nadir Afonso, entre outros. Embora o Museu integre um núcleo representativo da obra de Amadeo de Souza-Cardoso, não assume, propriamente, um carácter monográfico. Essa vocação é bastante mais acentuada no Museu da Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva, que tem como objectivo fundamental promover a divulgação e o estudo da obra dos dois artistas, bem como dar a conhecer o trabalho de artistas que tiveram afinidades estéticas com estes pintores ou que com eles conviveram.

A Fundação de Arte Moderna e Contemporânea, Colecção Berardo foi criada com o Dec-Lei 164/2006, de 09 de Agosto, que teve como objectivo instalar no Centro de Exposições do Centro Cultural de Belém, um Museu permanente com base no acervo daquela Colecção. A programação do Museu é orientada pela rotação dos diversos movimentos artísticos que integram o acervo composto por 862 obras. A exposição permanente do Museu, conjuntamente com as exposições temporárias, cria uma dinâmica cultural geradora de fluxos de público diversificados, desenvolvendo hábitos de fruição artística. O Estado adquiriu em Dezembro de 1986 a Quinta de Serralves, no Porto, para ser criado um museu de arte contemporânea. Entre 1986 e 1989, data da criação da Fundação de Serralves, foi constituída uma Comissão Instaladora composta por Jorge Araújo, Teresa Andresen e Fernando Pernes. A Casa e o Parque de Serralves foram abertos ao público a 29 de Maio de 1987. A Fundação é criada com o Decreto-Lei 240-A/89, de 27 de Julho. É estabelecida uma parceria entre o Estado e a sociedade civil, representada por cerca de 51 entidades, procedentes dos sectores públicos e privado.

A Fundação de Serralves<sup>44</sup> tem uma colecção representativa da arte contemporânea portuguesa e internacional, através da apresentação de uma programação de exposições temporárias, colectivas e individuais, que representem uma comunicação entre os contextos artísticos nacional e internacional, assim como a organização de programas pedagógicos que ampliem os públicos interessados na arte contemporânea e suscitem uma relação com a comunidade local. É também objectivo da instituição incrementar projectos com jovens artistas. A Colecção do Museu é constituída por obtenções directas, obras em depósito do Estado e de coleccionadores privados, bem como doações. O Museu funciona como um centro pluridisciplinar aliado à utilização do Parque que propõe valorizar o património natural vocacionado para a educação e animação ambientais e beneficiando da utilização do Auditório como meio de reflexão e debate sobre a sociedade contemporânea.

---

<sup>44</sup> Em 27 de Novembro de 1996 teve início a construção do Museu de Arte Contemporânea de Serralves. A Administração convidou, nesse ano, Vicente Todoli para Director Artístico, que constituiu equipa com o Director-Adjunto João Fernandes. Em 6 de Junho de 1999 o Museu foi inaugurado com a exposição "Circa 1968" que demarcou e reforçou a intenção da programação do Museu e de futuras aquisições no sentido de definir um período cronológico entre meados dos anos sessenta e a actualidade, caracterizado por profundas mudanças do paradigma artístico e por grandes transformações nos contextos português e internacional. Em 2003 Vicente Todoli assumiu a direcção da Tate Modern (Londres) e João Fernandes passa a ocupar o cargo de Director do Museu com Ulrich Loock, convidado para Director-Adjunto.



O projecto do Museu é da autoria do arquitecto Álvaro Siza, convidado no início da década de 1990<sup>45</sup> para conceber um programa museológico que tivesse em consideração particulares condições de espaço e de integração paisagística. A implantação do edifício fez-se no espaço da horta da antiga Quinta de Serralves que permitiu facilitar o acesso do público ao Museu, a partir de uma nova entrada aberta na Rua D. João de Castro.<sup>46</sup> Localizado aproximadamente a 500 m da Casa de Serralves, no Parque, é o espaço primacial de exposições da Fundação, interagindo directamente com o Parque, onde se encontram instalações e esculturas. O Parque de Serralves<sup>47</sup> foi aberto ao público em 1987 tendo sido objecto de um Projecto de Recuperação e Valorização, iniciado em 2001 e concluído em 2006. Dispondo de catorze salas de exposições e espaços para reservas de obras de arte, o Museu apresenta no seu interior três pisos<sup>48</sup>. A organização do espaço expositivo permite percursos e dá uma maior flexibilidade e funcionalidade à realização das actividades.<sup>49</sup>

A Casa de Serralves, para além de ser a sede da Fundação, constitui uma extensão importante do Museu de Arte Contemporânea, reservada à apresentação de exposições temporárias. Criada para ser uma residência particular, a Casa, exemplar da arquitectura Art Déco e o Parque foram mandados construir pelo segundo Conde de Vizela, Carlos Alberto Cabral. Com fachada para a Rua de Serralves e tendo a entrada principal pela Avenida Marechal Gomes da Costa, a Casa de Serralves foi edificada nas proximidades do Porto, entre 1925 e 1944. Em 1996, o património imobiliário de Serralves foi classificado como “Imóvel de Interesse Público”.

Entre os artistas internacionais patentes na colecção de Serralves podem citar-se, por exemplo: Georg Baselitz, Christian Boltanski, Dan Graham, Jannis Kounellis, Gordon Matta-Clark, Mário Merz, Bruce Nauman, Sigmar Polke e Richard Serra. No conjunto de artistas portugueses representados incluem-se: Helena Almeida, René Bétholo, Eduardo

---

<sup>45</sup> Os primeiros estudos começam em 1991.

<sup>46</sup> João Gomes da Silva foi o responsável pelo arranjo paisagístico da envolvente do Museu em 1998.

<sup>47</sup> Merecem especial referência os dois prémios já atribuídos ao Parque Serralves: o Prémio da inovação no domínio da educação ambiental da Associação Portuguesa de Museologia, APOM (1996) e o *Henry Ford Prize for the Preservation of the Environment* (1997).

<sup>48</sup> O edifício do Museu apresenta um corpo central que se divide em duas alas, separadas por um pátio. A presença de janelas, permite aos visitantes um olhar sobre o exterior, a combinando a iluminação artificial e natural.

<sup>49</sup> O edifício do Museu dispõe ainda de uma área para oficinas e outras actividades do Serviço Educativo, e áreas complementares como uma loja e um grande terraço com vista para o Parque.

Batarda, Fernando Calhau, Alberto Carneiro, Lourdes Castro, Ana Hatherly, Álvaro Lapa, Julião Sarmento, Ângelo de Sousa e Ana Vieira. O facto de a colecção permanente não se encontrar patente ao público no Museu de Serralves evidencia que a finalidade deste espaço museológico consiste, sobretudo, na apresentação de exposições temporárias. A renovação periódica da apresentação das colecções, a organização regular de exposições temporárias e o desenvolvimento de actividades complementares (visitas guiadas, colóquios e seminários, cursos, etc.), que caracterizam o funcionamento dos principais museus estrangeiros dedicados à arte do século XX<sup>50</sup>, afiguram-se também como uma prioridade para a maioria dos museus<sup>51</sup> portugueses estudados.<sup>52</sup>

Na conclusão deste capítulo sublinhamos que as diversas finalidades possíveis da Educação Artística têm sido objecto de um intenso debate actualmente a nível nacional e internacional que conduz a questões como: A Educação Artística serve só para ensinar a admirar ou deve ser também um meio para progredir a aprendizagem de outras matérias?"; A arte deve ser ensinada como disciplina virada para si própria ou virada para o conjunto de conhecimentos e valores que pode transmitir. A Educação Artística

---

<sup>50</sup> Relativamente à arte portuguesa, desde a segunda metade do século XIX até meados do século XX, destaca-se a colecção do Museu do Chiado que proporciona "uma panorâmica da modernidade em Portugal, num percurso que cobre o Romantismo, o Naturalismo, o Modernismo, o Neo - Realismo, o Surrealismo e o Abstraccionismo". Entre os artistas representados encontram-se: Silva Porto, Columbano Bordalo Pinheiro, Henrique Medina, Eduardo Viana, Carlos Botelho, Mário Eloy, Fernando Lanhas e Jorge Vieira. O acervo do Museu do Chiado integra igualmente um núcleo de arte francesa (desenhos e esculturas de finais do século XIX até ao início do século XX), no qual se destacam obras de Jean-Baptiste Carpeaux e Auguste Rodin.

<sup>51</sup> Instalado desde Julho de 2007 no centro histórico da cidade alentejana, de Elvas, próximo de Espanha, o Museu de Arte Contemporânea de Elvas (MACE) foi concebido com o intuito de acolher a Colecção António Cachola é gerido pelo Município e foi albergado no reestruturado Hospital da Misericórdia, outrora destinado a cuidar da população não militar. João Pinharanda, director de programação, definiu uma estratégia assente na complementaridade entre uma mostra permanente, concebida a partir do acervo da colecção e contemplando a rotatividade de obras (cerca de três centenas de peças em depósito), com a aposta em exposições temporárias, de produção própria e com ambições de itinerância, abrangendo artistas nacionais (representados ou não) e internacionais. A mostra reflecte a própria colecção conjugando nomes há muito concertados com artistas reconhecidos e outros que praticamente desconhecidos. Há uma diversidade de suportes na constituição do acervo, assente sobretudo no gosto subjectivo do coleccionador destacam-se, sobretudo os trabalhos de Joana Vasconcelos, Fernanda Fragateiro, João Pedro Vale e Rui Chafes. A Colecção António Cachola teve início no final dos anos 90 do século XX. Nasceu de uma paixão individual do gestor António Cachola. O objectivo fundamental da Colecção é seguir as propostas criativas dos artistas portugueses a partir de 1980 (até ao período actual), pois os artistas portugueses alcançaram nesta fase uma visibilidade pública superior e um maior reconhecimento nacional e internacional. Em finais de 2007 era constituída já por várias centenas de obras, tendo em consideração a história cultural nacional e internacional, desejando também contribuir para uma definição da história portuguesa da arte. Cristina Campos sublinha que as pretensões transfronteiriças, com Badajoz à vista, de olhos postos no Meiac, Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo, em Badajoz (onde a Colecção foi exposta pela primeira vez em 1999 com comissariado de Pinharanda) e na futura sede da colecção Helga de Alvelar, revelar-se-ão, ou não, certas, aquilo que a autora considera de uma espécie de *Petit Tour* no sudoeste ibérico, transgredindo as fronteiras da Extremadura espanhola e do Alentejo nacional (Cristina Campos, 2007).

<sup>52</sup> Esta amplitude programática reflecte-se na organização espacial dos museus portugueses que, na maioria dos casos, integram um conjunto diversificado áreas de acolhimento ao público (cafeteria/restaurante, loja/livraria, auditório, serviços educativos, etc.). Os museus de arte moderna e contemporânea afirmam-se, assim, como espaços dinâmicos e multifuncionais, susceptíveis de atrair diferentes tipos de público.

destina-se a um núcleo restrito de alunos talentosos em disciplinas seleccionadas ou a Educação Artística deve ser para todos?” Algumas destas questões foram colocadas no documento *Roteiro para a Educação Artística, desenvolver as capacidades artísticas para o século XXI* criado em 2006, aquando do encontro da Comissão Nacional da Unesco, em Lisboa que pretendeu ser um documento de referência, em que se apontaram as mudanças e os passos necessários à introdução ou promoção da Educação Artística em ambientes educacionais (formais e não formais) e à definição de um enquadramento sólido para futuras decisões e acções neste campo.

Neste sentido podemos através do sítio do IMC ([http://www.imcip.pt/ptPT/museus\\_palacios/actividades\\_museus/ContentDetail.aspx?id=2598](http://www.imcip.pt/ptPT/museus_palacios/actividades_museus/ContentDetail.aspx?id=2598), observado a 22 de Janeiro de 2011, às 22 horas e vinte minutos) observar o desenvolvimento do Programa «Educação Estética e Artística» que pretende incrementar um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de Arte em contexto escolar (Pré-escolar e 1º Ciclo) de modo a formalizar nas práticas educativas os princípios teóricos assumidos, neste âmbito, pela Lei de Bases do Sistema Educativo, e pelas linhas de orientação definidas pelo Ministério da Educação nos documentos normativos, designadamente, as «Orientações Curriculares para a Educação de Infância» e o «Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais», bem como, um modo de dar cumprimento a algumas das Recomendações da primeira Conferência Mundial de Educação Artística da Unesco (Portugal, 2006), e reforçadas na segunda conferência Mundial de Educação Artística realizada em Maio de 2010 em Seul.”

Constitui-se como uma estratégia de apreciação das Metas de Aprendizagem na área das Artes que serão definidas durante este ano 2010/2011 e aplicadas no próximo ano lectivo por uma rede de escolas. Numa primeira fase, as instituições envolvidas neste programa serão prioritariamente os museus, havendo o objectivo de prevenir formas de iliteracia cultural nas crianças e na restante comunidade educativa, envolvendo várias formas de conhecimento de forma transversal. Assim, o subprograma, por ora denominado «Museu para que te Quero?», pretende fazer uma intervenção baseada em estratégias que concorram para um modelo integrado de acção educativa, remetendo para os seguintes pressupostos: “Ser uma acção faseada em termos de tempo e de contextos a abranger; Abranger, numa primeira fase, as crianças dos 4 aos 10 anos; Possuir as

componentes de investigação e de avaliação das práticas desenvolvidas; Alcançar outros contextos educativos com base nos elementos recolhidos das práticas de trabalho e das conclusões daí retiradas; Promover dinâmicas de trabalho sistemático entre as várias instituições; Incentivar a dimensão estética da educação, enquanto temática transversal à ligação da Escola – Museu – Comunidade; Incentivar estratégias dinâmicas, interactivas e participantes, cujas acções assumam a ideia de globalidade educativa, integrem significados expressivos e comunicativos através de uma confluência de linguagens; Fomentar modelos alternativos de formação dos profissionais de educação em contexto de trabalho”. De alguma forma este programa vem aprofundar a iniciativa “A minha escola adopta um museu, um palácio, um monumento”, um projecto promovido conjuntamente pela Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), no âmbito do Programa de Educação Estética e Artística, pelo Instituto dos Museus e da Conservação (IMC) IP e pelo Instituto de Gestão do Património Arquitectónico e Arqueológico, IP (IGESPAR). Esta relação de proximidade entre educação formal e não formal (ao nível dos museus) de continuidade e por vezes de descontinuidade que continuaremos a analisar nos capítulos seguintes.

### **3.BREVE HISTÓRIA DO ENSINO ARTÍSTICO EM PORTUGAL**

#### **3.1. DO SÉCULO XVI AO SÉCULO XIX**

Que condicionantes determinaram a evolução da educação artística em Portugal e que explicações temos para esse crescente poder? Que meios se utilizaram e de que modo foi gradualmente sistematizado o ensino artístico em Portugal? Que consequências resultaram do ensino das artes no século XVIII para a pedagogia de forma geral e ao nível das ideias? Que problemas se colocaram no ensino artístico ao longo do século XIX e XX com as novas realidades culturais, económicas e políticas do país? De que forma Portugal conseguiu apresentar novas propostas pedagógicas para artistas, operários e público em geral num país que se queria mais culto e civilizado? Estas são algumas das questões que nortearam o nosso estudo neste capítulo e que se apresentaram como desafios numa interrogação e inquietação constante de olharmos o momento presente da educação artística como herdeiro desse passado agitado.

A evolução do ensino das artes plásticas em Portugal estruturou-se em três fases: a conventual, a oficial e a do ensino público. No âmbito do interesse da nossa tese, focalizámos a nossa atenção nas últimas duas. Ponderámos ser fundamental esta análise histórica e evolucionista para entendermos o desenvolvimento da educação artística em Portugal, no sentido de compreender os avanços e recuos do ensino público e dos seus cruzamentos com o privado, à mercê de fases mais prósperas, outras menos desenvolvidas e dos fluxos e refluxos de artistas portugueses e estrangeiros que criam novas necessidades, levando ao aparecimento de escolas e movimentos artísticos. Seria difícil isolar a evolução da educação artística do restante processo da história da educação portuguesa e como tal fomos cruzando essas duas vertentes de modo a conseguir uma leitura da realidade em estudo mais esclarecedora e clarividente.

A partir do século XVI, o ensino artístico começa a deixar de estar limitado à transmissão oficial de saberes e técnicas, como acontecera até ali, multiplicam-se, por isso, os tratados teóricos e surgem as academias, onde à transmissão das técnicas se acrescentava o debate teórico. As academias surgiram para ultrapassar o sistema corporativo e de *status* artesanal das guildas medievais de artistas, e tinham como desígnio fundamental a ideia de que a arte pode ser ensinada, através da sua sistematização num corpo de teoria e de técnica integralmente comunicável, minimizando a importância da criatividade como uma contribuição original e individual. Valorizavam antes a emulação de mestres consagrados, modernos e antigos, e adoptavam conceitos formulados colectivamente que possuíam, além de um carácter estético, uma origem e propósito éticos (Knabe, 2000: 23-34).

As academias foram importantes para a ascensão do *status* profissional dos artistas, afastando-os dos artesãos e aproximando-os dos intelectuais. Também tiveram um papel fundamental na organização de todo o sistema de arte enquanto funcionaram, pois além do ensino abarcaram a ideologia cultural, o gosto, a crítica, o mercado e as vias de apresentação e difusão da produção artística, e estimularam a formação de colecções didácticas que acabaram por ser a origem de muitos museus de arte. Essa ampla influência deveu-se principalmente à sua estreita união com o poder constituído dos Estados, tendo sido condutor da divulgação e consagração de ideários não apenas artísticos, mas também políticos e sociais (Kleiner, 2009).

Maria Luísa Malato (2009) tem uma perspectiva crítica relativamente à definição do conceito de Academia: “Quantas academias poderiam efectivamente usar desse nome? ” Até que ponto se pode (...) dividir entre as suas funções especulativas e pragmáticas? Como pode procurar simultaneamente o conhecimento (ilimitado) e o controle (limitação desse conhecimento)? Mas se a academia tem somente algumas destas características, como distinguir então uma academia de uma universidade, de uma tertúlia, de um centro de investigação, de uma corporação profissional, ou de um comité de efemérides? Trata-se de uma escola ou de uma assembleia de interessados? Dedicar-se a trabalhos práticos ou à sua teorização especulativa? Tem funções estatutárias e reuniões regulares ou é espontânea e esporádica?” Efectivamente, ao longo dos séculos, as academias tiveram funções diversas e nem sempre de forma regular, sendo distinto o contexto do seu funcionamento, de país para país.

A primeira academia moderna seria a *Accademia Platonica*, fundada em Florença (1459 ou 1462) por Marcílio Ficino, e tendo como patrono o influente Cosme de Medicis: “À semelhança de outros humanistas, Cosme vai construindo uma biblioteca de textos raros, muitos de Platão, consultados por Ficino (que chamará a Plethon —o segundo Platão), Pico de la Mirandola, Landino. O exemplo frutifica. Ao longo dos séculos XV e XVII, a academia torna-se uma força interessante: sempre próxima do poder, mas cada vez mais difícil de controlar” (Malato, 2009). Mais tarde, a Academia Bandinelli, é fundada em 1530 na cidade de Roma, mas transferida para Florença em 1550. Esta Academia procurava a meditação e a reflexão artística em torno da prática do desenho. A Academia do Desenho, fundada em Florença no ano de 1563, por iniciativa de Vasari, procurou um tipo de organização do ensino artístico distinto do que funcionava nos ateliês dos artistas. No entanto, será com a criação da Academia Romana de São Lucas em 1577 que um programa de ensino artístico aliou pela primeira vez as componentes teórica e prática. A primeira teoria do desenho foi produzida no contexto desta academia, por Frederico Zucarro, que a presidiu em 1593. Em Bolonha, em 1582, funda-se a *Accademia degli Incamminati*, a qual adoptou o modelo da Academia do Desenho de Florença (Knabe, 2000: 23-34).

Embora o ensino tenha, de certa forma, continuado ligado à tradição humanística e literária, principiaram a surgir as primeiras tentativas de escolarização inclinada para um saber prático. Em França, as novas necessidades económicas levaram à tentativa de

organizar uma educação técnica formal. São criadas academias de nível superior para o ensino das artes e do desenho, a fim de atender ao desenvolvimento técnico (Nascimento, 1994).

A Academia do Desenho de Florença e a Academia Real de Pintura e Escultura fundada em Paris no ano de 1648 alteraram substancialmente o estatuto social do artista, deixando este de ser um mero artesão <sup>53</sup> Apesar da maioria das academias mencionadas terem aberto sem um programa definido e com objectivos pouco claros, não deixaram, porém, de alcançar pequenas vitórias e de irem dando consistência às formas de aprendizagem. Sublinhe-se o seu forte pendor humanista com uma preocupação central, a da imitação com base na origem aristotélica onde a imitação corresponde à fiel imitação da natureza. Por outro lado, destaca-se a influência de Platão onde a “ideia existe *a priori* no espírito do artista” (Ferreira, 2006: 26).

Em Portugal, as primeiras tentativas de formação das academias começaram a fazer-se sentir nos finais do séc. XVII e o reinado de D. João V desenvolverá a criação das primeiras academias, a mais significativa das quais, foi a Academia Real de História, criada pelo monarca em 1720, responsável por uma produção historiográfica importante. O longo reinado de D. João V ficou ainda marcado por várias outras academias fundadas em Lisboa e noutras cidades do país, incluindo a Baía e o Rio de Janeiro, abarcando Poesia, História, Filosofia, Literatura e Ciência.

Ao longo do século XVIII, sob o exemplo francês, florescem as academias reais. Em 1700 surge a Academia Real das Ciências e das Letras, em Berlim. Em 1714, a Real Academia Espanhola, autora do principal dicionário da língua castelhana. Em 1725, a Real Academia de São Petersburgo, segundo o modelo da Academia de Berlim. Em 1739, a Academia Real Sueca. Em 1752, a Real Sociedade Holandesa das Ciências. Em 1772, a Academia Imperial e Real das Ciências e Belas-Letras de Bruxelas. Em 1779, a Academia Real das Ciências de Lisboa.

O título de Academia Real certifica não só a sua estabilidade financeira, mas também uma hierarquia do saber, estabelecido pelo poder político. O Rei decide os seus estatutos,

---

<sup>53</sup>Em 1648, ainda durante a regência de Ana de Áustria, dá-se a fundação da Academia Real de Pintura e Escultura; em 1661, a fundação da Academia Real de Dança. Colbert, em 1663, funda a Academia das Inscrições e Belas-Letras; em 1666, a Academia Real das Ciências; em 1669, a Academia Real de Música (mais tarde, a Ópera de Paris); em 1671, a Academia Real de Arquitectura. A Academia de Paris esteve fechada entre 1793 e 1795 e quando reabre está dividida em duas vertentes: por um lado a Escola de Belas Artes dedicada ao ensino e, por outro, a Academia das Belas-Artes, responsável pela administração política das artes. Já no século XVIII, em 1768, foi aberta a Real Academia de Londres. Esta passou a organizar exposições anuais com trabalhos dos seus alunos, marcando uma fase que, no nosso entender, inicia a problematização e reflexão acerca do trabalho dos artistas e da sua importância na sociedade. (Maria Luísa Malato, 2009).

aprova-os, o que lhe dá o poder de fiscalizar. A academia real permite a instituição de um estilo, a valorização de certos temas ou géneros. Próximos do poder, os artistas adquirem visibilidade. Do ponto de vista político, é preciso também salientar que a imagem agressiva e militar do aristocrata estava a mudar profundamente (Malato, 2009).

Relativamente ao ensino artístico, será apenas com os governos saídos do Liberalismo que serão reunidas as condições para surgirem as academias de Belas-Artes. Até este período, a formação artística era feita no âmbito das corporações de ofícios, através de oficinas particulares com aprendizagem passada de mestre para aprendiz, ou em obras promovidas pela Igreja e associações religiosas ou pela corte. Uma situação que levou a que a produção artística em Portugal se baseasse em modelos práticos, ajustada às necessidades que iam surgindo, sem se fundamentar em discussões teóricas, em reflexões que pensassem a Arte e as suas obras, que criassem uma filosofia de criação artística. Um ensino que formava praticantes mas sem a indispensável componente intelectual, que fosse capaz de acompanhar a produção artística com uma saudável reflexão teórica que a complementasse.

As crises políticas e económicas que assolaram o país ao longo do século XIX foram pouco favoráveis ao desenvolvimento artístico e cultural. As invasões francesas, a saída da corte para o Brasil, o domínio económico inglês e a gradual perda do Brasil levaram à desagregação do Antigo Regime, culminando com a Revolução Liberal, a implantação da monarquia constitucional e a guerra civil entre liberais e absolutistas (Pereira, 1995: 353). O país mergulhou numa instabilidade crónica que o impediu de acompanhar o desenvolvimento técnico e cultural do resto da Europa<sup>54</sup>. Logo a seguir à revolução vintista, foram apresentados vários projectos com o objectivo de agrupar num só estabelecimento o ensino artístico nacional, entre os quais acrescentam a proposta de um Ateneu de Belas-Artes, iniciativa do pintor Domingos Sequeira (1768-1837) em 1823, mas com existência efémera, devido às agitações políticas que se seguiram; e o aparecimento na Ajuda da Academia de S. Miguel, em 1829, com uma curta existência.

O Ministro do Reino, Agostinho José Freire, em 1835, (A Portaria de 18 de Fevereiro) nomeou uma comissão para elaborar os estatutos da futura Academia de Belas-Artes. A comissão terá como objectivo estudar a criação de uma academia com os fins de promover a civilização geral dos portugueses, o gosto do belo, proporcionar os meios de

---

<sup>54</sup> Carta de José Cid a João Chagas in João Medina ( direcção), Vol. I s/d: 205 "...você reconhece que a sociedade está toda cretinizada por igual. Eu também reconheço (...) Não. Jamais raiará esse sol da inteligência que você desesperadamente reclama, como um chanceler de fé perdida e sem voz (...)"



melhoramento dos ofícios e artes fabris. Os atrasos, a revolução de Setembro e a morte do ministro Agostinho José Freire levam ao adiamento das medidas que serão retomadas por Passos Manuel, pelo decreto de 25 de Outubro de 1836 com a fundação de duas Academias em Lisboa e Porto (Serrão, 1989). No ano seguinte, o seu sucessor na pasta ministerial, Passos Manuel (1801-1862), que se distinguiu precisamente por uma notável acção de reforma educativa, com a criação de novas escolas politécnicas, liceus e conservatórios, criava enfim as novas academias de Lisboa e do Porto. Mas as academias dependiam da estrutura do ensino e da preparação e mentalidade dos professores escolhidos. O ensino seria assegurado por professores disponíveis, sendo a maioria originário das obras do Palácio de Ajuda. Reuniram-se oito professores, seis “substitutos” e quarenta e seis artistas com a categoria de “agregados”, considerado por José-Augusto França: “Cotejando todos os nomes que nos aparecem nas listas da Academia, com as suas responsabilidades de ensino e de produção, um só emerge da mediania, ou da mediocridade, e foi “Mestre Fonseca”. Não que a sua obra seja, finalmente, importante, por qualidade: retratos régios e outros, conforme modelos clássicos, composições religiosas do mesmo gosto e muitas cópias feitas em Itália, segundo a melhor recomendação académica e com particular preferência por Rafael” (França, 2004: 84).

As academias foram instaladas, tal como aconteceu com inúmeras outras instituições, em edifícios antigos religiosos que ficaram disponíveis a partir da extinção das ordens religiosas nos anos de 1833 e 1834. Na Academia de Lisboa<sup>55</sup> foi usado o convento de S. Francisco da Cidade, ao Chiado, no Porto o convento de Santo António, ambos sem as condições ideais, de que resultaram várias obras de adaptação, projectos para novas instalações que nunca foram realizados, e algumas ampliações, remédios sempre parciais (Lisboa, 2007:350- 359) que, ironicamente, acabaram por resultar em mais despesas bastante avultadas do que se tivessem construído novos edifícios. A exiguidade das verbas orçamentais, a falta de materiais, a redução de cursos e de artistas agregados seriam algumas das dificuldades pelas quais passará a Academia. Havia em média trezentos alunos por ano, sendo metade dos cursos nocturnos para “artistas fabris”. Refere José-Augusto França: “o desenho da História e o da Architectura tinham maior frequência,

---

<sup>55</sup> A academia lisboeta teve de dividir o espaço do convento com a Biblioteca e com a Administração Geral de Lisboa; mais tarde, em 1846, teve de ceder várias dependências ao Batalhão de Voluntários do Comércio, ocupação que durou, debaixo de repetidas queixas, até 1852. Em 1875, foi a vez do Governo Civil de Lisboa se instalar também no velho convento.

que para a pintura de História e para a escultura faltavam vocações ou capacidades, e mais ainda para a paisagem, mal servida em cópia de estampas pelos mestres de outros tempos – com efeito de revolta de alunos logo em 1844, a pedirem trabalho do natural, com modelos vivos ou mortos e paisagens do campo” (França, 2004:87).

Os deficientes recursos económicos levaram a que a inspiração estética e os modelos de ensino recorressem a modelos setecentistas franceses e romanos de grande restrição. Apesar de pouco conhecerem os movimentos artísticos que já se faziam notar na Europa, regista-se lentamente uma certa revolta por parte dos jovens artistas portugueses que começa por ser temática rejeitando a iconografia clássica da pintura de história e a repetição da mitologia clássica. Lentamente, o único espaço de trabalho do artista que era o ateliê passa a ser partilhado pela prática ao ar livre ainda que fosse para os esboços iniciais, sendo o trabalho final terminado no ateliê (Silva, 1995: 332). As críticas eram inúmeras, pedindo-se uma reforma do ensino que vigorava considerado rotineiro, com estudos errados e incompletos. A Academia passa a designar-se Academia Real de Belas-Artes em 1862. Em 1871 dá-se a sua primeira (e tão exigida) reforma, destacando-se a criação de um curso preparatório de Desenho, com a duração de 4 anos. Mais tarde, com a grande reforma pedagógica de 1881, implementa-se a separação do sector escolar da Academia, criando-se a Escola de Belas-Artes (Serrão, 1989).

Com um atraso de séculos em relação às principais nações da Europa, estas academias propunham-se, em contra-corrente, formar alunos em duas vertentes, uma artística, outra de produção industrial, dirigida à formação de operários e artífices fabris, de modo a tentar recuperar o atraso do país nesta área fundamental para a economia. Uma decisão que evidenciava as deficiências do meio cultural português, dado que as academias europeias tinham marcado precisamente essa diferença entre criação artística e produção industrial, assente na superioridade da primeira, privilégio pelo qual os artistas tinham lutado duramente (Sandra F. Leandro, 2008). Mas, a instabilidade política continuou a provocar uma insegurança que não possibilitava um normal desenvolvimento das instituições, e só com a Regeneração, a partir de 1851, estão criadas as condições para uma evolução mais apropriada (Lisboa, 2007:350- 359).

Em 1870, o governo saído do golpe militar liderado pelo Duque de Saldanha criou um Ministério da Instrução Pública, de curta duração; em 1890, por decreto de 5 de Abril, foi criado pelo governo do regenerador António Serpa Pimentel, o Ministério de Instrução Pública e Belas Artes, responsável por todos os níveis de ensino e também pelo património artístico e cultural. Mas estes esforços estiveram sempre condenados a ter resultados efémeros, dado que as prioridades eram sempre outras: “A sociedade portuguesa oitocentista, refugiada na sua inculta e falta de tradição artística, caía sistematicamente no erro de atribuir às belas artes – que incluíam a Pintura, a Escultura, a Arquitectura e a Gravura – um papel supérfluo e um estatuto de luxo. Este erro, infelizmente, afectou mesmo o julgamento de personalidades que nada tinham de incultas e que em outras áreas da cultura demonstraram uma capacidade de intervenção adequada e profícua.” (Lisboa, 2007).

A constante falta de verbas, as faltas de material pedagógico adequado, o atraso cultural do país e os poucos artistas de qualidade disponíveis para ensinar resultaram num ensino com muitas lacunas e sempre debaixo de muitas vozes críticas. ‘Monumento de vergonha’<sup>56</sup> foi mesmo afirmado em 1850, a pouco mais de uma dúzia de anos da criação da instituição, e arrastando nisso queixas políticas contra o Cabralismo. A reforma já era, porém, pedida em 1844, e de novo cerca de 1860, mas só será realizada em 1868”. (França, 2004) O governo setembrista de Rodrigues Sampaio nomeou uma comissão dirigida pelo seu secretário Luciano Cordeiro, resultando num projecto de lei inovador, mas que não chegou a ser discutido no parlamento. Porém, o relatório de Luciano Cordeiro, a par do escrito Observações sobre o Actual Estado das Artes em Portugal, de Sousa Holstein, acabou por ter ampla divulgação e discussão, mostrando um panorama cultural muito deficiente. Uma reforma como a que vinha a ser reclamada pelas muitas vozes críticas – de que provavelmente a mais lúcida e informada seria a de Joaquim de Vasconcelos, que sublinhou uma crítica constante de centralismo que frequentemente foi feita pela academia do Porto que só seria efectivada em 1881, pelo ministro José Luciano de Castro, vigente até 1911.

Mesmo com todas as vicissitudes que marcaram a vida das academias de belas artes portuguesas, estas foram mesmo assim cumprindo o seu papel pedagógico, a um

---

<sup>56</sup> Diversas acusações de desleixo e incúria, leva a direcção da academia lisboeta, através do vice-inspector Sousa Holstein, chegou a solicitar o conselho de Viollet-le-Duc, em 1862, e no ano seguinte nomeou-o ‘académico de mérito’, aparentemente sem grandes resultados.

nível muito aceitável, por onde passaram os maiores nomes da arte portuguesa de oitocentos, quer como alunos quer como professores. A formação destes cursos era por vezes complementada pela concessão de bolsas para aprendizagem no estrangeiro, nomeadamente em Itália e França, concedidas pelo estado e também por particulares, onde assumiu um papel destacado o Rei D. Fernando II, que directamente concedeu bolsas e também deu o exemplo de mecenato apoiando muitos artistas comprando as suas obras (Lisboa, 2007).

Apesar das suas deficiências, o trabalho de grande valor humano e artístico elevou substancialmente os padrões artísticos em Portugal e inovou os padrões estéticos de uma minoria mais culta e esclarecida. Baseadas nos modelos estrangeiros de países desenvolvidos, as academias portuguesas não deixaram de reflectir a menoridade cultural do país face aos países europeus mais desenvolvidos com os quais Portugal não se podia comparar. Para além disso, desde o início da existência das academias italianas e de outros países europeus, foi feita a distinção entre as artes mais nobres, assentes na criação artística, e as artes menores, mais dirigidas à produção de modelos para a indústria e para a decoração; ao mesmo tempo, a criação artística era acompanhada de reflexão teórica e intelectual, na esteira dos elevados padrões artísticos e culturais do renascimento italiano, onde o artista rapidamente se emancipou ao serviço do grande senhor, que com ele alcançava um maior prestígio.

Em Portugal, essa produção intelectual, quase não existiu, e a produção artística e o respectivo ensino tiveram sempre uma predominância prática e dirigida para as obras concretamente em actividade. Não se desenvolveram aqui os círculos de estudiosos de arte, ao contrário do que aconteceu na Europa mais culta, nunca se produzindo um enquadramento cultural que levasse o poder político a perceber a importância da arte e do ensino artístico. Aliás, o aparecimento das academias não foi o resultado de um movimento cultural, mas sim algo que surgiu da consciência da classe dirigente em relação à necessidade de instituições deste tipo: “Verificamos, assim, que as academias de arte portuguesas só foram criadas com carácter definitivo no séc. XIX, fruto do impulso do Liberalismo. Não estão na sua génese, portanto, nem a iniciativa de artistas, nem a do poder absoluto dos reis, mas sim os interesses de um novo regime político que, pelo menos na expressa proclamação dos princípios, via a produção artística e o seu ensino

como um serviço público que teria de ser sustentado e desenvolvido pelo Estado” (Lisboa, 2007).

As academias nacionais limitaram-se de um modo geral à sua componente pedagógica, não impulsionando publicações, conferências, debates ou estudos teóricos que promovessem uma reflexão crítica sobre a arte e a produção artística, e que educassem e formassem um público exigente e conhecedor. Estes estabelecimentos de ensino resultaram assim do novo regime político que triunfou com a Revolução Liberal e com a guerra civil, numa tentativa de desenvolver o país e de recuperar o atraso em relação à Europa mais culta, num processo que obviamente depara com inúmeros obstáculos e incompreensões, num quadro geral de debilidade cultural e de escassos recursos económicos e prioridades políticas erradas (Lisboa, 2007: 508-509)

Sob a influência cultural francesa, o aparecimento das academias portuguesas tenta emular as prestigiadas congéneres francesas, que paradoxalmente, no entanto, começam neste período de meados do séc. XIX a perder algum do seu prestígio e a serem ultrapassadas na sua concepção pelos desenvolvimentos da sociedade francesa e pelo surgimento de novas escolas mais adaptadas aos novos tempos. Um desfazamento de que as academias nacionais vão sofrer praticamente desde o seu aparecimento, com as críticas e tentativas de reforma que já foram abordadas.

Criadas pouco depois da extinção das ordens religiosas, as academias deveriam ser consignatárias do enorme espólio de pintura dos conventos, embora naturalmente sem as devidas condições para tão pesado encargo<sup>57</sup>. Rapidamente se impôs a ideia de criar pelo menos um museu para onde estas obras pudessem ser transferidas e expostas em condições, mas deveriam ser depositários do enorme espólio de pintura dos conventos, embora naturalmente sem as devidas condições para tão pesado encargo. Assim, surge a ideia de criar um museu para onde estas obras pudessem ser transferidas e expostas em condições, o que resultou num processo muito demorado.

A colecção de arte da Academia de Lisboa crescera imenso com as passagens do espólio dos conventos e cada vez se tornava mais inconciliável para esta instituição a salvaguarda de tantas obras.<sup>58</sup>. Com os recheios das instituições religiosas a serem canalizados para S. Francisco a partir de 1834, um primeiro inventário deste espólio só

---

<sup>57</sup> Enquanto no Porto houve condições para se proceder a uma inventariação mais sistemática que levou à criação do primeiro museu português, em 1833, em Lisboa acumulavam-se obras sem quaisquer condições, amontoadas, sujas e cheias de humidade.

<sup>58</sup> Mesmo depois de algumas obras feitas no convento de S. Francisco para esse efeito, que nunca passaram de soluções provisórias e remediadas

começou a ser feito em 1840, e as primeiras tentativas de restauração apenas têm lugar em 1844.<sup>59</sup> Com a nomeação de Sousa Holstein para Vice-Inspector da Academia de Belas-Artes, em 1862, que este dotou a Academia de um mínimo de condições, com uma série de medidas que permitiram melhorar as condições de conservação, classificação e exposição das obras.

Em 1868, ano da saída do cargo de Holstein, foi editado o primeiro Catálogo Provisório, que listava cerca de 450 pinturas, e foi possível abrir uma Galeria Nacional, o princípio de um futuro museu nacional. Uma galeria, mesmo assim, a enfrentar toda a ordem de dificuldades e carências, descritas no Relatório da comissão de pintura encarregada de examinar o estado dos quadros antigos, elaborado no final desse ano e publicado no diário do Governo de 28 de Maio de 1869. A comissão dizia-se impressionada com o “deplorável estado a que chegaram os quadros (...) os mais preciosos exemplares das escolas estrangeiras estão em grande parte em completa ruína.” (Neto, 2001)

O rei D. Fernando contribuiu com uma doação de vinte mil réis para a aquisição de novas obras, nomeadamente de autores contemporâneos, como foi o caso de Domingos Sequeira, por exemplo, assim como de outras obras mais antigas que ainda não tinha sido vendidas para o estrangeiro. Com novas aquisições e doações, rapidamente esta galeria, no entanto, deixou de ter condições para a sua exposição e conservação, começando a multiplicar-se os apelos e os esforços para a abertura de um museu nacional condigno, diligências essas que inevitavelmente esbarraram com a indiferença e a insensibilidade do poder político.

No catálogo elaborado em 1883<sup>60</sup>, estavam já representados diversos e importantes artistas nacionais e estrangeiros. A Academia era também depositária de mais de 2260 desenhos, dos quais 400 eram de Sequeira, para além de cerca de 1230 gravuras, algumas de Dürer. (Lisboa, 2007: 288-291) É neste contexto que, já em 1878, se propõe o arrendamento do palácio da Janelas Verdes, propriedade dos Condes de Alvor, projecto que é concretizado no ano seguinte.

---

<sup>59</sup> Em 1857, no entanto, ainda o pintor Francisco Metrass (1825-1861), que foi professor da Academia em 1854, solicita uma intervenção de urgência para se salvarem muitas obras em mau estado.

<sup>60</sup> Josefa de Óbidos, Vieira Lusitano, Cirilo V. Machado, Pedro Alexandrino, Domingos Sequeira, Pillement, Vieira Portuense, Monteiro da Cruz, Ferreira de Freitas, Francisco Metrass, Luís Pereira de Resende, António Manuel da Fonseca, Tomás da Anunciação, Cristino da Silva, Miguel Lupi, Bordalo Pinheiro, Luís Tomasini, Visconde de Menezes, Marciano Henriques da Silva; mais de cem obras de autores portugueses do séc. XVI, e pintura estrangeira de muitos nomes sonantes como Rafael ou Brueghel, entre muitos outros

Depois de algumas obras de adaptação para este espaço acolher a exposição de arte ornamental portuguesa e espanhola, procura-se efectivar a definitiva abertura do Museu Nacional de Belas Artes e Arqueologia, projecto que é aprovado em 1881, mas que continua a deparar-se com uma grave falta de verbas e de uma passividade contínua por parte do poder. O novo museu e as suas colecções estavam sob a responsabilidade da Academia de Belas Artes, cujos membros desesperavam com a falta de condições para poder abrir as portas ao público e em Fevereiro de 1884 uma comissão nomeada pela Academia elaborava um relatório sobre a situação, para ser entregue ao Ministro do Reino (Lisboa, 2007:293-295)

Lentamente obtiveram-se alguns resultados, já que em Junho de 1884 abria as suas portas o novo museu das Janelas Verdes, futuro Museu Nacional de Arte Antiga. No seu catálogo provisório, o Vice - Inspector da Academia, Delfim Guedes, defendia que este não era um museu que pretendesse ombrear com os grandes museus da Europa, mas que procurava ilustrar a riqueza da arte nacional. Apontava também para que este passo agora dado fosse coadjuvado por uma política de investimento na educação artística, que incluía a abertura de escolas por todo o país, combatendo a exclusividade dos centros de Lisboa e do Porto (Lisboa, 2007:295).

Depois da observação sumária da situação enfrentada pela colecção nacional de pintura, sobressai a falta de uma política de acção por parte do Estado.<sup>61</sup> As iniciativas isoladas de alguns eruditos tendem a diluir-se numa Academia que continuou a ser a entidade responsável pelo museu, e o seu director, António Tomás da Fonseca, acumulava com a gestão deste. Somente em 1905 um decreto governamental separou as duas instituições, tendo sido nomeado na altura como primeiro director do museu nesta situação, o pintor Carlos Reis.

Logo a seguir à implantação da República, em 1911, o resto do acervo artístico da Academia passou definitivamente para as Janelas Verdes, enquanto a arte contemporânea, a partir de 1850, foi empregue na criação do novo Museu de Arte Contemporânea, instalado de novo, sempre pela aflitiva falta de verba, no convento de S. Francisco, do que resultou que, apesar das obras de reconstrução em 1945, sob o Estado

---

<sup>61</sup> Também comum à área do património imóvel

Novo e, mais tarde, de 1994, sob a direcção do arquitecto francês Jean-Michel Willmotte, ainda hoje este espaço museológico, não obstante o seu rico espólio, não ter condições para expor a totalidade do acervo.

Foi também em 1881 (Decreto de 22 de Março) que se deu o primeiro esforço de reforma da Academia Portuense de Belas Artes, idêntica à de Lisboa, embora mais modesta (França, 2004:87)<sup>62</sup>. Este diploma atribuiu à Academia as funções de promoção da arte e da arqueologia, de realização de exposições, de conservação e restauro de monumentos e de defesa do património museológico, enquanto que a Escola de Belas Artes foi objecto de uma reforma do ensino que ministrava, tendo-se aumentado o número de cursos. (Ferreira, 2006: 30)<sup>63</sup>

Auxiliando a Academia na prossecução dos fins para que fora criada funcionou a Escola Académica, que ministrava os cursos de Desenho Histórico, Pintura Histórica, Escultura, Arquitectura Civil e Naval e Gravura Histórica. Em 1839, o Museu Portuense de Pintura e Estampas, também designado “Ateneu D. Pedro” ou, simplesmente “Museu Portuense”, foi agrupado à Academia Portuense de Belas Artes. A criação deste Museu, em 1833, ficou a dever-se ao regente D. Pedro<sup>64</sup>. Na origem desta instituição esteve a necessidade de conservação das obras de arte sequestradas durante o Cerco do Porto, bem como das que haviam sido abandonadas pelos Conventos. A sede da Academia teve lugar no extinto Convento de Santo António da Cidade, local onde se instalou, também, o Museu Portuense. Algumas das aulas principiaram o seu funcionamento no edifício da Academia Politécnica, onde permaneceram até à década de 70 do século XIX (Ferreira, 2006: 30).

A implantação da República provocou grandes transformações. As Academias de Belas Artes foram extintas, criando-se os Conselhos de Arte e Arqueologia em sua substituição com o objectivo de recolha e inventariação de arte e vestígios arqueológicos (Um dos Conselhos ficou sediado no Porto, Decreto de 26 de Maio de 1911). O Museu Portuense, que entretanto passou a designar-se Museu Soares dos Reis, ficou subordinado ao Conselho da “3.ª Circunscrição”.

---

<sup>62</sup> A Academia Real de Belas Artes de Lisboa irá dividir-se em Academia, propriamente dita, e em Escola de Belas Artes.

<sup>63</sup> Em 1901 publica-se o Regulamento da Academia Nacional de Belas-Artes mas só em 1925 se publica o Regulamento da Escola de Belas-Artes.

<sup>64</sup> A fundação propriamente dita só foi oficializada três anos depois, pelo Decreto de 12 de Setembro de 1836.



Apesar destas reestruturações, a Escola de Belas Artes manteve-se, embora com o estatuto de organismo autónomo. A organização interna passou a observar, em traços gerais, a da Escola Académica, datada de 1881. O ensino repartiu-se por dez cadeiras, constituídas por vários módulos, e por Cursos Especiais (de Escultura, de Pintura e de Arquitectura). O Decreto nº 5053 de 13 de Dezembro de 1918 irá remodelar as Escolas de Belas Artes do Porto e de Lisboa. O Museu Soares dos Reis passará a ser anexado à Escola de Belas Artes do Porto, ficando na dependência do seu director.<sup>65</sup> O ensino artístico foi novamente reformado em 1931, pelo Decreto n.º 19.760, de 20 de Maio. Nesta altura constituíram-se Cursos Especiais, de nível elementar, para cada uma das três artes, a cuja frequência se seguia a de um Curso Superior. O Decreto nº 20 985 de 7 de Março de 1932 refere: "A organização dos serviços de belas artes, decretada pela lei n.º 1:700, de 18 de Dezembro de 1924, procurou coordenar os princípios basilares enunciados no relatório que antecede o decreto de 26 de Maio de 1911, marco milenário da evolução administrativa deste importante ramo dos serviços públicos. Produziu os seus frutos a organização que ora se substitui, devido talvez mais ao desenvolvimento da cultura estética em geral do que à excelência do complexo sistema". A Lei n.º 2.043 de 10 de Julho de 1950 propôs as bases para a reorganização do ensino nas escolas superiores de Belas Artes de Lisboa e do Porto. Porém, o funcionamento da Escola do Porto manteve-se sensivelmente com as mesmas características até 14 de Novembro de 1957, data em que foi promulgado o diploma que aprovou o Regulamento das Escolas Superiores de Belas-Artes. A organização dos cursos de Arquitectura, de Pintura e Escultura foi então profundamente modificada, passando a ser considerados cursos superiores.

### **3.2.O ENSINO DO DESENHO (A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA)**

Relativamente à educação artística portuguesa, o ensino oficial predomina até ao século XVII e a sua evolução faz-se paralelamente ao aparecimento e enriquecimento de

---

<sup>65</sup> Em Março de 1932, após a extinção do Conselho da Arte e Arqueologia, o Museu ficou a depender da administração da Escola durante um período transitório. Ganhou a sua autonomia ainda nesse ano, altura em que também recebeu a designação de Museu Nacional Soares dos Reis.

uma nova classe mercantil, que promove o mecenato artístico e leva à consolidação de uma formação artística fora do circuito das oficinas. Nas épocas de maior progresso assistiu-se à circulação de artistas que contribuíram para o desenvolvimento das artes, nomeadamente com D. João I que chamou importantes arquitectos, como o estrangeiro David Huguet, para a construção do Mosteiro da Batalha. “A importância do estaleiro da Batalha deu origem a outros estaleiros que reflectem as aportações do gótico tardio, quase sempre fruto do recrutamento de oficiais ou mestres secundários que fizeram ali o seu tirocínio, mas chegando tão longe quanto às ilhas atlânticas” (Pereira, Vol. I, 1995: 416).

A importância de obras como *De re aedificatoria* ("Sobre a arte de construir", em latim)<sup>66</sup> ou a de Vasari, (1511-1574) o primeiro historiador da arte, conhecido através de seu livro *Vite* ou *Le Vite de' più Eccellenti Pittori, Scultori e Architettori* (1550) onde registou a biografia dos principais artistas do Renascimento vai ocasionar uma alteração nas artes. Este conhecimento livresco é difundido também ele em Portugal através dos artistas estrangeiros.

Das três artes, arquitectura<sup>67</sup>, pintura e escultura<sup>68</sup>, foi a primeira a que mais cedo exigiu um ensino normalizado pela sua responsabilidade social. Em 1594, Filipe I criou a Aula do Risco do Paço da Ribeira, considerada como a primeira escola de arquitectura. “As praças de aprendiz de arquitectura”, (Serrão, 1985, Vol. II: 387), apenas em número de três, só podiam ser admitidos quando já tivessem demonstrado algum trabalho e autonomia. Estes alunos são os que têm contacto com os melhores mestres, muitos dos quais são estrangeiros que terão acabado por se fixar entre nós. Além da sua árdua formação prática, assentando "praça" e acompanhando os mestres aos estaleiros, para quem

---

66 *De re aedificatoria* é um tratado arquitectónico clássico, escrito por Leon Battista Alberti, entre 1443 e 1452. Apesar de estar bastante dependente do *De architectura* de Vitruvius, foi o primeiro livro teórico sobre o assunto escrito no Renascimento e em 1485 tornou-se o primeiro livro impresso sobre arquitectura. “Da Pintura”, já traça os fundamentos da perspectiva ao se referir aos “raios extremos”, “raios medos” e “raio cêntrico”, na pirâmide visual. Coloca a observação da natureza como a melhor forma do artista aprender a fazer a pinturas. Mas Alberti não procurou retratar representação das formas e condena a prática da imitação, isto é, fazer pintura a partir de outros fragmentos da realidade mas sim, retirar dela aquilo que ela tivesse de mais belo.

67 A 16 de Janeiro de 1689 é publicado o Regimento dos Mestres Arquitectos dos Paços Reais que regulamentava e orientava a arquitectura civil.

68 No ensino da escultura, observa-se a vinda de vários mestres no tempo de D. Manuel I. No século XVII, talhou-se madeira para dar relevo a ricos retábulos, mais do que se esculpiu pedra, mas devemos assinalar, a Escola de Monges Barristas, o ensino conventual do Convento de Alcobaça. Durante o período barroco a escultura em terracota (barro cozido) estofada e policromada torna-se num dos campos artísticos de maior interesse no mosteiro, tendo como principal mentor o abade Frei Sebastião Sottomayor (1675/1678). Na pintura passou-se do ensino oficial para o ensino particular individual, mas só no século XVIII se impõe a necessidade de organizar uma escola.

traçavam riscos, recebem ainda formação teórica, em grande parte baseada na leitura e comentário dos tratados de arquitectura. No caso daqueles que se dedicam em adquirir tais conhecimentos sem que para tal passassem os muros das academias, observar a produção europeia através das gravuras dos livros ou dos textos dos tratados significaria receber uma prestação da melhor formação possível. Através de duas vias distintas, academias ou do auto didactismo, o papel formativo dessa literatura era fundamental num país tão periférico quanto o nosso, relativamente àqueles movimentos artísticos que se procurava compreender e acompanhar (Abreu, 2003).

Em 1647, surgiu a Aula de Fortificações e Architectura Militar, na Ribeira das Naus. Luís Serrão Pimentel, engenheiro militar e cosmógrafo do Reino, foi mestre e o inspirador desta Aula. A ligação à arquitectura militar e as exigências a que esta obrigava terão conduzido à necessidade de um ensino mais normalizado e institucionalizado. No entanto, apesar desta maior organização, permanece ainda uma estrutura familiar e oficial, é uma fase de transição.

Será com a reforma pombalina (1750-1777)<sup>69</sup>, que se estabelece uma ruptura na evolução do ensino<sup>70</sup> em Portugal, trazida pela difusão do Iluminismo e da acção dos *Estrangeirados*, visando actualizar os métodos do ensino e recuperar o significativo atraso do país.<sup>71</sup> \_Encontra-se aí as origens do ensino técnico/profissional, com a criação da *Aula do Comércio* (1755).

Após 1755, e na sequência do terramoto de 1 de Novembro é criada a Casa do Risco das Obras Públicas de Lisboa, em Junho de 1756, substituindo a antiga Aula do Risco do Paço da Ribeira. Na continuidade da aprovação do seu projecto de reconstrução da Baixa de Lisboa, Eugénio dos Santos ficou a dirigir a Casa do Risco, (e sucessivamente por

---

69 A actuação de Pombal teve como aspectos fundamentais a expulsão dos Jesuítas e as reformas do ensino primário, secundário e universitário; neste, foi renovada a Universidade de Coimbra, e em 1761 foi criado o Colégio dos Nobres. Em 1768 foi fundada a Aula da Impressão Régia. A mais importante academia pombalina, expressão mais pura das Luzes, foi a Academia Real das Ciências, fundada em 1779.

70 Até 1759, o ensino em Portugal passava pelas escolas ligadas às ordens religiosas, das quais os colégios dos jesuítas cobriam as maiores cidades do país, sendo de assinalar o importante papel desempenhado pelos padres oratorianos, da Congregação de S. Filipe Néri. Em 1753, iniciara-se a escola de escultura de Mafra, sob a direcção de Alessandro Giusti, onde se forma, entre outros, Machado de Castro.

71 No Porto cria-se em 1762, a Real Escola Náutica. A Junta Administrativa da Companhia dos Vinhos do Alto Douro vai ampliar os estudos desta escola, criando a Aula Pública de Desenho e Debuxo no Porto em 1779, por Decreto de D. Maria I (27 de Novembro de 1779), a qual foi desenvolvida no Seminário dos Meninos Órfãos do Porto e mais tarde no Hospício dos Religiosos de Santo António da Província da Soledade, sendo crucial para o desenvolvimento do ensino técnico. O primeiro lente foi António Fernandes Jácome. Apesar da principal preocupação da Aula Pública de Debuxo ter sido o curso de pilotagem, havia também um cuidado em relação à indústria que prosperava no Porto: a indústria fabril e manufacturas.

Carlos Mardel, seguido por M. A. De Blasco e Reinaldo Manuel dos Santos), organismo que dirigiu e superintendeu na reconstrução e coordenava o trabalho de todos os técnicos, engenheiros e arquitectos quase todos com formação militar, criado pelo Marquês de Pombal empenhados neste projecto (França, 2004:25). Mesmo após a queda do Marquês de Pombal, a instituição continuará a existir e só veio a desaparecer com as invasões francesas e a reorganização posterior. Mas uma outra Casa do Risco funcionará também no Século XVIII, ligada à construção da obra do Convento de Mafra, tendo como orientador João Frederico Ludovice (Serrão, 1989).

Em 1760, Ribeiro Sanches, nas suas "cartas sobre a educação da mocidade", publicadas em 1766 pelo Real Colégio dos Nobres, define as bases do ensino predominantemente geométrico. Mais tarde, em 1787, o escultor Machado de Castro, num discurso proferido perante a corte a 24 de Dezembro de 1787, pronunciou-se sobre o desenho como uma disciplina essencial da aprendizagem artística. O Desenho, para além de um exercício de destreza manual, apresentava-se como uma disciplina racional, um processo estruturante do pensamento. O século XVIII<sup>72</sup>, com o Iluminismo e o poder da razão de interpretar e reorganizar o mundo, trouxe o ideal liberal de educação. Uma das figuras de destaque na pedagogia foi Rousseau e a procura do homem integral educado "para si mesmo". O desenho não demanda propriamente a arte em si, mas a educação dos sentidos: "tornar o olho justo e a mão flexível" (Rousseau, 1968:145). Sendo assim, propõe o contacto directo com a natureza, evitando o traçado de memória ou a cópia de outros desenhos (Nascimento, 1994). Quando se refere à geometria, Rousseau propõe o traçado das figuras com instrumentos mas para que o educando pudesse relacioná-las, procurando ele próprio, as propriedades geométricas, através da observação. A ênfase nos sentidos e a exaltação da espontaneidade, características da pedagogia de Rousseau, deveriam ser valorizadas no ensino do desenho e teriam de ser aproveitadas como elementos educativos. Contudo, a nova ordem social, fundamentada no pensamento liberal e a preocupação com a técnica, que começava a ocorrer, desviaram a atenção, fazendo com que tais ideias não fossem plenamente aproveitadas no momento, só sendo

---

<sup>72</sup> Relativamente ao ensino da pintura, no século XVIII, criam-se novas escolas junto da Casa da Moeda em 1720 e da Fundação de Artilharia do Arsenal Real do Exército. Houve aulas na Real Fábrica das Sedas (1763), na Fábrica dos Estuques (1766) e na Fábrica das Caixas (1767).

retomadas bem mais tarde, principalmente por influência dos psicólogos, já no final do século XIX.

Mas como actuaram os reformadores do ensino português num período de transformações do século XVIII-XIX, de tecnologias associadas à revolução industrial e de novas mentalidades na importância dada à formação visual do aluno? A instituição da instrução primária oficial desenvolve-se a partir do século XVIII e detém em 1773, 526 lugares de mestres de ler, escrever e contar, preconizando os ideais de um Iluminismo de Estado que pretende substituir as escolas encerradas com a expulsão dos jesuítas.

Abriram-se cursos de Desenho e Arquitectura 73 Civil no Colégio Real dos Nobres (1766) e na Universidade de Coimbra (1772) e de Desenho na Casa Pia (1780). Com a abertura da Imprensa Régia em 1768, sob a direcção de Carneiro da Silva e mais tarde de Bartolozzi, criou-se também uma aula de Gravura Artística (António Nóvoa, 1986). Se, por um lado, o século XVIII é marcado pelo empenho governamental, por outro deveremos igualmente sublinhar a prestação dos artistas a título individual que, equitativamente, contribuíram para o desenvolvimento das artes nesta fase, como André Gonçalves e Vieira Lusitano, que tentaram criar a Academia do Nu (Serrão, 1989). Esta é estabelecida em 1780 pelo pintor Cyrillo Volkmar Machado (1748-1823), no Palácio de Gregório de Barros e Vasconcelos e para onde veio trabalhar Vieira Lusitano. O trabalho da academia acaba por ser interrompido aquando da morte do dono do palácio. A Academia pretendia estudar o modelo nu masculino, tendo provocado escândalo e indignação na época.<sup>74</sup> Posteriormente, esta ideia é prosseguida nas salas do Palácio de Pina Manique, com professores da Aula Régia de Desenho e da Aula de Desenho da Casa Pia, juntamente com Machado de Castro e o pintor Pedro Alexandrino (Nóvoa, 1986).

Satisfazendo a necessidade de um ensino artístico em 1781 foi criada a Aula Régia

---

73 Os tímidos sinais do neoclassicismo manifestaram-se através das vias italiana, resultado da acção de artistas italianos activos em Lisboa e de bolseiros portugueses que estagiavam em Itália, e, por outro lado, da via inglesa de raiz neopalladiana, observada especialmente na cidade do Porto, onde se concentravam os interesses económicos britânicos, ligados especialmente ao comércio do Vinho do Porto, determinantes para a formação de uma influente comunidade inglesa que ali se estabeleceu. O Neopalladianismo teve origem nos primeiros anos do século XVIII, sendo uma corrente importada directamente de Inglaterra, com a vinda do arquitecto, John Whitehead (1726-1802), o cônsul britânico na cidade do Porto, economista, arquitecto, astrónomo, matemático e planeador de cidades, a quem é atribuído o projecto da Casa da Feitoria no Porto. Também se destaca o reverendo Henry Wood, capelão da comunidade “Nação Britânica” no Porto, entre 1757 e 1768 (Rui Tavares, 1987: 406).

74 A sua pouca duração também se deveu à concorrência do gravador Carneiro da Silva, que pretendia criar outra academia.

de Desenho, também designada por Aula Pública. (Serrão, 1989), proposta de J. Carneiro da Silva, que inicialmente integrava apenas o ensino do Desenho Histórico ou de Figura e do Desenho de Arquitectura Civil. O arquitecto José da Costa e Silva, que estudara em Bolonha, era o responsável pela disciplina de Desenho de Arquitectura. Os alunos aprendiam Aritmética e Geometria Elementar, estudavam noções de perspectiva e copiavam os desenhos dos melhores arquitectos, em temáticas como a natureza e o corpo humano. Esta escola também era conhecida pela “Aula do Rocha” por ter sido dirigida por Joaquim Manuel da Rocha, filho do professor de desenho Joaquim Manuel da Rocha.<sup>75</sup> Em 1803 será incorporada na Academia Real de Marinha e Comércio, tendo sido directores da mesma, Vieira Portuense e Domingos Sequeira.

Relativamente ao ensino geral, em 1790, cria-se em Lisboa a instrução primária para o sexo feminino que só terá início em 1815. Em 1816 abre em Lisboa a primeira escola normal. Com as obras iniciadas no Palácio da Ajuda, tentou-se renovar o ensino da pinturas, mas sem o sucesso pretendido, pois continuava-se a fazer o mesmo tipo de ensino de “cópia” de painéis antigos. A “... fuga da família real e da corte para o Brasil, em 1807, interrompeu o funcionamento normal das obras do Palácio da Ajuda que, desde a aprovação do seu projecto, em 1802, se delineara como centro decisivo da actividade artística nacional, incluindo o ensino, de escola, não só para os arquitectos, mas também para os pintores e escultores que deviam executar ambiciosos programas decorativos...” (Silva, 1995:329). Artistas como Vieira Portuense e Domingos Sequeira, e de outros notáveis como o escultor Machado de Castro e o mestre de desenho Joaquim Rafael, consolidaram a sua formação académica em Itália. A Ajuda foi uma boa escola onde o ensino não era só teórico, havia também um trabalho prático, tendo ali trabalhado cerca de noventa e um alunos. A Ajuda foi veículo de transmissão do aprendido em Itália por artistas como Sequeira que regressados a Portugal foram ensinar na Ajuda.

Duas grandes correntes pedagógicas marcaram o período entre os séculos XVIII e XIX: uma racionalista, tendo por base o desenho geométrico, primeiramente exposta pelo suíço Pestalozzi, continuada por Froebel (1782-1852) e pelo francês J. Guillaume, no final

---

<sup>75</sup> A Aula Régia em Lisboa, criou em 1809, uma aula oficial de desenho e pintura. Até 1816 formaram-se aqui 385 alunos.

do séc. XIX; outra de inspiração mais naturalista, anunciada por J. Rousseau (1712-1778), defendida por H. Spencer (1820-1903) e precursora das correntes modernas da didáctica do desenho que se fundamentam na psicologia e nas novas teorias do conhecimento.

Por influência do positivismo, celebrando o raciocínio, pretendeu-se dar uma preponderância quase absoluta ao Desenho Geométrico. Eugène Claude Jean Baptiste Guillaume (1822-1905), escultor francês e membro de uma comissão instituída para reorganizar o ensino de desenho na França, considerando o desenho como ciência, fez com que seus métodos de ensino fossem adoptados praticamente em todo o seu país com influência em várias partes do mundo. Para ele "o sentimento, o gosto artístico, a expressão da personalidade do aluno eram elementos de segunda ordem, de pouco valimento perante a austera rigidez do traço, a justeza e concordância das linhas, o apuro no rigor da construção, sempre genuinamente geométrica, inflexivelmente exacta." (Bandeira, 1957:75).

A vitória dos liberais em 1820 aponta para uma instrução para todos e a exigência do conhecimento da leitura e escrita como condição de cidadania. Procurando renovar a mentalidade e a educação, o liberalismo elaborou uma profunda reforma da instrução pública. O Liberalismo encontrou em Lisboa duas aulas de Desenho da História e de Architectura Civil, criadas no tempo de D. Maria I. Embora tivesse artistas de reconhecido mérito como professores, não dispunha de um ensino de administração. Em 1823 foi criada uma aula de Gravura, entregue a Duarte José Fava, que vem ainda desarticular mais o sistema do ensino artístico. A partir de 1823, a Aula Régia de Desenho vai integrar o ensino das três artes plásticas. A centralização da educação artística com o Diploma de 18 de Setembro de 1826, uma medida de Manuel Trigo de Aragão Morato mandava subordinar as três aulas à superintendência do tenente-coronel de engenharia João José Ferreira de Sousa. Ferreira de Araújo que propôs a instituição de bolsas no estrangeiro para ciências e arte (Serrão, 1985, Vol.II: 352). Apenas com o definitivo triunfo liberal vai ser possível implementar as novas políticas que o partido vencedor considerava como necessárias para a recuperação do país. Apesar disso, quando as condições políticas estabilizaram, foi desde logo evidente que o ensino público, e em especial o artístico continuava a ser a última das prioridades da nação.

O Decreto de 2 de Dezembro de 1833 cria uma comissão formada por Almeida Garrett, Francisco Manuel Trigoso de Aragão Morato e Mateus de Vale do Couto que tinha por objectivo apresentar um plano. Tendo em conta o ensino iniciado por Pombal, no sentido de valorizar todos os grupos sociais, o ensino era visto em todos os níveis, sendo o ensino primário a base desse processo (Serrão, 1985, Vol. VIII: 314). A Lei de 25 de Abril de 1835 autorizava o governo a organizar e formar o ensino público para benefício de todos os grupos sociais, considerando, inclusive, ramos do ensino técnico, uma política global que visava o ensino público de todas as ciências, artes e ofícios. É neste espírito de igualdade social recomendado pelo Liberalismo que Passos Manuel manda extinguir em 1837 o Colégio dos Nobres, pelo seu carácter de escola privilegiada que não estava em harmonia com a nova filosofia da constituição política da monarquia. Sendo abolida, os seus edifícios ficariam ao dispor das escolas públicas a criar, para onde passariam os professores do colégio (Serrão, 1985, Vol. VIII, p. 324).

A política de ensino era tutelada pelo Ministério do Reino, que também se ocupava de outras áreas, uma situação que naturalmente colocava muitos entraves e dificuldades, e levou várias vozes a clamar pela necessidade de um ministério específico para a educação. Qual o desenvolvimento que podemos observar em relação ao ensino do desenho? Durante mais de um século, o desenho foi leccionado e confundido com a disciplina de geometria. Esta escolha irá influenciar profundamente toda a trajectória da educação artística portuguesa. Se, por um lado, na história da arte portuguesa<sup>76</sup>, o desenho tinha sido compreendido por Francisco de Hollanda como o meio de exprimir sentimentos, por outro lado o desenho tanto na Europa como em Portugal foi entendido apenas pelo aspecto prático e utilitário, sobretudo por contribuir para o progresso da indústria, por ser um meio prático de ligar a ciência à técnica. A actividade dos militares no ensino da geometria e até, como aconteceu no séc. XIX, na luta contra o analfabetismo foi preponderante<sup>77</sup>. Por Decreto de 12 de Janeiro de 1837 foi criada a Escola do Exército, com o apoio científico da Escola Politécnica, instalando-se no edifício do antigo Colégio dos Nobres. A orgânica da escola previa sete cadeiras; arte militar e fortificações,

---

<sup>76</sup> O ensino do desenho geométrico em Portugal teve raízes na cosmografia e na cartografia, dominadas pelos pilotos navegadores portugueses no séc. XVI. O desenvolvimento da navegação e das viagens portuguesas no séc. XVI promoveu a necessidade de estudar noções de representação fundamentais para a cartografia e para a cosmografia. Esse tipo de ensino era restrito a pilotos e mestres de cartas de marear e incluía, no programa, o estudo da esfera, dos movimentos celestes e dos instrumentos náuticos (Carvalho, 1986).

<sup>77</sup> Em Leiria, Ernesto Korrodi alia-se, numa primeira fase do seu trabalho como arquitecto autodidacta com formação em desenho ornamental, a José Theriaga, engenheiro militar. Essa parceria resulta em projectos de grande importância, tal como a construção da Câmara Municipal de Leiria e o Teatro Chaby Pinheiro, no Sítio da Nazaré.



fortificação permanente, artilharia, estabilidade de construções, mecânica aplicada às máquinas e obras de hidráulica, arquitectura civil e aplicações no traçado, abertura, construção de estradas, caminhos-de-ferro, pontes e canais e desenho topográfico, militar e de paisagem e por último língua e gramática inglesa. O objectivo era formar engenheiros militares e civis. Como tal, entende-se assim o grande número de autores de compêndios de desenho que eram militares e professores de desenho que tinham sido militares de carreira. Foi também nos colégios militares que melhor se desenvolveu o ensino da geometria descritiva. A preponderância do desenho linear e da geometria acontecia também noutros países da Europa, mas em Portugal manteve-se até aos anos 50.

Joaquim António da Fonseca Vasconcelos (1877) afirmou que se constatava em relatórios e exposições internacionais que o ensino da geometria descritiva em Portugal era muito desenvolvido em detrimento do ensino do desenho ornamental ou do desenho de observação. Vasconcelos considerava que isso era um factor negativo para a modernização do país. O Desenho geométrico e, particularmente, a geometria descritiva baseada no método Monge<sup>78</sup> ainda hoje tem um papel preponderante no ensino artístico. Actualmente, as pressões para incluir este tipo de conhecimento no curriculum já não partem da esfera militar, mas sim de um forte grupo de pressão ligado à Arquitectura e aos tradicionais métodos de ensino das escolas superiores de artes. O positivismo científico de novecentos, presente na educação artística em Portugal, privilegiava a representação gráfica descritiva em detrimento da representação expressiva ou simbólica. A geometria descritiva apresenta uma representação objectiva e universalista da realidade, favorecendo uma visão totalitária da ciência e da técnica como pressuposto teórico (Candeias, 2004).

Mas, a reestruturação do ensino continuava. A reforma de Costa Cabral em 1844 introduz a divisão do ensino em dois graus, elementar e complementar. São ainda criadas escolas normais e escolas para ambos os sexos (Pereira, 1990, Vol. I: 211).

---

<sup>78</sup> O método monge criado por Gaspard Monge – Francês, 1746-1818 - que utilizava dois planos de projecção perpendiculares entre si (Plano horizontal e Plano vertical) e ilimitados onde são feitas as projecções das figuras que se quer representar em duas dimensões)

Em 1852 funcionam 1194 escolas primárias oficiais, sendo 49 femininas. As escolas particulares eram 1082. Mas, as escolas primárias e secundárias ou liceus eram pouco numerosos no séc. XIX, muitas vezes não tinham sequer edifícios próprios, os alunos tinham de frequentar as aulas em casa dos vários professores. Os poucos liceus dividiam-se entre os grandes centros urbanos: Lisboa, Porto e Coimbra onde eram chamados liceus nacionais. Nas restantes cidades, nem todas as matérias eram leccionadas. Em 1877, Joaquim de Vasconcelos afirmou que os alunos que entravam nas Belas Artes não tinham suficiente preparação elementar<sup>79</sup>. Na escola primária, a tarefa privilegiada era a de ensinar a ler e a escrever. No entanto, existia no segundo grau, o ensino do desenho ensinado a partir do método Pestalozzi, mas raramente era leccionado.

O método Pestalozzi defendia que o desenvolvimento gradual na criança deve ser respeitado. Pestalozzi era um pedagogo suíço do século XVIII que sustentava que a impressão sensorial é fundamental e os sentidos devem estar em contacto directo com os objectos, porque a mente é activa. O professor é comparado a “um jardineiro que providência as condições propícias para o crescimento das plantas”. Existe a crença na educação como o meio supremo para o aperfeiçoamento individual e social. A fundamentação da educação baseia-se mais no desenvolvimento orgânico do que na transmissão de ideias e na sua memorização. O desenvolvimento é uma aquisição gradual, cada forma de instrução deve progredir de modo lento e progressivo. O conceito de disciplina é baseado na boa vontade recíproca e na cooperação entre aluno e professor. Pestalozzi deu impulso à formação de professores e ao estudo da educação como uma ciência e introduziu novos recursos metodológicos (Nóvoa, 1993).

A segunda metade do século XIX é marcada por movimentos artísticos e novas ideias que irão instituir novos métodos de ensino. A fundação em Lisboa da Sociedade Promotora das Belas Artes em 1861, a criação do Centro Artístico no Porto, a formação da Escola Livre de Artes do Desenho em Coimbra no ano de 1878; em 1881 a criação do

---

<sup>79</sup> Joaquim António da Fonseca Vasconcelos nasceu no Porto em 1849. Deixou inúmeros estudos pioneiros da História de Arte em Portugal, bem como na área da Música e uma vasta obra nas áreas da arqueologia, do estudo de monumentos, da ourivesaria e de joalharia portuguesas, do colecionismo e museus.

Grupo do Leão; em 1890, o surgimento da organização do Grémio Artístico, em Lisboa, foram alguns dos grupos e instituições que irão contribuir para um processo de ruptura no ensino baseado na estampa que com o regime republicano irá sofrer profundas alterações (Serrão, 1989).

Será longo o caminho até que os princípios sejam interiorizados e alcancem alguma solidez de que o desenho é uma forma de pensar e não meramente uma representação de imagens mentais. Através deste registo podem exprimir-se ideias e emoções, transformar ideias, factos e objectos em símbolos, há uma melhoria da memória e novas possibilidades de descoberta. Mas, se por um lado, a cultura visual se vai afirmar a nível internacional, no século XXI, como uma disciplina nova, rica pela sua capacidade interdisciplinar e análise crítica do mundo global, por outro lado, continuamos a constatar que o ensino português do desenho (e da educação artística) continua, em termos práticos, demasiado formal, afastado de uma perspectiva que se quer pós – modernista não contemplando e praticando o ensino do desenho como um estudo fundamental na formação global do indivíduo, como já foi observado no capítulo I.

### **3.3.O ENSINO ARTÍSTICO NO SÉCULO XX E XXI**

No início do século XX o ensino artístico em Portugal caracterizava-se por uma aprendizagem assente na observação e na imitação, aplicado ao ensino artístico nas Academias, posteriormente nas Escolas de Belas-Artes. Nesse período, o ensino cingia-se à cópia. Aos alunos era exigida a reprodução das matérias, aos futuros professores apenas era requerida a prova de possuírem os conhecimentos científicos necessários para as leccionarem.

Em virtude da semelhança da disciplina de desenho, no seu início, com a Geometria, tanto os professores que eram formados pelas Belas-Artes, como os profissionais oriundos não necessariamente da esfera artística, mas de outras com conteúdos semelhantes, poderiam ensinar desenho. Ambos, *à posteriori*, aprendiam a ensinar o Desenho, através de tentativas - erro e da imitação dos mestres, isto é, dos professores mais experientes, considerados por isso, uma referência académica.

Os conteúdos, assim como a metodologia, eram tidos como verdades absolutas e imutáveis, o que contribuía para a estagnação do ensino. Apesar do desenho livre ter sido introduzido no ensino preparatório em 1947-48, nessa mesma época, nas Belas - Artes, a arte “moderna”, isto é, aquela que não fosse figurativa e mimética, era proibida. Assim se compreende a persistência de uma abordagem mimética e tecnicista da Arte no ensino, muito para lá da reforma de 1947-48.

Na 1ª. República, tiveram lugar algumas inovações a título experimental, ao nível da formação de professores. Em 1915, fundaram-se as Escolas Normais Superiores de Lisboa e Coimbra e a componente de prática pedagógica fazia-se em exclusividade nos Liceus Camões, Passos Manuel, Pedro Nunes, em Lisboa e no Liceu José Falcão, em Coimbra (André, 2008)

O D.G. nº 151 (II Série) de 2 de Julho de 1923 publicou um texto proveniente da Câmara dos Deputados<sup>80</sup> com o título de “Proposta de Lei sobre a reorganização de educação nacional”<sup>81</sup> da autoria do Ministro de Instrução Pública João José da Conceição Camoesas. O EEN foi o primeiro texto legal que demonstrou vontade de elaborar um quadro legal básico. Porém, nunca assumiu validade legal, pois deu-se a queda do governo que o criou, quatro meses depois. O documento dividido em duas partes apresentava na primeira um relatório sobre a situação vigente e uma segunda a proposta de vinte e quatro bases que seriam tornadas lei. Alertava para questões tão essenciais como a educação de deficientes, a formação de professores, a falta de uma rede pública de jardins-de-infância e uma crítica dura ao estado do ensino primário, secundário, técnico e superior, a relação escola/meio, a organização, administração e autonomia financeira.

As vinte e quatro bases do documento fixam os graus de ensino, as idades mínimas de acesso, a duração dos cursos, os princípios de obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e do ensino técnico elementar. Preconizam a estrutura do ensino (objectivos, actividades, disciplinas e conteúdos programáticos nos vários níveis), a criação de serviços de inspecção (inspecção médico-escolar e inspecção técnica do ensino), a criação do ensino superior (paralelo) das classes populares da responsabilidade das Universidades

---

<sup>80</sup> Datado de 21 de Junho de 1923.

<sup>81</sup> Ficou conhecido pelo Estatuto da Educação Nacional (EEN).

Populares; a criação de uma Junta Nacional do Fomento das Actividades Sociais e Investigação Científica; estabelece a divisão educativa do país, a definição das entidades e órgãos responsáveis pela gestão dos vários estabelecimentos dos diferentes níveis de ensino e instituições de assistência escolar. Estabelece também a fixação do estatuto profissional, cria medidas para o pessoal auxiliar e médico - escolar, estabelece as condições para a construção de escolas e a criação de um Fundo da Educação Nacional (Casulo, 1988).

Em 1926 introduzem-se, as ideias defendidas em Paris e Londres em 1900 surgindo o desenho do natural e o decorativo ou seja, o desenho divide-se em: Desenho geométrico, de invenção (composição decorativa) e de imitação à mão livre (cópia de estampas e representação de formas exclusivamente geométricas). Apenas em 1947 aparece, graças a Bêtamio de Almeida, o desenho livre. A composição decorativa, o desenho à vista e a geometria continuava a tradição de um ensino dedicado à destreza manual e em pouco ou nada contribuíram para uma verdadeira educação artística. O processo educacional reflectia o Estado Novo, era um sistema repressivo, onde a disciplina consistia em castigos corporais. O Ministro da Justiça em 1931, afirmou na inauguração do X Congresso de Protecção à criança: "Educar é sempre torcer, podar, cortar, contrariar, esmagar!" Filomena Mónica comenta: "Rousseau fora finalmente derrotado" (Mónica, 1978). No contexto da Ditadura Militar - 1926/1933 e durante a fase de consolidação do Estado Novo, não houve praticamente investimento do estado na formação dos educadores. O panorama era agonizante: a taxa de analfabetismo nacional era muito alta (superior a 50%) Deixou de ser exigido o curso geral dos liceus aos candidatos a professor e criou-se a figura de regente escolar, a quem se exigia apenas como habilitação a 4ª classe e o conhecimento dos conteúdos que ensinava (André, 2008).

Em 1936, o Diário do Governo nº 84 de 11 de Abril publicou na 1ª Série, a Lei 1941, destinada a remodelar o Ministério da Instrução Pública (que passará a designar-se Ministério da Educação Nacional). As catorze bases do documento introduzem uma nova ordem ideológica, a do nacionalismo que tem dois grandes objectivos. Por um lado, criar mecanismos de controlo centralizando toda a educação e por outro, fixar a base ideológica do nacionalismo. São criadas duas medidas emblemáticas: cria-se a Junta Nacional da Educação (presidida por uma pessoa nomeada pelo Ministro da Educação) e que tem

como objectivo o estudo de problemas que interessam à formação de carácter, ao ensino e cultura e integra áreas como a educação moral e física, o ensino primário, o ensino secundário, o ensino superior, o ensino técnico, as belas artes, a investigação científica e as relações culturais.

Uma outra medida que advém do processo de centralização resulta na extinção do Conselho Nacional de Instrução Pública, o Conselho Superior de Belas Artes, a Junta Nacional de Escavações e Antiguidades, a Comissão do Cinema Educativo e a Junta de Educação Nacional. Criam-se cursos obrigatórios sobre educação corporativa em todos estabelecimentos do ensino excepto no ensino primário. A medida do livro único no caso da leitura do ensino primário, livro de educação moral e cívica (em qualquer grau de ensino) e dos livros de História de Portugal, História Geral e de Filosofia (excepto os do ensino superior) é uma afirmação das medidas do regime.

Ainda dentro do âmbito da afirmação da ideologia nacionalista é afirmada a importância da mocidade portuguesa na educação dos jovens, torna-se obrigatório o canto coral como elemento de educação e coesão nacional (base XII), bem como a afixação do crucifixo nas escolas públicas do ensino primário. A Lei de 1936 exalta o homem devotado à terra, aos valores do passado, um homem dedicado à Pátria e à religião (“Deus, Pátria e Família”).

Embora Oliveira (2000) designe o período de 1936/-1947/8 de Pró - imaginação, dizendo que os alunos (as) teriam eventualmente possibilidades de utilizar a imaginação através dos exercícios (rígidos) de composição decorativa, não nos parece que alguma vez a imaginação e criatividade tivesse estado presente nos objectivos ou nas práticas pedagógicas. A partir da análise dos manuais escolares da época apenas se verifica preocupação na repetição de formas e domínio das técnicas gráficas rigorosas.

O ensino artístico não interessava portanto, mas interessava sim que se tornasse numa prova de disciplina e destreza manual, os conteúdos do desenho continuaram a ser a geometria descritiva, o desenho de cópia de estampas, o desenho à vista de objectos e o desenho ornamental baseado nos estilos decorativos. No Ensino Secundário acentuou-se a barreira entre o ensino técnico dado nas Escolas Industriais e Comerciais para as classes mais baixas e os Liceus, que eram as escolas para a educação das elites.

Ainda que não sejam claramente definidos os grandes objectivos da educação nacional, é possível analisá-los á luz da divisão dos graus de ensino e do que se pretende atingir. Assim, na educação infantil e ensino primário pretende-se favorecer e dirigir o

desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança. No ensino secundário pretende-se atingir a cultura das virtualidades e aptidões dos alunos e sua formação física, intelectual e moral (curso geral e curso especial); preparação para o ingresso no ensino superior (só para o curso especial). No ensino técnico pretende-se o desenvolvimento da cultura geral e preparação para o exercício das diferentes artes e profissões (curso elementar), a preparação geral e técnica para o exercício das categorias subalternas à direcção superior das várias actividades profissionais (curso complementar) e preparação para o acesso às Escolas Superiores Técnicas (Curso complementar).

No ensino profissional pretendia-se uma preparação exclusivamente técnica tendo em vista o ingresso em trabalhos especializados da indústria. No ensino superior e universitário pretende-se a formação de uma elite capaz de ocupar os cargos de direcção da sociedade, o desenvolvimento da cultura superior do espírito e a promoção da investigação científica e a aplicação dos seus resultados à utilidade nacional. Nas universidades populares pretendia-se a promoção e aperfeiçoamento da educação física, social, artística, intelectual e moral do povo.

Assim, Portugal e, de certa forma, também a Espanha, como muitos outros países periféricos que foram política e materialmente incapazes de construir o Estado-nação moderno nas condições relativamente benignas do liberalismo da segunda metade século XIX, vieram a fazê-lo na primeira metade do século XX, num contexto de regimes autoritários, que mediaram a transição de uma forma de modernidade liberal restrita para uma forma de modernidade organizada. A fraqueza das suas elites e o atraso da acumulação de riqueza realçaram, nesta transição, uma visão «reguladora» que, partindo do princípio de que os «seus» povos não estavam preparados para a «modernidade» plena, acentuou os mecanismos de bloqueio à difusão de práticas sociais autónomas, sendo a educação um caso sintomático. Hesitando entre a alfabetização de todos, mesmo que de forma básica, e a educação das elites, (Candeias, 2005) Salazar fez-se eco do tradicional dilema, comum ao pensamento conservador do século XIX e primeira metade do século XX, que, perante a massificação da educação, coloca de um lado o desenvolvimento económico e do outro, o medo da subversão da ordem tradicional que o domínio de uma ferramenta conceptual tão poderosa como a escrita possibilita, de um lado o controlo social que a educação permite e do outro a emancipação a que ela abre portas. Perante este dilema, percebemos que, em determinadas circunstâncias históricas,

as práticas políticas conservadoras terão agido como travão a uma escolarização rápida e ampla das sociedades europeias e também sabemos que será no decorrer do salazarismo que a escolarização do país se fará (Candeias, 2005: 477-498).

No estudo da escola na sociedade salazarista Filomena Mónica refere que entre 1926/39 para os pedagogos a natureza humana era a da doutrina cristã, a do homem com a mácula original da imperfeição (Mónica, 1978: 308). A educação reproduz as diferenças de classe e de sexo. As diferenças de classe jogam um papel importantíssimo no ensino, a educação decalca os valores sociais e é sobretudo através da educação que se faz a discriminação social. No Estado Novo a maioria das crianças portuguesas era analfabeta (Mónica, 1978), salvo durante a 1ª República, os políticos e os intelectuais portugueses acreditavam que o povo não deveria ter acesso ao ensino, não precisava de saber ler e escrever. A sociedade portuguesa ligada à economia agrícola não via necessidade de escolas públicas, em meados do séc. XX a cultura geral era tida como nociva ao bem-estar da nação. Além da função política como discriminatória social a educação discriminava sexualmente a sociedade. A educação feminina era diferente da masculina, as escolas eram separadas e, no século XX, as raparigas eram orientadas para cursos de formação feminina, que incluíam saberes considerados tipicamente femininos como as rendas e os bordados, a música, as "boas maneiras" e o conhecimento da língua francesa.

Até aos anos 60 deu-se uma efectiva regressão no sistema de formação de professores e as medidas tomadas foram pouco planificadas: reduziu-se e dificultou-se o acesso dos professores à formação; optou-se pelo fecho de escolas primárias por falta de professores; dispensaram-se dos estágios pedagógicos os candidatos a professor do sexo masculino desde que obedecessem a alguns requisitos (André, 2008).

"Admitimos que brevemente se deverá estabelecer um programa de estrutura mais geral e unificada, visando essencialmente o estudo da Arte. Nesse curso, tanto na expressão como na impressão plástica, haverá, todavia, oportunidade para usar meios de técnica rigorosa e meios de técnica livre" (Bêtamio, 1967). Em 1967 Bêtamio divulga a obra de Herbert Read e a educação pela arte referindo o programa inglês de 1963 como modelo. Menciona também pela primeira vez a obra de Gropius. Embora a influência de Bêtamio de Almeida (1947-1970) na construção dos currículos e elaboração de manuais escolares tivesse timidamente abordado a expressão livre através da arte: o reconhecimento da arte infantil, o estudo do desenvolvimento gráfico da criança; a educação do gosto, a apreciação da arte e a substituição do desenho à vista pelo desenho



de interpretação (Betâmio, 1967), não se pode afirmar que houvesse educação artística nas escolas portuguesas dessa época. A partir dos anos sessenta, forma-se entre os professores de desenho um grupo de pessoas informadas e com vontade de alterar a didáctica do desenho.

Foi na Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) que acolheu, em 1971, um colóquio sobre educação artística. Um elemento da instituição, Madalena Perdigão integrou a comissão de reforma do Conservatório Nacional, em Lisboa, onde o projecto viria a nascer. A iniciativa, a "Escola Piloto para Professores de Educação pela Arte, funcionou até 1974 no Conservatório Nacional, fase em que foi substituída pela Escola Superior de Educação pela Arte.

Já no final da ditadura no governo de Marcelo Caetano sendo Ministro da Educação Veiga Simão é criado um Plano de Reforma Global da Educação com a Lei nº5/73 de 25 de Julho publicada na I Série do D.G. nº 173, com a mesma data criando vinte e nove bases com cinco capítulos. O primeiro refere-se aos princípios fundamentais; o capítulo II à estrutura do sistema educativo; o III à formação de agentes educativos; o IV à Orientação escolar e o V às disposições finais. Este Plano designava a Educação Nacional como uma componente que deve formar integralmente todos os portugueses aparecendo aqui um conceito de educação mais amplo extensivo às actividades no âmbito da família também. O Estado deve defender como princípios fomentar e coordenar a educação nacional, ajudar as famílias a cumprir o dever de educar os filhos, garantir o direito de todos à educação, assegurar a liberdade de ensino, promover o cumprimento da obrigatoriedade da educação básica.

O ensino deveria submeter-se à constituição e à liberdade religiosa. Era ainda estabelecida a divisão do ensino em três partes: educação pré-escolar, educação escolar (que se dividia em ensino básico, ensino secundário – dividido em geral e complementar – e ensino superior (dividido em ensino normal, ensino politécnico e ensino universitário). O Estado deveria ainda assegurar um serviço de Orientação escolar em cooperação com as famílias e outras entidades. (Casulo, 1988). Porém, em 1974 o governo de Marcelo é derrubado e as medidas de Veiga Simão não tiveram tempo de serem implementadas.

As três grandes finalidades da Lei de Veiga Simão estão preconizadas nos seguintes objectivos. Partindo da moral religiosa cristã tradicional do país, pretende-se assegurar a todos os portugueses uma formação física, profissional, intelectual e moral. Fortalecer o amor à Pátria e a consciência da solidariedade entre comunidades lusíadas

espalhadas pelo mundo, tendo por horizonte, todavia, o “espírito de compreensão e respeito mútuo entre os povos e a efectiva participação internacional”. Preparar os portugueses para a vida social e familiar, bem como para se tornarem nos agentes e beneficiários do progresso do País. Este conceito de intercultura e de visão internacional destaca-se num governo que é ainda de cariz ditatorial mas que já demonstra algum sentido de mudança.

Até 1974 ocorreram importantes reformas curriculares, como por exemplo, foi criado o denominado ensino primário complementar. Estes factores obrigaram à introdução de algumas importantes alterações no domínio da formação de professores. É realizada a reforma dos currículos das escolas do magistério primário; faz-se uma aposta na profissionalização e na especialização dos professores para os diferentes graus de ensino; a definição do grau de bacharelato como um requisito mínimo para o acesso ao estágio pedagógico; a inclusão de um ramo educacional nas universidades, para os alunos que pretendessem ser professores e cria-se a figura do orientador de estágio (André, 2008). Será uma época de reanimação do pensamento pedagógico marcada pelo Movimento da Escola Moderna. Em 1976, cria-se o modelo de formação integrada na Universidade no Minho, com a criação inicial dos cursos de bacharelato, substituídos depois por licenciaturas. Posteriormente, este modelo veio a ser adoptado por muitas outras instituições do ensino superior.

A partir dos anos setenta o termo Educação Visual substitui a designação: Desenho. As noções de arte como terapia, arte como desenvolvimento cognitivo, arte como conhecimento começam a infiltrar-se timidamente nos professores das disciplinas artísticas. Os pioneiros destas mudanças, especialmente o professor Arquimedes da Silva Santos iniciaram o seu trabalho de experimentação e investigação com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, a partir da Associação Portuguesa de Educação pela Arte Fundada em 1957, presidida pela professora Alice Gomes. Foi uma Associação sem precedentes, de inspiração em Herbert Read que divulgou o conceito de educação pela arte, de expressões artísticas integradas e de arte terapia. Graças a este movimento, nos anos 70 desenvolveu-se a Escola Superior de Educação pela Arte, uma escola virada para o ensino das artes e para a formação de professores e educadores (ensino pré-escolar e primário) com uma filosofia inovadora onde se efectuava o ensino pela diferença, desenvolvimento do pensamento crítico e a interligação de todas as artes não com o intuito

de formar somente artistas mas também para formar educadores capazes de realizar o que então se apelidava de educação pela arte. Embora de curta duração essa escola lançou as sementes e formou as pessoas que depois iriam influenciar a construção de currículos e fornecer diplomados para os quadros das futuras Escolas Superiores de Educação e algumas Universidades com cursos de Formação de professores na área das artes (música, teatro, dança, artes visuais). Os anos pós-revolução abalaram o sistema de ensino em Portugal, grandes reformas curriculares e novas experiências foram introduzidas, a diferença entre escolas para baixas classes sociais e escolas de elites desapareceu, a duração do ensino básico foi aumentada, um esforço muito grande na educação de adultos foi realizado para reduzir a taxa de analfabetismo, o ensino pré-primário começou a ser implementado, a formação inicial de professores foi reformulada. Os currículos sucederam-se, desenvolvidos centralmente por equipas destacadas no ministério da educação, alguns com inovações, outros obsoletos. As reformas nunca chegaram a ser avaliadas.

A Educação Visual baseia-se em conceitos de expressão pessoal e da criança/artista. As metodologias decalcaram o modelo do artista modernista, valorizando a percepção visual e os elementos estruturais da linguagem plástica, a análise crítica da obra de arte foi evitada, valorizando uma concepção tecnicista da produção artística. Mesmo quando a disciplina de História da Arte foi introduzida no ensino secundário ou mesmo mais tarde a Teoria do Design estes conteúdos foram ministrados através de memorização de movimentos cronológicos numa leitura linear e descontextualizada da história.

Nos anos 80, a lei de bases do sistema educativo lança uma estrutura mais estável, no entanto tratou-se de uma reforma vinda de cima o que levou à sua difícil implementação, a realidade das escolas levou muito tempo a aceitá-la e continua a perpetuar práticas tradicionais no ensino. A Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, publicada na I Série do D.R. nº 37 da mesma data é um documento mais completo que os anteriores debruçando-se sobre questões que até então não tinham sido contempladas como o ensino do Português no estrangeiro. O grande objectivo é a promoção da democratização do ensino e da liberdade de aprender e de ensinar. Um verdadeiro incremento da profissionalização dos professores dá-se também a partir de 1986.

O sistema educativo passa a dividir-se em três áreas: pré-escolar, ensino escolar e ensino extra-escolar. O ensino escolar subdivide-se em ensino básico, ensino

secundário recorrente para adultos, ensino à distância e ensino do portos no estrangeiro). São contemplados os apoios educativos ao nível psicológico, médico e social (Cap. III), os problemas dos recursos humanos e materiais, as bases da administração e da avaliação do sistema educativo.

No capítulo VIII fixam-se as bases do ensino particular e cooperativo. De onze finalidades divididas em três grandes núcleos: o desenvolvimento da personalidade – direito à formação cívica e moral dos jovens, a realização pessoal e comunitária, o aproveitamento criativo dos tempos de lazer. O desenvolvimento da Democracia é o segundo núcleo a salientar – o direito à diferença, a descentralização das estruturas, a igualdade de acesso, oportunidades iguais a ambos os sexos preconizam um país que agora faz parte do que seria o mundo da União Europeia (alíneas d, g, h, i, j, l). Os valores da europeização e da internacionalização destacam-se. O desenvolvimento da consciência Nacional é o terceiro ponto basilar – ainda que a interculturalidade, o espírito de tolerância para com outros povos sejam princípios norteadores da educação, a identidade nacional continua presente nos grandes objectivos.

O ensino das artes visuais em todos os níveis de ensino é contemplado, embora com associações ambíguas, como por exemplo, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica no segundo ciclo do ensino básico. Artes como a dança e o drama são deixadas de fora ou opcional, numa possível oferta das escolas. A educação musical apenas aparece nos primeiros ciclos (primária e 2º ciclo). Os programas da educação artística (expressão plástica no 1º ciclo, educação visual e tecnológica no 2º ciclo, educação visual no 3º ciclo, história da arte, desenho e geometria descritiva, teoria do design, oficinas de artes, tecnologias artísticas, oficinas de design) são desenvolvidos por equipas de professores no Ministério da Educação. A visão transmitida por esses especialistas é essencialmente modernista, a educação visual centra-se na análise formal da obra de arte, na produção de objectos artísticos e no ensino da geometria. De igual modo os manuais escolares deixam de lado a análise contextual da obra de arte e as capacidades de crítica.

Os anos oitenta foram marcados pela reafirmação da área das ciências da educação e pela diversificação das modalidades de formação. As universidades passaram também a oferecer o ramo de formação educacional com carácter sequencial (um 5º ano

destinado à preparação teórica e pedagógica e um 6º ano dedicado à prática pedagógica numa escola). Surge em Portugal pela primeira vez a formação à distância proporcionada pela Universidade Aberta (André, 2008).

Apesar dos programas criados a partir de 1991 no âmbito da reforma curricular apresentarem aspectos inovadores, apelando para a consciência crítica e análise contextual, a educação visual e as disciplinas do currículo das artes no ensino secundário baseiam-se essencialmente no método de resolução de problemas, apelidado de científico, contrapondo um sistema racional à subjectividade própria das representações artísticas.

Na realidade das escolas, enquanto no ensino pré-escolar as artes são favorecidas no ensino primário estas desaparecem muitas vezes do espaço de aprendizagem devido à falta de tempo ou de preparação dos professores. No segundo ciclo, a Educação Visual e Tecnológica é de convivência difícil. Na educação visual o design ocupa uma grande parte dos conteúdos, mas de um ponto vista funcionalista e não contextual. Por outro lado, existe um grande *laissez-faire* na aprendizagem do aluno, consequência da crença de que o aluno deve desenvolver livremente a sua criatividade. No ensino secundário os exemplos de obras de arte mais referidos pertencem à arte ocidental, branca e masculina, nomeadamente do período pós-renascentista até aos anos sessenta. E, a prática pedagógica perpetua os modelos bauhausianos da escola de artes associados a abordagens do design típicas de Bruno Munari.<sup>82</sup>

Ainda no ensino secundário sobrevive como a mais importante do currículo de artes a disciplina de Geometria Descritiva, herança de um passado que rejeita os aspectos cognitivos da emocionalidade. O sistema de avaliação por um lado incide na necessidade da avaliação formativa, individualizada e construtiva mas apenas aconselha estratégias de avaliação baseadas em produtos, o processo de avaliação da aprendizagem não contempla, por exemplo, instrumentos de avaliação baseados na entrevista ou conversação, pouca importância é dada à análise semiótica das obras produzidas ou estudadas pelos alunos. Por outro lado a necessidade da avaliação externa obriga a exames nacionais utilizando testes estandardizados para seleccionar os alunos para o ensino superior e controlar a forma como o currículo é aplicado nas escolas. Os exames

---

<sup>82</sup> Bruno Munari (1907-1998; Itália) foi um artista e designer italiano, que contribuiu com fundamentos em muitos campos das artes visuais (pintura, escultura, cinema, design industrial, gráfico) e também com outros tipos de arte (literatura, poesia, didáctica), com a investigação sobre o tema do jogo, a infância e a criatividade.

nacionais longe de avaliarem o produto da educação artística avaliam somente capacidades de memorização e habilidades gráfico - plásticas de representação fiel da realidade. Os critérios utilizados para medir criatividade, imaginação, interpretação pessoal e análise crítica são difíceis de aplicar a uma escala nacional e em rituais de secretismo, com duração reduzida.

Nos anos 90, Portugal já não apresentava grandes índices de professores sem profissionalização. Este período será marcado sobretudo por um aumento significativo de acções de formação contínua e pós-graduações direccionadas para os educadores e professores das diferentes áreas e graus de ensino. A regulamentação do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário (1990) veio consignar a formação entendida como sendo um meio de aperfeiçoamento e de desenvolvimento profissional indispensável (André, 2008).

Foi criado o Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (1992) em Braga e estabeleceram-se as prioridades de formação bem como foram conferidos créditos às acções de formação. A princípio esta formação era desenvolvida por um grande número de professores do ensino superior mas lentamente este sector foi assumido pelos Centros de Formação de Professores e de Associações de Escolas.

O ensino das artes visuais nas escolas básicas e secundárias portuguesas optou por transmitir conhecimentos objectivos e desenvolver capacidades tecnicistas veiculando uma ideologia que promovia um cidadão “acrítico”. Com a revolução de 1974 e a implantação da democracia, a educação artística optou por diferentes práticas educativas, mas que não romperam totalmente com a herança do passado. No entanto perante a evolução da sociedade e afirmação das teorias pós modernas e com as mudanças tecnológicas têm vindo a modificar substancialmente as práticas em curso em Portugal.

O Currículo Nacional do Ensino Básico sustenta o desenvolvimento de competências artísticas através da apropriação das linguagens elementares das artes, do aperfeiçoamento das capacidades de expressão e de comunicação, do incremento da criatividade e da compreensão das artes no contexto. A estruturação do currículo do ensino básico tem como objectivo a reestruturação de conceitos que visam a aquisição de competências operativas no sentido de fomentar o crescimento pessoal, social e cultural dos alunos através do convívio com as expressões Plástica, Musical, Dramática e

Físico - Motora (no 1º ciclo do ensino básico); a Educação Musical e Visual (no 2º ciclo do ensino básico) e a Educação Visual e outra disciplina artística opcional (no 3º ciclo do ensino básico).

Como já tivemos a oportunidade de aprofundar, Efland, Freedman e Sthur (1996) sugerem que a finalidade da educação artística num currículo pós moderno deveria concorrer para a compreensão dos contextos sociais e culturais dos indivíduos. No entanto as revisões curriculares que têm vindo a ocorrer apresentam mais uma vez uma visão eurocêntrica e tecnicista da educação artística.

A falta de enquadramento didáctico e a confusão identitária do perfil dos docentes (professores generalistas, professores de artes, artistas) são uma das principais razões do enfoque dado aos conteúdos e às metodologias de natureza artística no âmbito da formação inicial e especializada (André, 2008). O professor generalista do 1º ciclo do ensino básico realiza um papel preponderante no desenvolvimento da literacia artística dos seus alunos pelo que é essencial que tenha uma formação adequada na área das metodologias e práticas.

Cada vez mais se entende o papel particular das artes no ensino, e nas vantagens de um currículo onde as artes estejam presentes para o desenvolvimento cognitivo das capacidades dos alunos. É fundamental, no entanto que tanto as práticas pedagógicas como as orientações do ensino artístico se adequam à sociedade pós moderna integrando aspectos essenciais de análise crítica e contextual, reflexão e avaliação do processo de aprendizagem. No entanto, para haver uma mudança efectiva, um currículo inovador não é suficiente, é necessário que o estado português invista na formação dos professores e na revisão efectiva do sistema de avaliação.

## CAPITULO III - O DESAFIOS DOS DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO

### 1. OS DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO

#### 1.1. O SEU APARECIMENTO

A sustentabilidade não pode ser a nossa obsessão, mas sim a democracia de uma forma directa e participativa. A sustentabilidade cultural, social e económica só pode ser obtida se estivermos articulados<sup>83</sup> a nível nacional e internacional. A globalização tem duas componentes, se por um lado somos indivíduos com direito a uma singularidade, por outro somos cidadãos do mundo. Neste sistema paradoxal, a nossa cultura expressa as nossas visões do futuro, o que nós queremos passar às gerações futuras, e neste ponto está a individualidade, a singularidade de um museu. A nossa cultura actual liga-se com o passado e com o futuro. É com a cultura que estabelecemos conexões, redes de sentidos e valores, que contamos histórias, é a expressão da nossa vida, como a celebramos, dos nossos desejos de sermos criativos: *"We are constant dynamic of reshaping what we know" as we experience and learn new things. What we make of our heritage is our culture. In a constant cycle not only does heritage becomes culture, but culture becomes heritage. Yesterday's stories are re-written for today's stories are remembered tomorrow"* (Hawkes, 2006: 239-246).

Os museus têm duas escolhas, ou serem guardiães de sentidos do que foi feito ou serem facilitadores de sentidos do que foi realizado. Um bom contador de histórias é um conversador, não um conferencista, alguém que estabelece uma relação dinâmica com quem escuta e com a vida contemporânea. Como sabemos que os nossos esforços de estabelecer conexões estão a funcionar? Através de uma constante análise quantitativa e qualitativa, uma constante reflexão do nosso trabalho de educadores e comunicadores. A história do museu moderno tem abraçado a tensão entre a abertura e o isolamento, entre o generalismo e a especialização, entre a massificação e o elitismo, e a questão tem-se tornado ainda mais problemática. Actualmente, já não se discute a evidência da missão educativa dos museus; o obstáculo encontra-se, agora, na discussão da natureza dessa missão, nos seus meios e objectivos.

---

<sup>83</sup> Os interesses civis de uma nação devem estar em consonância com os objectivos da educação-escola/cultura-museu, bem como outras instituições culturais e ter o apoio do poder político e das empresas.



Uma das primeiras alusões à missão pedagógica das colecções de arte deve-se a Francis Bacon, (1561-1626) que a refere na obra *A Nova Atlântida*<sup>84</sup> (1627) No final do século XIX, Alfred Lichtwark, (1852-1914), director do Museu de Arte de Hamburgo, (1886 a 1914) teoriza pela primeira vez sobre o serviço educativo. “Lichtwark foi protagonista do movimento de educação estética na Europa, entendeu o museu como um território para a educação cultural e artística dos indivíduos” (Fróis, 2008: 64). Também George Kerschensteiner, (1854-1932), colaborador de Lichtwark, teve um papel preponderante na criação da escola activa, abrindo as artes ao público mais jovem.

Mas é do outro lado do Atlântico, que são encetados novos caminhos sobre a educação em museus, emblemáticos pela fundamentação de novas teorias e práticas e que consideramos primordial analisar. Apesar das conquistas europeias neste âmbito, os museus americanos irão afirmar-se como um espaço de aprendizagem, consolidando a educação (no ensino formal e não formal) como um pilar da democracia, fundamental para a oportunidade e o desenvolvimento da população no ponto de vista intelectual, económico e social. O primeiro museu de arte nos Estados Unidos foi fundado em 1805, em Independence Hall, Filadélfia, Pensilvânia, a Academia de Belas Artes. De acordo com Stephen E. Weil (2001), o grande período de criação dos museus nos E.U.A. dá-se por volta de 1870 e três desígnios acompanharam estas criações: a ideia de que os objectos falavam por si próprios, tanto para o público em geral como para os especialistas; a organização da exposição de uma forma sistemática e organizada que deveria assegurar uma narrativa compreensível para qualquer visitante; o museu era um lugar de produção e de franco desenvolvimento/divulgação do conhecimento. Porém, o tempo mostrará que estes pressupostos iniciais eram pouco sustentados e as equipas pioneiras dos museus irão revelar outras formas de discurso museológico (Hein, 2000:4).

Em 1873, tinha-se criado o estereótipo de que um museu científico era um armazém de objectos, o museu de arte um túmulo de tesouros, bastante sombrio. Nessa época e até ao final do século, um novo tipo de museu será criado na América do norte. Entre eles, alguns viriam a ser grandes instituições na actualidade, através da obtenção de fundos e doações privadas, tornando-se instituições públicas ou semi públicas, como são: o Museu Metropolitano de Arte (1870); Museu de Belas Artes de Boston (1870); Art Institute of

---

<sup>84</sup> Na obra "New Atlantis", publicada postumamente em 1626, Bacon idealiza um colégio, "A Casa de Salomão", onde as suas concepções educacionais são aplicadas, fazendo lembrar a "República" de Platão e "A Utopia" de Tomás Moro. No colégio "A Casa de Salomão", os alunos não se limitam a aprender aquilo que o professor transmite, procuram um novo caminho através da observação e da experiência. Nesse colégio, haverá laboratórios para estudar a natureza e até a matemática terá aplicações práticas.

Chicago (1879); Cincinnati Art Museum (1881); Brooklyn Institute of Arts and Sciences (1890) e o John Herron Art Institute (1896).

A relação escola/museu cedo vai-se tornando cada vez mais estreita, resultando de uma tomada de consciência muito precoce de que é essencial uma ligação próxima aos docentes, como meio de acesso ao público escolar. O Departamento de Parques Públicos de Nova York, em 22 de Dezembro de 1877, contém a seguinte declaração: “Todos os professores das escolas públicas de New York, ou de outras instituições de aprendizagem na referida cidade, na qual a instrução é dada gratuitamente, poderão usufruir de todas as vantagens oferecidas através do Museu, Biblioteca, colecções, ou não, para estudo, pesquisa e investigação, livre de quaisquer encargos” (*The American Museum of Natural History*, 1878:23). Os museus criam uma abertura relativamente às escolas permitindo uma participação democrática por parte dos docentes e tornando os espaços do museu, lugares de partilha de investigação e produção de conhecimento.

A educação foi também de suma importância no trabalho do *Metropolitan Museum of Art*, (1875: 63-64) em Nova York. No quinto Relatório anual desta instituição, o Presidente referia a importância educativa do Instituto que recebia a constante consideração dos administradores. Eles tinham todo o desejo de alargar a sua utilidade e tornar as suas colecções disponíveis para os académicos e os estudantes. Lentamente, várias escolas irão inserir nos seus cursos de educação os princípios das artes plásticas.

Professores, acompanhados por estudantes, visitavam frequentemente o Museu para estudar as ilustrações dos objectos de estudo e um grande número de pessoas jovens, especialmente senhoras, estavam entre os visitantes mais frequentes (*The Metropolitan Museum of Art*, 1875: 63-64). No sexto relatório era referido que o objecto da instituição era a educação do público e da cultura no país devendo manter-se um elevado padrão artístico. As escolas e as academias de aprendizagem deram mostras de uma nova apreciação da importância do ensino da arte (*The Metropolitan Museum of Art*, 1876: 77-8).

O trabalho educativo dos museus de arte pode ser considerado como tendo sido iniciado em 1872, quando o *Metropolitan Museum of Art* ofereceu uma série de palestras e em 1876 no Museu de Belas-Artes de Boston desenvolveram-se actividades de arte durante as exposições, em espaços desocupados do museu. Estas actividades foram posteriormente desenvolvidas por uma escola de arte sob a direcção do museu. J. Randolph Coolidge, Jr., um administrador do museu, que numa carta escrita a um amigo em 1892, propôs um plano de orientação especializada nas galerias. No décimo sétimo

relatório anual do museu, Coolidge, como presidente temporário, declarou: "Temos de admitir que um museu falha no uso correcto das suas oportunidades, se negligenciar os meios de tornar o significado das suas colecções numa forma clara e interessante para o público e estudantes " (*Museum of Fine Arts, Boston, Seventeenth Annual Report*, 1892: 4).

Tony Bennett (1995) afirma que a não coincidência entre a teoria, as intenções educacionais e a prática, a apropriação do espaço museológico, se deve ao funcionamento social do museu, das forças contraditórias entre as duas tendências, a diferenciação e a homogeneização. O director do *New Jersey's Newark Museum*, John Cotton Dana, entre 1909- 1929, critica, em 1917, aquilo que considerava ser a herança aristocrática e elitista que persistia nos museus americanos, vinda da Europa, propondo que os museus passassem a ser encarados enquanto instrumentos ao serviço da educação popular (Roberts, 1997: 22). O Director acreditava que o museu era um espaço de conhecimento, uma instituição de exposições e programas tornado possível para toda a gente, um lugar onde as pessoas poderiam ir e fazer algo que gostassem.<sup>85</sup>

Numa fase inicial da sua existência, a educação de adultos poderia ser oferecida pelos museus a um grupo muito limitado, através de palestras itinerantes. Estas actividades não tinham uma organização definida devido à falta de tempo das equipas. Em 1895, a interpretação de exposições do museu de Boston estava sob a responsabilidade dos funcionários do museu e no ano seguinte os *Trustees* consentiram em ter voluntários da *Twentieth Century Club of Boston* para acompanhar visitantes nas galerias de moldes, para dar informações sobre as reproduções de esculturas mostradas. A experiência foi mantida durante três meses, sob a supervisão de um funcionário do Museu, que recomendou aos curadores que o serviço devia ser oficializado. Em Junho de 1906, o Boletim do Museu anunciou o projecto e aplicou o termo "docente" a essa prática. A necessidade de ter uma pessoa que poderia actuar como "instrutor" de pequenos grupos, durante todo o dia tornou-se tão premente que o *Boston Museum of Fine Arts*, em Abril de 1907, atribuiu a um membro do pessoal o serviço de orientação pública e gratuita das galerias. No início do ano seguinte, Louis Earle Rowe foi contratado, com o nome de

---

<sup>85</sup> Grupos de actividade em artes foram realizados com sucesso, por vezes, com mais de trezentas pessoas inscritas.

"docente", dada a sua posição.<sup>86</sup> Efectivamente estava aberta a discussão que levará anos a ser definida, particularmente em alguns países, (nomeadamente em Portugal) sobre o papel do educador em museus, a definição do conceito<sup>87</sup>, as suas condições laborais e a clareza sobre a sua importância no contexto geral da organização do museu. Esta forma embrionária de educador museal irá abrir o caminho para diferentes actividades educativas e uma relação próxima com os professores.

Ives Benjamin Gilman, do Museu de Belas Artes de Boston, foi considerado o inventor do "Gallery Talk"<sup>88</sup>. Considerava que a pessoa envolvida neste trabalho não deveria ser apenas um simples instrutor, mas um intérprete de objectos. A ênfase foi colocada no facto de qualquer pessoa pode ter o papel de aluno (aprender), mas também de professor (ensinar). Portanto, a palavra "docente" foi escolhida para expressar esta função de interpretação.<sup>89</sup> George Fisk Comfort, um dos fundadores do Museu de Belas Artes, em Syracuse, Nova Iorque, referiu em 1901 que criou o plano de convidar alunos a entrar com os professores das escolas para ouvir conversas sobre as exposições de arte do museu. Este trabalho foi reproduzido, mais tarde, por museus de todo o país. Comfort que, também foi um dos fundadores do *Metropolitan Museum of Art*.<sup>90</sup> Em 1905, o *Metropolitan Museum* de Nova York decidiu então, colocar o museu à disposição das escolas. O Museu de Belas Artes de Boston e outros museus de arte no país aprovaram também o plano de trabalho na educação (Winifred 1913, p. 304-5). É necessário, especialmente nos museus de maior dimensão, ter uma equipa técnica afectada à interpretação das colecções e dos resultados do público. "É significativo que a expansão dos museus veio com a realização desta obrigação educacional para o povo" (Paul M. Rea 1912: 52.). Em 1908, no *Metropolitan*, Lucy O. Perkins foi nomeado "instrutor" tendo o objectivo não só de contactar amigos do museu, mas também ainda grupos de crianças em idade escolar. Dois anos depois o plano foi retomado na Inglaterra. Os serviços de

---

<sup>86</sup> Compromissos similares, com a designação de "instrutor" e "docente" do museu foram realizados em 1907 e 1908 no Museu Americano de História Natural e no Metropolitan. O termo "docente", cujo significado na prática referia-se à pessoa que explicava as exposições, um comentador oficial sobre as peças de museu, desde então foi amplamente aceite no mundo dos museus americanos.

<sup>87</sup> O conceito continua a ser diferente em alguns países: monitor, educador museal, arte-educador, mediador, discussão sobre a qual nos iremos debruçar em outro capítulo.

<sup>88</sup> O objectivo do docente seria ajudar o visitante a desfrutar de uma obra de arte, como este foi feito para ser apreciado, "*eine Einleitung zum Genuss der Kunstwerke*", "uma introdução ao conteúdo de arte". O princípio era que o serviço não deveria ocupar ninguém a tempo inteiro, mas apenas nos intervalos do trabalho privado. Pensou-se que só dessa forma, o trabalho podia ser agradável e vivificante. A repetição de itens de conhecimento deveria ser evitada.

<sup>89</sup> Como originalmente foi usado nas Universidades alemãs, o título docente aplicado a uma classe de pessoas que fizeram o ensino e, ao mesmo tempo estudando e publicando, tendo em vista a nomeação posterior como professores, algo semelhante ao termo de instrutor, assistente do professor, como foi usado em algumas universidades americana

<sup>90</sup> Tinha sugerido este trabalho numa reunião de organização deste museu, mas só muitos anos mais tarde, é que teve a oportunidade de experimentar as suas ideias.

docentes em museus ajudou, assim a estabelecer alguma relação entre os visitantes e os objectos expostos. Albert Barnes (1897-1974), fundador do *Journal of Aesthetics and art Criticism* “considera que os serviços de docentes contribuíram para a afirmação do serviço educativo e acreditou que as artes tinham o poder de civilizar e humanizar através da convocação das capacidades intelectuais, morais e estéticas dos cidadãos.” (Fróis, 2008:64). No início do século XX, os museus americanos ofereciam visitas guiadas, palestras, manifestações, legendas e outros apoios como os catálogos e brochuras. As exposições integravam com frequência diaporamas e recriações de espaços históricos. Mas a criação de duas importantes instituições, em diferentes lugares do Atlântico, nos E.U.A. e Inglaterra serão um passo fundamental para a afirmação para os departamentos de educação nos museus. Em 1906, a *American Association of Museums* permitiu que os profissionais dos museus se tornassem num grupo coeso e crítico. A *Museums&Galleries Commission*, em Inglaterra foi criada em 1931 e é reconhecida por Royal Charter. A sua função passa por prestar serviços de consultoria ao governo sobre assuntos relacionados com museus com o objectivo principal de promover os interesses dos museus e os seus acervos, bem como elevar os padrões dos museus. Para alcançar esse objectivo, *Museums&Galleries Commission* procura proteger os interesses dos museus britânicos, dando consultoria especializada e imparcial ao governo e aos museus, de forma individual e colectiva, desenvolvendo normas relativas à conservação e aos cuidados com as colecções, bolsas de estudo e a atenção aos visitantes, estimulando e ajudando os museus a adoptar essas normas e garantir verbas para esses fins, elevando os padrões dos museus, por meio de planos eficazes de doações, e uma oferta altamente selectiva de verbas.

Em 1932, 15% dos museus americanos ofereciam já programas educativos organizados por profissionais com competências educativas (Roberts, 1997: 33) e três anos mais tarde, o estudo de Edward Robinson (1893-1973) e Arthur Melton, (1906-1978), professores na Universidade de Yale, patrocinado pela *American Association of Museum*, tem início. Os autores apresentam o primeiro relatório pormenorizado e metódico dos percursos dos visitantes nas salas dos museus de arte e história natural (Hein, 1998: 47) e estudaram também o tempo médio por visitante, em cada sala e com cada objecto, definindo o que hoje designamos de “*visitor decay*” e “*visitor survival*”. Assume-se que era desapropriado continuar a falar de *público* como um indivíduo similar. Pelo contrário, a

investigação revelava como entre os visitantes dos museus existiam categorias tão diversas desde o público escolar (diferentes níveis etários e de formação, crianças NEES), ao público especializado, às famílias, aos turistas, aos seniores, acrescentando novas categorias a cada grupo, como as suas origens étnicas, religiosas, socioeconómicas, com diferentes temperamentos, motivos e expectativas perante a visita.

Arthur Melton considerou os museus como instituições educativas, cujo objectivo seria o de verificar a eficácia educativa nas práticas museológicas. Defendia métodos de observação rigorosos do público, de modo a que pudessem fundamentar uma ciência de educação para os museus, alicerçada nos propósitos das reacções dos visitantes ao discurso expositivo (Fróis, 2008:67). Foi o autor de *Problems of Instalation in Museums of Arts* (1935) e Edward Robinson foi o autor dos primeiros estudos empíricos nesta temática (iniciados em 1928). Observa-se nesta fase, que esta especialização, a da educação, acabou por segregar os que se dedicavam à educação museal, afastando-os das decisões de planeamento de exposições e das políticas de aquisição: “*While this split may have given museums’ educational role a “home of his own”, it segregated what many thought should rightly infuse all of a museum’s functions.*” (Roberts, 1997: 34). A separação dos profissionais da educação dos museus dos restantes profissionais, especialmente nas áreas de delineação e decisão, manteve-se até muito recentemente, perdurando ainda em vários museus nacionais e internacionais. A publicação de bibliografia, a formação de equipas de planeamento de exposições, tem permitido, lentamente a integração dos educadores, mas é uma realidade diversa e distinta de museu para museu (Melo, 2007).

A “pedagogia de museu, *museum pedagogy*”, foi usada durante a década de trinta do século XX na Alemanha e, como bem notou Boris Stoliarov (citado em Fróis, 2008), foi cunhada em 1934, por Karl Hermann Jacob-Friesen (1886-1960), director do Museu de Hanover (Fróis, 2008: 68). Em 1936, em Portugal, o art. 10 do Decreto-Lei nº 27084 define: “prevê e recomenda a visita dos alunos e professores dos estabelecimentos de ensino aos museus de arte e monumentos nacionais” criando uma abertura para aquilo que será o embrião dos serviços educativos em Portugal. Em 1953, no Museu Nacional de Arte Antiga em Lisboa, um grupo de mulheres pioneiras, autodidactas, num trabalho isolado iniciava uma nova era nos museus. Acolhia alunos e professores e mediava a colecção de belas artes do museu. Em 1956, João Couto (Moura, 2011), então director do MNAA, homem

inovador e erudito escreveu: “tenho dito e redito que o museu em plena actividade, além de preparar os que lá trabalham, deve educar o público num ensinamento permanente que abranja todas as idades e graus de aprendizagem”. Em 1965, em Portugal, apontando para um espírito de mudança, o Decreto-Lei nº46758 regulamenta: art. 25º “Incumbe ainda aos museus organizar visitas colectivas, orientadas, às suas colecções e estimular, por todos os meios ao seu alcance, a organização delas por quaisquer outras entidades e promover que se multipliquem ....”. Em 1969 surge em Lisboa a Fundação Calouste Gulbenkian dedicada às áreas das artes, da educação e da ciência.

A década de setenta assume um papel de relevância no contexto da museologia contemporânea produzindo estudos de rigor científico, auxiliados pela criação de departamentos específicos em várias universidades a nível internacional (Fróis, 2008: 67). Em 1975, Kenneth Hudson afirmava: *“The public, as a homogeneous unit, does not exist; and it is a waste of time to look for it or to attempt to cater for its needs. For museums (...) there are many publics, each made up of individuals with roughly similar interests, abilities, backgrounds and temperaments”* (Hudson, 1975: 74). estudos vieram ainda revelar que a necessidade de lazer é observada como um dos motivos que determinam a visita, como Csikszentmihalyi, M., (1990), ou Roberts que refere *“To suggest that museums make leisure a legitimate pursuit was, in some yes, to erode hard-fought ideals about what museums should rightly be”* (1997: 37). Esta evidência não foi muito bem recebida pelos educadores que começam a ficar inquietos com a aparente banalização da experiência museal: “Educators, long accustomed to defending visitors’ rights to educational and uplifting experiences, were forced to face the fact that, for a large part of the public, their lofty ideals about society’s uplift just did not matter” (Roberts, 1997: 38). A ténue linha que separa a aprendizagem do entretenimento, era agora exposta *“(...) serious, knowledge-based instruction against what increasingly came to be viewed as frivolous,* reconhecimento da existência de diferentes públicos com necessidades diversas foi uma contribuição peremptória.<sup>91</sup>

---

<sup>91</sup> Considerou quatro dimensões da experiência estética: a primeira dimensão desta estrutura diz respeito ao conhecimento, experiência relacionada com os saberes do visitante; a segunda dimensão respeita a experiência emocional, a curiosidade, a fantasia e a satisfação; a terceira, ao impacto perceptivo que a “beleza” dos objectos, as suas formas e refinamento exercem no observador, as comparações estilísticas e técnicas, que originam no visitante um foco de atenção, e, por último, a dimensão comunicativa, que respeita ao modo como a relação com a arte contribui para a compreensão do próprio sujeito fruidor, à introspecção, à relação através da arte, com as culturas de vários tempos e lugares (Fróis, 2008: 68).

Os educadores museais, foram os primeiros a trazer para o seu campo de actividade as profundas transformações epistemológicas, que cursaram o século XX. Thomas S. Kuhn publica *The Structure of Scientific Revolutions*, em 1962, em Chicago, originando uma revolução em relação ao modo como percebemos o avanço científico (Melo, 2007). À demorada aglomeração de conhecimentos que, supostamente, nos possibilitaria acercar cada vez mais da *verdade*, Kuhn objectou a ideia de que o progresso científico move-se por cisões: *“Acknowledgement and, gradually, understanding of the sheer variety of goals, needs, interests, expectations, and meanings that visitors bring to their museum encounters has challenged long-standing and often lofty assumptions about visitors’ experience and the role museums can or do play in their lives”* (Roberts, 1997: 45). Para Kuhn, (1962) nenhuma teoria consegue aclarar «todos os factos» e algumas ignoravam, propositadamente, alguns factos para poderem alcançar a ratificação da comunidade científica. A obra de Kuhn teve efeitos em todas as áreas de investigação científica.

O físico alemão Werner Heisenberg, (1901-1976) nos anos vinte, tornara manifesta a influência dos utensílios e aparelhos de observação no que era observado e nas verdades científicas que assomavam do processo. Heisenberg, ao estabelecer um paralelo entre a ciência e as circunstâncias em que ela é produzida, abriu o caminho para o entendimento do carácter explicativo do conhecimento. Era a promoção da condicionalidade do conhecimento científico, o agitador *princípio da incerteza*. Outros pensadores, de diferentes áreas do conhecimento, seguirão estes princípios como Ferdinand de Saussure (1857-1913) na linguística, Jean-François Lyotard (1924-1998) na crítica literária, Michel Foucault (1926-1984) na história, que foram lentamente distinguindo, não só o cunho de condicionalidades do conhecimento, como as conjunturas sociais e políticas da sua ratificação. Na segunda metade do século XX, o museu enquanto espaço de educação perde a energia anterior. Eileen Hooper-Greenhill (citada em Hein, 2000:5) explica que esta viragem se deve a uma nova geração de curadores, mais voltada para a acumulação de colecções, do que preocupada com o uso público do museu. Cresce um papel diferenciador entre o curador e o educador, adquirindo o primeiro, um papel simbólico associado à autoridade científica. O educador luta dentro da instituição para ser reconhecido (Faria, 2000:4). As relações de poder hierárquico dentro do museu ditam muitas vezes a capacidade de tomada de decisão relativo aos serviços educativos e à sua



relação com outras áreas de funcionamento dentro do museu (Martinho, 2007), como teremos a oportunidade de analisar no capítulo seguinte.

Em Portugal, em 1974, com o 25 de Abril, afirma-se a concretização de objectivos democráticos: o acesso à educação e cultura para todos, a criação de novos currículos escolares do ensino primário contemplavam o ensino artístico e novas abordagens metodológicas. A Universidade Nova de Lisboa cria a variante em História de Arte. Catarina Moura refere: “o museu organizava-se numa estrutura elitista muito hierarquizada, centrando-se principalmente na investigação e na constituição das colecções. Rodeia-se por um círculo restrito de conhecedores e especialistas que apreciam exposições permanentes, estáticas, sobre as quais se constrói um discurso cristalizado. Nos grandes museus nacionais, de belas artes, mantém-se a veneração pelo acervo que se defendia dos públicos curiosos, sem conhecimento específico ou cultura adequada. A presença de outro público é pouco valorizada. Escolas e crianças são tidas como um mal necessário” (Moura, 2011).

O grupo de Educação do Museu Nacional de Arte Antiga desenvolve diferentes actividades de formação para pessoas que estivessem interessadas. Essas pessoas lançavam-se depois, informalmente nos domínios da educação em outros museus do estado, como é o caso dos Coches, Arqueologia, Soares dos Reis ou até no Malhoa das Caldas da Rainha, e ainda, também, num museu particular, o Museu dos Condes Castro de Guimarães. Na Fundação Calouste Gulbenkian é criado o Serviço Educativo com monitores que promoviam visitas guiadas e actividades dirigidas ao público.

Na ausência de pessoas com qualificação para interagir com o público, como já acontecia pontualmente no Museu Nacional de Arte Antiga, na Gulbenkian e nalguns outros museus, Catarina Moura (2011) refere que “os directores dos museus do estado confiavam em funcionários com outros perfis, até guardas, que fizessem visitas às escolas, desde que mostrassem algum jeito para crianças, o que, obviamente, redundava no empobrecimento e qualidade efectiva da aprendizagem, porque, sabemos, a questão central não dependia de ser ou não jeitoso. A função dos ambicionados Serviços Educativos nos museus do estado era marginal e subsidiária”.

A evolução das teorias associadas à evolução dos museus, a nível internacional, mas também à evolução da educação artística nas escolas, como já tivemos a oportunidade de analisar nos capítulos anteriores, vai igualmente marcar o território

nacional com a introdução da nova museologia com os projectos do Eco Museu do Seixal e do Parque Arqueológico de Mértola. Os Serviços Educativos tinham nascido de forma informal em muitos museus do estado, mas assumem-se lentamente como “uma realidade incontestável com pessoas reais e funções concretas, que, enfrentando todas as adversidades, perante a incredulidade de muitos directores e conservadores. Demonstravam na prática a possibilidade e a vantagem educativa em estabelecer relações de cumplicidade e criar laços simbólicos entre acervos e públicos. Pessoas, que dependiam de um pagamento à hora ou de um subsídio da Fundação Calouste Gulbenkian” (Moura, 2011). Esta mantém-se pioneira concentrando-se a oferta de exposições temporárias de âmbito internacional. Em 1977, o ICOM cria o Dia Internacional dos Museus, a 18 de Maio, que vem valorizar a forma, a quantidade de actividades e visitas guiadas.

No ano de 1983, tem lugar em Lisboa, dois acontecimentos marcantes: a XVII Exposição Europeia de Arte, Ciência e Cultura e a inauguração do Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian. Surgem também nesta década os Serviços Educativos dos museus autárquicos. É legitimada a actividade nos serviços educativos com a criação do Decreto-Lei nº 45/80, que diz: “Cria-se nos quadros dos museus do estado a carreira de monitor do serviço educativo, atribuições: o monitor colabora na acção cultural do museu, exercendo junto do público, funções de educação, animação e informação”. Sobre esta medida Catarina Moura refere: “Vitória que traçava à nascença o declínio e morte de uma carreira. Como grau de acesso o curso complementar dos liceus, (porque se adequou o perfil dos monitores de facto quase em tempo de reforma), contra a habilitação superior que inflacionava já a sociedade portuguesa. Foi bizzarria que trouxe sequelas intemporais. Condiçãoou o recrutamento de novos profissionais, desesperou quem por vocação já estava vinculado aos Serviços Educativos, mesmo com formação superior, e ainda, minou irreversivelmente a credibilidade e visibilidade de um Serviço que se desejava de qualidade para todos os públicos.” (2011) Dois anos depois o Decreto-lei nº 88/82 vem estabelecer a necessidade de avaliação da capacidade profissional dos monitores que informalmente, há anos já estavam a desempenhar essa função, através de “provas de conhecimento prático de museu e de comunicação com o público”. Sendo assim, foi nomeado um júri de museólogos, José Luís Porfírio, Madalena Cabral e Madalena Brás Teixeira.

Em Abril de 1983, o Museu Nacional de Arte Antiga promove o Encontro “Museus e Educação” momento decisivo de debate que teve a presença do pedagogo Rui Grácio. Os anos 90 foram marcados pelo espírito do inglês David Fleming que defendia a educação como a única razão de ser dos museus, princípio já defendido por John Cotton Dana, nos E.U.A., como tivemos a oportunidade de analisar no início deste subcapítulo. A conservadora Simonetta Luz Afonso que tutelava a direcção dos museus do estado, promove a introdução de mudanças significativas como obras de conservação nos edifícios, a renovação das estruturas, permitindo aos museus terem lojas e cafetarias e uma maior visibilidade. Faz-se uma aposta decisiva na circulação de grandes exposições. Em 1991 e 1992, na cidade de Lisboa, inauguram-se três espaços expositivos: Centro Cultural de Belém, Museu Arpad Szenes Vieira da Silva e Fundação Culturgest. O Museu Nacional de Arte Contemporânea, actual Museu do Chiado, é reinaugurado em 1994. Raquel Henriques da Silva foi a sua directora e uma mulher que se veio a tornar decisiva no cenário museológico de então. Cristina Moura será convidada por esta, para fundar o Serviço Educativo deste museu que detinha a maior colecção pública de arte contemporânea.

Em Abril de 1993, o Serviço Educativo do Palácio Nacional da Ajuda promove uma reunião que tinha como objectivo fundamental o encontro e o conhecimento dos profissionais e a partilha de preocupações inerentes à desqualificação e ignorância dos Serviços Educativos. A adesão foi grande tendo participado 86 profissionais. Estavam representados cinquenta e dois Serviços Educativos e ausentes apenas nove (Moura, 2011)<sup>92</sup>.

Em Maio de 1993, o Instituto Português de Museus acabará por nomear um Grupo de Trabalho com elementos dos Serviços Educativos dos Museus de Lisboa, para “reflexão e apresentação formal, de documento sobre a situação dos referidos serviços de educação”. Mais tarde, o Instituto Português de Museus convoca todos os Serviços Educativos do país para uma jornada de trabalho onde submete a apreciação e discussão o Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho de Lisboa, com o intuito da aprovação das conclusões finais, mas que não foi conclusivo. Em 1995, os Museus de Setúbal promoverem o “Encontro Nacional de Museologia e Educação. Serviços Educativos dos

---

<sup>92</sup> Até 2001, este grupo encontrou-se mensalmente, em diversos museus do país, com o objectivo de discutir práticas pedagógicas, metodologias e as dificuldades inerentes à profissão.

Museus Portugueses, Que perspectivas? Que carreiras? Que técnica?” Nas conclusões assume-se que a educação museal é distinta da escola e os serviços educativos são mediadores entre a colecção e a comunidade. Como já tivemos a oportunidade de analisar, o Decreto-Lei nº 398/99 cria a Rede Portuguesa de Museus, entidade decisiva na acção dos Serviços Educativos.

O século XXI é caracterizado por novas linhas orientadoras a nível internacional com a afirmação do Museu de Inclusão (Sandell, 2002; Mason, 2006) e é criado um novo ímpeto nos serviços educativos, associado a uma ideia de um museu mais extenso aos diferentes públicos, utilizando estratégias empresariais como o marketing, a publicidade e a relação com a imprensa. As universidades portuguesas (Lisboa, Porto, Évora) apostam cada vez mais em novas opções, ligadas à museologia (se bem que, como já vimos anteriormente, a educação em museus ainda não tenha sido uma grande aposta), os alunos têm a possibilidade de fazer estágios integrados nos museus, como é o exemplo do mestrado em museologia da Universidade do Porto. São criados os Serviços Educativos da Fundação de Serralves e do Centro de Arte Moderna da Gulbenkian. Raquel Henriques da Silva, enquanto Directora do Instituto Português dos Museus, com o Decreto-Lei nº 55/2001 erradica a carreira dos monitores, extinguindo essa função.

Em 2001, no Centro Cultural de Belém, Raquel Henriques da Silva, organiza o Encontro “Museus e Educação”, com a programação: Política Educativa: objectivos, Formação, Captação de Novos Públicos, Parcerias e Avaliação. Em Dezembro de 2002 o Museu Nacional de Arte Antiga promove o Encontro designado “Ver, Rever. Museus, Educação”, onde se faz uma homenagem a Madalena Cabral, a “veterana” da educação nos museus, responsável pela formação de várias equipas de educadores (Moura, 2011). Estes encontros, à semelhança dos ocorridos na década anterior, servirão de debate e reflexão da causa “educação em museus e das condições laborais dos educadores”.

O Despacho Conjunto nº 1062/2003 constitui o Grupo de Trabalho do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura. No relatório final, dedicado à missão educativa nas estruturas culturais refere-se aos Serviços Educativos tutelados pelo Ministério da Cultura: “...grande parte deles tendo práticas afinadas ao longo de várias décadas, metodologias de trabalho didacticamente informadas e resultados de tal maneira relevantes que,

algumas práticas podem mesmo ser consideradas, referenciais... “A Rede Portuguesa de Museus promoveu três cursos de Formação específica no âmbito dos Serviços Educativos (2005 a 2007). Como já tivemos a oportunidade de analisar, a Lei nº 47/2004 define a Lei-quadro dos Museus Portugueses. O artigo nº 42 na alínea 2 refere: “O museu promove a função educativa no respeito pela diversidade cultural tendo em vista a educação permanente, a participação da comunidade, o aumento e a diversificação dos públicos”.

## **2.A MISSÃO EDUCATIVA DOS MUSEUS**

### **2.1.UMA DEFINIÇÃO DE MISSÃO**

Os museus são definidos como uma instituição guardiã da memória. Esta função primordial do museu inscreve-se na sua origem institucional e nas circunstâncias históricas do seu estabelecimento, muito determinadas pelos nacionalismos, tal como referimos no capítulo anterior. Além do mais, os museus têm uma importância política, pois guardam uma estreita relação com o processo de formação de uma cidade. (Santos, 1996:197). O museu é um espaço que representa a cultura dos homens, os seus objectos e as suas relações locais.

Em 1971 realizou-se a IX Conferência Geral do ICOM, em Paris e Grenoble, com o propósito de discutir o tema: “O Museu ao Serviço do Homem, Actualidade e Futuro, o Papel Educativo e Cultural”. Nas conclusões desta Conferência do ICOM, foi sublinhada a necessidade de uma mudança na instituição museológica em resultado das transformações ocorridas na sociedade contemporânea. Era indispensável redefinir a missão dos museus, os seus métodos de exibição das colecções e procurar, quiçá, um novo modelo para a instituição (Santos, 2000:4-18).

Neste encontro é reconhecido um novo modelo de museu, denominado “*neighbourhood museum*” que tem como objectivo a construção e análise da história das comunidades, contribuindo para que os cidadãos se orgulhem da sua identidade cultural, utilizando as técnicas museológicas para solucionar problemas sociais e urbanos.<sup>93</sup> Os museus deveriam deixar de actuar como coleccionadores passivos, um espaço de custódia

---

<sup>93</sup> O modelo proposto teve como inspiração o trabalho desenvolvido pelo Museu de Anacostia, em Nova York, apresentado pelo director, John Kinard.

de objectos e documentos por mais expressivos que estes possam ser, para se tornarem participantes activos, um espaço culturalmente dinamizado de produção de conhecimento e de educação patrimonial que reflecte a constituição cultural e a política local porque, através do seu acervo, contam a história de formação do lugar e as histórias pessoais envolvidas no processo. Nesse sentido, sugere-se a realização de exposições que apresentem os problemas e as contradições da sociedade, valorizando-se, também, as contribuições culturais das minorias. (Santos, 2000:4-18).

É de grande importância ter presente que, na maioria das vezes o modo como um determinado museu lida com o seu acervo, isto é, como musealiza os objectos e os expõe ao público são estabelecidas por uma determinada pessoa ou um pequeno grupo. Muitas vezes, para entender a própria temática e a adopção de determinadas visões num museu é necessário ter a noção daqueles que seleccionaram os objectos a exhibir, como também a construção museológica e o seu entorno. A construção de um discurso museológico é da autoria de um indivíduo ou de um conjunto de indivíduos, reflectindo, por isso, as suas convicções e intenções com as condições de acomodação e conservação do acervo e com as características do contexto cultural.

O museu é uma instituição especializada na produção da memória. A memória estabelece um papel importante na construção de imaginários, e a identidade constrói-se a partir desses imaginários. Qual é a representação que um museu nacional pode dar a uma etnia estritamente local, particular, através de seu amplo acervo multicultural? <sup>94</sup> Contestar essa questão implica compreender o papel dos museus como expressão de um discurso político, de uma relação de poder. Os museus nacionais pretendem fixar uma memória nacional selectiva, que nada mais é do que firmar uma ideologia, uma visão hegemónica da história e da identidade nacional. Uma marca que muitas vezes corresponde à memória dos actores preponderantes, que termina por excluir a memória local dos vencidos e dos oprimidos. Os museus são representantes de uma memória “nacional”, cumprem um papel

---

<sup>94</sup> O Museu Nacional de Etnologia em Lisboa acolhe diferentes colecções. Destacam-se as que resultaram de sucessivas campanhas de recolha em Portugal, contemplando objectos ligados à vida rural portuguesa. Mas do seu acervo destacam-se também as colecções africanas, representativas da cultura de Angola, Moçambique, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Mali, Costa do Marfim, Gana, Nigéria, Camarões e ainda dos Índios da Amazônia, Indonésia, Timor e Macau.

de construção e divulgação de um desígnio nacional e de uma identidade nacional <sup>95</sup>. E como tal, concertam uma visão particular da história, muitas vezes das elites dominantes, definindo o que pode ser central ou periférico, o que tem valor e o que é inútil, o que pode ser conhecido e o que pode ser escondido.

Nos museus nacionais, sobretudo nos históricos, focaliza-se a preservação, o uso e a transmissão de uma determinada herança cultural, composta de parcelas a que se atribui o papel de representação do nacional, ou melhor, de representação de determinados eventos, narrados sob determinada óptica. Essa herança, à medida que se articula com factos, acontecimentos, processos e conjunturas políticas, é convertida em memória política. <sup>96</sup> Por sua vez, a preservação e a difusão dessa memória <sup>97</sup> está unida à política de memória posta em curso pelas instituições museológicas (Abreu e Chagas, 2003: 142).

Célia Santos sublinha que a preservação da memória alia-se à preservação da nossa identidade e como tal é o resultado de uma prática de cidadania: “O entendimento e a prática da cidadania, no nosso entender, começa pelo conhecimento da realidade onde o indivíduo está inserido, a memória preservada, os dados do presente, o entendimento das transformações e a procura de um “novo fazer”, o que não significa uma aceitação submissa e passiva dos valores do passado, mas o reconhecimento de que estão ali os elementos básicos com que contamos para a conservação da nossa identidade cultural.” (Santos, 1994).

O cidadão tem sido, muitas vezes, excluído do processo de apropriação e da preservação do seu património. A procura conjunta do exercício da cidadania e da nossa identidade cultural deveria ser o objectivo fundamental da nossa política de preservação, mas que não tem sido efectivada de forma regular (Menezes, 1984:33). Mas a construção das memórias também tem os seus vazios, pois em muitas realidades a

---

95 O Museu Virtual Aristides de Sousa Mendes (MVASM) é um exemplo de uma memória marcante para um povo. Este museu permitiu propiciar a investigação sistemática de conteúdos sobre Aristides de Sousa Mendes, o seu acto humanitário e o correspondente contexto histórico. Narra, de uma forma contextualizada, o acto de desobediência consciente de Aristides de Sousa Mendes que, enquanto Cônsul de Portugal em Bordéus, possibilitou através dos vistos concedidos, salvar um número de pessoas que se estima em 30.000.

96 O exemplo do Museu da Chapelaria em São João da Madeira, Portugal, surgiu da vontade da Câmara Municipal, tendo aberto em 2005. A autarquia adquiriu o espólio industrial resultante do encerramento de unidades fabris relacionadas com a indústria de chapelaria e adquiriu também o imóvel unidade industrial deste ramo de actividade, a Empresa Industrial de Chapelaria.

97 Tomemos um outro exemplo - a criação do Museu da Luz em Portugal, no Alentejo, que tem na sua origem a inédita submersão da aldeia da Luz, derivada da construção da barragem do Alqueva. Foi criado por vontade expressa da comunidade da Luz, assumindo-se como um espaço de debate, interpretação e salvaguarda da memória e da identidade. O museu, implementado e tutelado pela EDIA (Empresa de Desenvolvimento e Infra- -Estruturas de Alqueva), foi inaugurado em 22 de Novembro de 2003.

recordar, também existem coisas que se deseja esquecer.<sup>98</sup> A memória tem diferentes usos em distintos momentos da história. Como tal, é necessário ter em mente que as memórias são processos dinâmicos e flexíveis em determinadas situações políticas e sociais. No entanto, a memória não se opõe a nenhum modo de esquecimento, ela é sempre uma interacção entre o esquecimento e a lembrança. A memória é o fio condutor que liga as gerações umas às outras, conferindo-lhes um carácter de contiguidade. Já as semelhanças e as diferenças identitárias traduzem-se por manifestações materiais ou imateriais. Assim, o desafio que se coloca hoje aos investigadores que analisam o museu, os seus objectos e a sua estrutura arquitectónica é o de indagar a importância cultural e a inserção social do museu no campo da controvérsia, onde se debatem questões relacionadas como o que se entende por cultura, a propriedade cultural e as modalidades de representação, considerando que o museu recolhe as mais diversas manifestações do progresso humano através de factos, acontecimentos e narrativas.<sup>99</sup> A história de uma comunidade é a sua memória colectiva e, cumpre a mesma função da memória individual: a de dar-lhe um sentido de identidade cultural que a faz ser, ou aparentar ser.

Ortiz (1994), questiona: quem seriam os artífices da identidade e da memória que se querem nacionais? A que grupos se vinculam e que interesses se servem? O processo de construção da identidade nacional<sup>100</sup> fundamenta-se sempre numa interpretação e os mediadores seriam os agentes que “descolam as manifestações culturais de sua esfera particular e as articulam a uma totalidade que as transcende”. A cultura seria um fenómeno

---

<sup>98</sup> Um exemplo assinalável é o Museu Judaico em Berlim aberto em 2001, projecto do arquitecto Daniel Libeskind. Representa dois milénios de história judaica alemã. É um monumento à memória da história em comum. Grande parte da sua exposição permanente é dedicada ao sofrimento dos judeus durante o regime da Alemanha nacional-socialista.

<sup>99</sup> Anderson (2008: 32) define a nação como “(...) uma comunidade política imaginada - e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” Para o autor, a nação seria: Imaginada, porque os seus membros nunca conhecerão todos os indivíduos; na mente de cada indivíduo reside uma imagem da comunidade da qual participam, ou seja, ainda que os limites de uma nação não existam de forma empírica, os seus indivíduos são capazes de criar e imaginar tais fronteiras e os seus membros. Limitada porque a nação é limitada nas suas fronteiras por outros territórios. Anderson critica a possibilidade de uma nação abranger toda a humanidade, pois seria inviável para a consolidação de um sentimento nacionalista abarcar toda a humanidade - uma vez que a nação é um critério de distinção entre grupos e comunidades. Soberana porque o surgimento do nacionalismo, segundo Anderson, está relacionado ao declínio dos sistemas tradicionais de governabilidade (monarquia, na Europa, ou administração colonial na Ásia e Américas) e à construção de uma nacionalidade baseada na identificação étnica, racial e/ou cultural. Esta identificação possuiria um projecto comunitário de união baseada nas diferenças de um povo para o outro. Sendo assim, a soberania nacional, é um símbolo da liberdade frente às estruturas de dominação antigas - gerando novas estruturas de dominação, como a administração estatal, a divisão intelectual do trabalho, o capitalismo editorial e o surgimento de práticas de controlo estatal (censo para a população, mapas para o território e museus para a cultura legítima).

<sup>100</sup> K. Pomian (1990) sublinha duas orientações básicas que podem ser entendidas nos denominados museus nacionais: Por um lado, os museus que valorizam a civilização e procuram sublinhar a participação da nação no contexto universal e para isso privilegiam as obras de arte de valor consagrado e ao seu lado colocam os elementos da natureza e os artefactos de povos primitivos. Por outro lado, os museus que indicam a especificidade e a excepionalidade da nação e a sua trajectória no tempo, sublinhando os traços da história nacional.



da linguagem e, portanto, sempre passível de interpretação. Mas, em última instância, “são os interesses que definem os grupos sociais que decidem sobre o sentido da reelaboração simbólica desta ou daquela manifestação. (...) Os mediadores culturais têm neste processo um papel relevante, pois são eles os artífices desse jogo de construção simbólica” (Ortiz, 1994: 142).

Enfatizou-se o modo da criação de uma identidade no mundo contemporâneo, a qual procurou unificar culturas diferentes num espaço geográfico: o estado nacional moderno (Ortiz, 1994). Este por sua vez ergue-se ao dissimular histórias e identidades locais ou regionais em prol de uma identidade maior (nacional), que, enfim, conseguisse congrega todas as outras numa identidade nacional. Posteriormente, ocorreu o inverso, pois essas diversas identidades aparentemente “esquecidas” estão a ser reavivadas, porque, mesmo que reprimidas, nunca desapareceram.

Este processo, ocorrido principalmente a partir da segunda metade do século passado, provocou transformações históricas que também influenciaram as ciências sociais e humanas, alteraram a compreensão de muitos conceitos. Entre eles, a visão de museu, de património cultural, de história e da identidade. Por exemplo, a valorização do património cultural é uma das formas de afirmar uma identidade, e dessa maneira deve responder às aspirações da comunidade à qual pertence. Mas cabe ao museu, dar relevo ao seu acervo e demonstrar à comunidade, através do processo de mediação com os diferentes públicos, a importância da sua presença, pois nem sempre as comunidades se identificam com a existência dessa instituição.<sup>101</sup> Por isso, a materialidade atingida por este património, principalmente representada pelos vestígios do passado, propicia que se atinja o património imaterial, que se constitui na memória de cada indivíduo ou do colectivo, e, assim como esse património se redignifica dando unidade e sentido ao grupo que congrega. Dessa forma, o museu como património e local de memória têm esse papel fundamental de fazer com que a falhar comunidade se sinta por ele representado. O tenha como referência e mostra do seu passado, dando um sentido à história de sua comunidade e permitindo assim a continuidade histórica ambicionada por todos os grupos sociais.

Segundo a concepção de Canclini (2006), num mundo interligado, “as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis

---

<sup>101</sup> Tomemos o exemplo do museu MiMo (museu da Imagem), em Leiria criado há catorze anos. O seu acervo foi adquirido, sem qualquer identificação com a comunidade local e apesar da criação de um novo espaço, inaugurado em 2010, a mediação da instituição com a comunidade leiriense tem sido lenta.

(etnias, nações, classes) reestruturam-se num meio de conjuntos inter-étnicos, transclassistas e transnacionais.” Canclini adopta o conceito de híbrido, como processo de intersecção e transacções para compreender de que maneira é possível que a multiculturalidade evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade. É deste mesmo carácter híbrido que Scheiner nos fala na imagem simbólica do mestiço, “esse produto do encontro entre diferentes, resultado da mistura entre seres e imaginários”. Para Scheiner, “pensar a mestiçagem é uma estratégia que permite evitar a armadilha do “*passadismo*” e compreender a dinâmica de mesclas e repulsas que está na base de toda mistura”. Portugal é um país cuja história foi marcada ao longo dos séculos, desde a sua formação, pela mestiçagem, pela multiculturalidade, por uma dinâmica de contactos entre territórios de vários continentes, país de imigrantes e de emigrantes, mas interrogamo-nos porque é que na missão dos museus estudados não é visível e legível essa unicidade que faz de nós, portugueses, mestiços culturais?

Fica cada vez mais claro que as sociedades devem conhecer as suas próprias evidências culturais e as concepções do mundo, as suas leituras específicas da realidade. A evidência cultural só pode ser integralmente compreendida dentro dos limites próprios estabelecidos pelo espaço, pelo tempo e pelos traços culturais de cada grupo, e é fundamental ter acesso aos códigos das culturas dos grupos com os quais se quer estabelecer comunicação. A cultura é um resultado de múltiplos processos no tempo, e embora este resultado possa, às vezes, parecer *uno*, ele é sempre *multi* (Soares, 2007). Se tivermos um múltiplo passado cultural, precisamos descortinar o seu resultado, o mosaico repleto de novidades que é a nossa cultura do momento presente. Stránský (1980) lembra que é preciso observar que o Museu não é mais do que uma forma histórica de objectivação da relação do Homem com a Realidade, referindo que o Museu não constitui uma estrutura única, mas que continuará a sofrer modificações e que no futuro poderá ser substituído por uma estrutura inteiramente nova, ou ter, quem sabe, a sua definição completamente transformada.

Isabel Melo sublinha que os elementos essenciais para a política educativa do museu se desenrolam em torno de diversos pontos, salientando, em primeiro lugar, a elaboração da Declaração da Missão Educativa, um documento que, no quadro da Declaração de Missão do museu, especifica o seu papel educativo, deve-se numa afirmação sintética condensar a visão do museu no que diz respeito à aprendizagem e à educação. Para a sua elaboração é fundamental ouvir o que os utentes esperam da

instituição (Melo, 2008: 55). A autora refere ainda que o auto-conhecimento se identifica, igualmente, no reconhecimento da missão da instituição e na sua consequente divulgação. Este é um trabalho identitário que pode ser particularmente complexo em instituições cujos diferentes interesses no seu interior lutam pela supremacia. É difícil conciliar os interesses de salvaguarda dos objectos e simultaneamente aumentar a acessibilidade das colecções. Neste equilíbrio necessário expressam-se os valores da instituição, que deverão servir de modelo para todo o trabalho de programação e aquisição. Ao identificar a sua missão, o museu está, ainda, a contribuir para tornar a experiência museal única, pois ilustra as práticas que a instituição quer providenciar ao seu público, desenvolvendo as condições para que essas experiências aconteçam. Após a análise do conceito “missão” debruçamo-nos perante as diferentes missões dos museus que são o objecto do nosso estudo relativo à sua clareza de intenções.

No sítio do Centro de Arte Moderna (CAM) da Fundação Calouste Gulbenkian (<http://www.camjap.gulbenkian.pt>, observado a 6 de Abril de 2010, às 12 horas) refere-se que este tem por missão: “Divulgar e estudar a arte moderna e contemporânea, com especial incidência na arte portuguesa, através da apresentação permanente de obras da sua colecção e da organização de exposições temporárias e, simultaneamente, captar e fidelizar públicos desenvolvendo o seu interesse pela arte moderna e contemporânea, através de acções nas áreas da educação, divulgação e animação”. Apesar da referência à palavra missão, esta está incorporada nos objectivos da mesma. Refere-se ainda no sítio que “fundado em 1983, o CAM tem o nome do primeiro presidente da Fundação, José de Azeredo Perdigão. A sua colecção de arte, que vem sendo constituída desde o final dos anos 50, reúne os artistas mais representativos de todo o século XX português até à actualidade, alguns artistas estrangeiros que com eles se relacionaram, sobretudo durante a primeira metade do século, um núcleo de arte britânica adquirida desde o final dos anos 50 e ainda um conjunto de obras de arte arménias”.



Fig. 1 – Visita de professores do 2ºCiclo ao Ensino Secundário ao CAM, Outubro de 2009  
(Professores em formação)

CAM mantém a sua preocupação patrimonial de alargamento da maior colecção de arte portuguesa do século XX e XXI e um perfil de programação diversificada de exposições temporárias, que se realizam no seu edifício e na sede da Fundação. Com as exposições temporárias, procura valorizar a sua colecção e acompanhar a produção. Para além das exposições temporárias, o Museu do CAM expõe uma parte da sua colecção de forma permanente. Através do seu sector de Educação, o CAM favorece o debate em torno de problemáticas da Cultura Visual na sociedade Contemporânea, da História de Arte e da Estética, desenvolvendo iniciativas ligadas à colecção e às exposições”.

Relativamente ao sítio do Museu Berardo (<http://mirror.berardocollection.com>, observado a 6 de Abril de 2010, pelas 11 horas e 16 minutos), podemos ler que “o museu oferece uma visão global, um panorama da criação nas artes plásticas do século XX e início do século XXI, em especial na arte europeia e americana. Traduz toda a riqueza da história, dos estilos, das origens e dos suportes e técnicas das obras da colecção, e proporciona uma viagem através da criação artística portuguesa moderna e contemporânea, pondo em destaque a sua originalidade e o lugar que ocupa na cena internacional. O Museu Colecção Berardo oferece aos seus visitantes, não só a riqueza da sua colecção permanente através de um percurso renovado periodicamente, mas também um leque muito variado de exposições temporárias que possibilitam, por sua vez, alargar o âmbito da colecção e aprofundar determinados temas, problemáticas ou abordagens”.



Fig. 2 – Exposição de trabalhos de alunos do 9º ano no Museu Colecção Berardo em 2007/2008

Salientam como objectivos “Constituir um Museu contemporâneo internacional, contribuindo para a afirmação de Lisboa enquanto destino de turismo cultural; Dar a conhecer a evolução das artes plásticas a partir do séc. XX através de uma exposição didáctica, dinâmica e flexível; 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 ensino; Estreitar o diálogo com outras colecções e espólios, alargando o âmbito da colecção; Possibilitar o intercâmbio de obras e exposições de artes plásticas com outras instituições internacionais, dando a conhecer as diferentes tendências da arte moderna e contemporânea e promover a circulação internacional de obras da Colecção; Servir de plataforma para a apresentação temporária de núcleos autorais de artistas nacionais”.

Consideramos que tal como no CAM a missão educativa deste museu não é clara, incorporando-se com os objectivos do museu. Por último, podemos ler no sítio do Museu Serralves (observado a 6 de Abril de 2010, pelas 11 horas) que este tem como “objectivos essenciais a constituição de uma colecção representativa da arte contemporânea portuguesa e internacional, a apresentação de uma programação de exposições temporárias, colectivas e individuais, que representem um diálogo entre os contextos artísticos nacional e internacional, assim como a organização de programas pedagógicos que ampliem os públicos interessados na arte contemporânea e suscitem uma relação com a comunidade local.

É também objectivo da instituição desenvolver projectos com jovens artistas que permitam a afirmação das suas obras e o desenvolvimento das suas pesquisas". Consideramos não ser clara a missão pedagógica do museu, ela está omissa através dos objectivos gerais e também dos objectivos dos serviços educativos: "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 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 culturais. O carácter inovador da programação do museu exige que o Serviço Educativo assegure um acompanhamento especializado e proporcione, a quem o visita, uma aproximação dinâmica à arte contemporânea."

Consideramos que nos sítios dos três museus portugueses em análise não existe uma apresentação clara e distinta, relativamente aquilo que é a missão de cada um e os seus objectivos. Naturalmente, a apresentação é parte integrante de uma imagem e de um estilo próprio, mas deve ser claro ao leitor/público saber o que é a instituição, a sua missão, o que faz, quais são os seus objectivos, qual é o seu tipo de público-alvo, bem como o historial da instituição e momentos - chave do seu percurso. Explicar o que a instituição oferece e o que o público ali procura.

Os museus Colecção Berardo e o Centro de Arte Moderna da Gulbenkian privilegiam a arte moderna e contemporânea, enquanto o Museu Serralves apenas a arte contemporânea. Mas afinal qual é a grande singularidade de cada um? Importa definir um Plano de Acção Museal, com base na investigação subjacente ao próprio projecto, no



Fig. 3. Visita de alunos do ensino secundário profissional ao Parque de Serralves em 2010

sentido de orientar a política educativa do museu, traçar uma programação, definindo objectivos e promover a sustentabilidade. Um plano deve ser pensado em função de cinco anos de trabalho, sendo anualmente revisto de modo a estabelecer prioridades, determinar procedimentos, envolver a equipa, solicitar a participação do Mecenato, pedir patrocínios e identificar o público-alvo. Sara Barriga (2007: 50) refere que a redacção da missão deve corresponder à resposta às seguintes perguntas: "Porquê este serviço? Que finalidades? Quais os seus princípios orientadores? Que orientações pedagógicas? Qual a sua função? Que orientações programáticas? O que se pretende alcançar? Que metas? Que objectivos? Que estratégias? Para quem? Que públicos? Que tipo de experiências se pretende oferecer? Que relações se pretende estabelecer com o exterior?" Efectivamente, consideramos que os sítios dos museus referenciados não respondem à totalidade destas questões. Nos três casos referenciados, não se tem em conta o público a que se dirigem (ou que pretendem) e a comunidade em que estão inseridos. Ana Barros (2008: 151), numa investigação sobre os profissionais de educação dos museus da cidade do Porto, refere: "Qual a missão e objectivos do museu? A resposta a esta questão basilar envolve uma reflexão profunda sobre os intentos de cada espaço museológico, algo que deveria estar bem marcado quer na consciência de todos os profissionais, quer na própria documentação que confere validade aos museus. A realidade é, contudo, outra. Missão e objectivos são ainda tópicos pouco definidos e dominados verbalmente nos discursos dos inquiridos". Os técnicos profissionais do museu, nomeadamente os do departamento

da educação, não têm assumidamente claro qual é a missão do museu onde trabalham, certamente porque esta não foi assumida como uma parte integrante da política do museu.

Ana Barros afirma ainda:” Perante a referida questão basilar, todos os entrevistados sublinham a importância do museu ao nível da comunicação, reconhecendo o valor da conservação, da inventariação e da investigação. Ao mesmo nível, colocam a função educativa como último fim de toda a actividade museológica, em prol do indivíduo e do desenvolvimento da sociedade” (2008: 151). Um dos entrevistados de Ana Barros referiu “ (...) nós temos de pensar muito bem no que somos, às vezes temos de parar, o mundo tem de parar, não pode ser tão sôfrego, tem que parar e tem que pensar assim, o nosso museu é isto, a nossa colecção é esta, nós temos estes públicos, portanto, nós não vamos tentar fazer o que os outros fazem, não, nós temos é que pensar, fazer uma introspecção e pensar, nós com esta colecção temos tanto para dar a estas pessoas”.



Fig. 4 – Formação de docentes no CAM, Gulbenkian, Outubro de 2009



Embora o entrevistado revele que não é conhecedor da missão do museu, mas tem, contudo, consciência da unicidade do museu onde trabalha e da necessidade de um trabalho para divulgar essa individualidade museológica, no sentido de captar novos públicos e fazer face à concorrência da indústria cultural. E continua: “não há outro museu com estas características, esta colecção é esta colecção, e vamos então preparar coisas que sejam realmente substantivas e pertinentes e trabalhosas ou motivadoras para as pessoas, sublinhando ainda que é precisamente essa massa bruta que apresenta o diferencial e torna os museus únicos, capazes de oferecer algo exclusivo e inovador. Essa característica deverá ser valorizada e não secundarizada, pois aí reside a razão da sua existência e sobrevivência, sobretudo face à feroz concorrência da indústria de lazer” (2008: 152). O museu ao conhecer a comunidade onde está inserido poderá trabalhar esta proximidade local reforçando a importância do seu acervo. Também aposta numa equipa de serviços educativos heterogénea e devidamente preparada cientificamente e pedagogicamente poderá permitir a aposta numa multiplicidade de públicos.

Para Roberts, (1997: 21), a história do museu moderno tem girado em torno da tensão entre a abertura e o isolamento, entre o generalismo e a especialização, entre a massificação e o elitismo. Actualmente, já não se discute a evidência da missão educativa dos museus; a questão centra-se, agora, na discussão da natureza dessa missão, nos seus meios e objectivos.

A revelação da filosofia geral da instituição quanto à educação e ao papel do museu enquanto agente e facilitador da aprendizagem é fundamental, função que será mais inteligível se os museus tiverem uma ideia clara do que pretendem inspirar nos seus visitantes, explorando as suas colecções, os recursos humanos, os recursos edificados, o seu património tangível e intangível: *“The statements should set the direction for education in the museum, identify priorities and areas for development, and define standards or levels of quality that the museum would like to maintain or meet”* (London Museums Agency, 2001).

A Pinacoteca do Estado de São Paulo refere no seu sítio ([www.pinacoteca.org.br](http://www.pinacoteca.org.br) consultado a 12 de Setembro de 2010, às 22 horas e quinze minutos) que a “sua missão é constituir, consolidar e ampliar, estudar, salvaguardar e comunicar um acervo museológico, arquivístico e bibliográfico de artes visuais, produzido por artistas brasileiros ou intrinsecamente relacionado com a cultura brasileira, seus edifícios e memórias; visando o aprimoramento da experiência do público com as artes visuais, e o estímulo à produção e

ao conhecimento artísticos”. Refere ainda um outro item mais explícito, que designam de “Visão”, cujo objectivo é “ser reconhecida como museu, espaço de produção e difusão de conhecimento, centro educacional e de inclusão social, referência de qualidade, consistência e dinamismo no cenário museológico brasileiro e internacional”. Consideramos a explicitação da missão e visão do exemplo da Pinacoteca, um modelo claro e objectivo.

Num périplo atento pelos sítios dos museus e palácios sob a tutela do Instituto Português de Museus e Conservação (IPMC) podemos observar que na maioria dos museus há uma omissão sobre qual deve ser a missão do museu, logo qual é a sua identidade, e em nenhum deles é clara a verdadeira importância da educação como pilar da instituição. Todos os museus têm de ter obrigatoriamente um Regulamento Interno (que é essencial pela Lei-Quadro dos Museus Portugueses Lei nº 47/2004 de 19 de Agosto), onde deve ser expressa a missão, vocação e objectivos. O Regulamento é um documento público e tem de ser publicado em DR (Diário da República) (embora nunca o tenha sido até ao momento). Numa consulta aos blogs e sítios disponíveis dos museus do IPMC podemos observar que nem todos divulgam qual é a sua vocação e missão.

O Museu José Malhoa, nas Caldas da Rainha, não tem como princípio claro a sua missão e o Museu Monográfico de Conímbriga não alude à sua missão, bem como o Museu Nacional de Arqueologia em Lisboa, o Museu Nacional de Arte Antiga o Museu Nacional de Etnologia, o Museu Nacional Soares dos Reis, a Casa Museu Dr Anastácio Gonçalves, o Palácio Nacional da Ajuda em Lisboa, Palácio Nacional de Sintra, o museu D. Diogo de Sousa em Braga, bem como o Museu de Évora.

O Museu Nacional do Azulejo é, no nosso entender, aquele que sob a tutela do IPMC tem a sua missão apresentada de forma mais clara e consistente: “O Museu Nacional do Azulejo tem por missão recolher, conservar, estudar e divulgar exemplares representativos da evolução da Cerâmica e do Azulejo em Portugal, promovendo as boas práticas de Inventariação, Documentação, Investigação, Classificação, Divulgação, Conservação e Restauro da Cerâmica e, muito em especial, do Azulejo. (<http://mnazulejo.imc-ip.pt/pt-PT/OMNAz/ContentList.aspx>, consultado a 12 de Setembro de 2010, 23 horas e vinte e dois minutos).

Ao lermos a informação disponível daqueles museus que referem a sua missão poderemos assinalar que não há grande diferenciação entre eles, o que nos leva a rebater

existir uma ausência de discussão e reflexão dentro da própria instituição sobre a sua verdadeira identidade. Em museus de tipologia totalmente diversa, há uma repetição corrente relativamente ao estudo, a conservação e a divulgação das colecções, bem como o desenvolvimento de acções de extensão cultural ao serviço da sociedade e da cultura, realização de exposições temporárias, edição de publicações, realização de visitas educativas, conferências e outros eventos, repetindo o que está contemplado na Lei-Quadro e não apresentando originalidade. São poucos os museus que sublinham a investigação e a avaliação como elementos integrantes dos seus objectivos. Se a missão não é um princípio claro dentro da instituição, interrogamo-nos relativamente à clareza de actuação e de princípios que poderá ter o departamento da educação e de que modo é que este é efectivamente assumido como basilar dentro da instituição.

### **3.QUAL O CONCEITO APROPRIADO PARA OS DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO?**

#### **3.1.DEFINIÇÃO DO CONCEITO**

Serviços educativos? Departamento de Educação? Departamento de Animação Pedagógica? Educação? Mediação? Comunicação? Departamento de Animação Cultural? Estas são algumas das designações que surgem associadas ao departamento que, em diversos países e em Portugal<sup>102</sup>, tem a responsabilidade de concretizar e executar a missão educativa dos museus. Qual a mais apropriada? Esta questão prende-se, sem dúvida, no nosso entender, com a definição da missão educativa do museu e com os seus objectivos. Somente depois de se traçar claramente o que o museu pretende desenvolver como projecto, é que se poderá chegar à designação deste departamento e à definição dos respectivos conteúdos. Estes, no entanto, poderão vir a ser alterados, caso a instituição reveja o seu posicionamento e a forma de actuação. A selecção do nome também terá de estar relacionada, necessariamente, com a criação da equipa de técnicos que o formará.

---

<sup>102</sup> Os museus por nós estudados adoptaram a seguinte terminologia: O CAM da Gulbenkian adoptou “Descobrir, Programa Gulbenkian para a Educação e Cultura” que integra as diferentes vertentes museológicas do museu, Museu Gulbenkian, CAM e a área da música; O Museu Colecção Berardo adoptou: “Envolver, Actividades de Serviço Educativo”; A Fundação Serralves: “Programas Educativos”.

Será legítimo considerarmos que “Departamento de Educação” ou “Serviços educativos” são denominações apropriadas a um serviço constituído por um único ou apenas dois técnicos <sup>103</sup> como acontece em muitos exemplos museológicos portugueses? Não nos parece, embora apareçam associadas a muitos museus portugueses que integram pequenos grupos de profissionais de educação na sua equipa. Clara Camacho (2007:28) distingue “serviço educativo” organizado e sistemático, de “acção educativa pontual”, de actividades de carácter educativo realizadas de forma pouco sistemática. Efectivamente, uma estrutura educativa marcará a diferença dos serviços a oferecer a diferentes públicos. Se no caso português, João Couto (como já tivemos a oportunidade de desenvolver no segundo capítulo) criou o primeiro serviço educativo no Museu Nacional de Arte Antiga e a Associação Portuguesa de Museologia organizou várias conferências sobre o tema em 1967, só a partir das décadas de setenta e oitenta é que o interesse por este tema cresceu. Mas, efectivamente, foi na década de noventa que adquiriu uma expressão mais vincada. A existência do serviço educativo acompanha a evolução e a reorganização dos museus e a mudança de paradigma a nível internacional. Clara Camacho (2007: 26) refere a importância de duas palavras-chave, “abertura e alargamento, consubstanciadas na abertura dos museus à sociedade, no alargamento dos seus conteúdos patrimoniais, na extensão geográfica e territorial e na complexificação organizacional”. Nos anos setenta e oitenta, a expressão mais utilizada era “serviço educativo” ou “serviço de acção cultural”.

Alice Semedo (2006: 78) afirma que “No período pós-revolucionário (o) conceito de educação-animação – associado ao par acção-serviço – expressa o carácter interventivo que o grupo<sup>104</sup> gostaria de imprimir às actividades e missões de museus, participando inteiramente na reestruturação e nascimento de uma nova identidade, desenvolvendo – o que pensam ser- uma política correcta de recolocação dos museus portugueses ao serviço da cultura e da promoção social do povo.” Referindo-se aos encontros de Museologia ocorridos nos anos oitenta, nomeadamente aquele que recebeu o título de “A escola vai ao Museu”, ocorrido em 1987, Alice Semedo sublinha que “O conceito de “identidade” assume um lugar central no campo da discussão, fazendo parte, definitivamente, do vocabulário do grupo (profissionais de educação) Neste contexto, os museus são compreendidos como

---

<sup>103</sup> Nos museus portugueses analisados o número de pessoas por equipa é variável, pois é constituído por um lado, por um pequeno grupo que é efectivo e por outro, por um grande grupo de educadores que muitas vezes ultrapassa o número de vinte, mas que trabalham em regime de *freelancer*.

<sup>104</sup> Profissionais de educação nos museus.

“reserva de recursos identitários” e já não tanto como “recursos de animação” (2006: 79). Sublinha ainda a necessidade da adopção de uma museologia dinâmica centrada na comunicação de ideias e problemas. Neste sentido surgiu recentemente uma outra designação associada a uma nova aposta social dos museus, a designação “serviço de acção comunitária”.

Já em 2002, um inquérito do Instituto Nacional de Estatística revelou que de 591 entidades museológicas inquiridas, 48% possuíam serviços educativos, sendo cerca de dois terços destes museus dependentes da administração central. Em 2007, os 120 museus integrados na Rede Portuguesa de Museus cumpriam o requisito da existência de serviço educativo, embora em dez dos mesmos não houvesse uma estrutura organizada neste âmbito (Camacho, 2007: 31).

Um outro conceito a definir, especialmente em Portugal, prende-se com a questão dos educadores museais. Qual o conceito apropriado para esta actividade que ganha cada vez mais visibilidade dentro e fora do museu? Educador Museal? Monitor? Guia? Mediador? Técnico de educação? Sendo uma especialização recente em Portugal, não tendo ainda direito a um devido reconhecimento ou conhecimento por parte da população em geral, dentro de alguns museus, o educador é um “profissional multifacetado”, por vezes com uma actividade distanciada dos objectivos da essência da sua profissão, a vertente educativa. O educador número sete, do Museu Colecção Berardo comparou o seu trabalho de educador a um “canivete suíço”<sup>105</sup>, (Fig.1), um profissional que tem diferentes tarefas a desempenhar e uma constante exigência na área educativa e científica.

---

<sup>105</sup> Os desafios económicos da sociedade actual criaram um mundo onde o trabalho está a passar por mudanças rápidas e de longo prazo. A natureza do trabalho tradicional está a ser radicalmente transformada, com base na tecnologia da informação e comunicação (TIC) e da prestação de serviços. As economias dependem cada vez mais da capacidade dos indivíduos e organizações para gerar novas ideias. Mas é na expansão das indústrias criativas como a publicidade, arquitectura, artes, artesanato, design, designer de moda, filmes, software de lazer, música, artes cénicas, software e serviços informáticos, televisão e rádio, entre outros que oferecem oportunidades de crescimento rápido para os jovens. O ritmo de trabalho também mudou. A tendência é o trabalho *freelancer*, contratos de curta duração, auto-emprego e ter capacidade empreendedora. O impacto destas mudanças é global e atravessa as fronteiras nacionais. Os empregadores pedem qualidades, aptidões e qualificações académicas. As empresas reconhecem que se devem tornar em "organizações de aprendizagem" e investir no desenvolvimento pessoal para promover essas qualidades.



Fig 5- Canivete suíço, analogia utilizada pelo educador nº7 referente aos Educadores Museais

Teremos a oportunidade de debater este conceito no último capítulo, a propósito do nosso contacto com os três museus portugueses inquiridos na nossa investigação. Mas em múltiplos países, onde esta discussão já ocorre há muito tempo, o conceito é claro. Por exemplo, nos Estados Unidos da América e Grã-Bretanha, *educator* foi o conceito adoptado; no Brasil, utiliza-se “educador” e “Arte-educador”<sup>106</sup>(para os museus de arte); em França, “mediador”. *Excellence in Practice: Museum Education Principles and Standards* foi um documento produzido em 2002, pela *American Association of Museums*, em que está explícito que: “*Museum educators are specialists who help museums fulfill their educational mission. They recognize that many factors affect the personal, voluntary learning that occurs in museums. They seek to promote the process of individual and group discovery and to document its effect. On museum teams, museum educators serve as audience advocates and work to provide meaningful and lasting learning experiences for a diverse public*” (2002:6).

A educação museal poderá ser entendida num sentido amplo, como quase todas as práticas educativas que acontecem no museu, quer sejam promovidas pelos diversos departamentos dos museus, (Direcção, Curadoria, Restauro, Investigação, Marketing, entre outros), quer especificamente pelos departamentos educativos dos museus. O sentido das práticas educativas permite-nos também considerar, dentro do trabalho de

---

<sup>106</sup> Os arte-educadores seguem o referencial histórico-social em resultado da acção Escolinha de Arte do Brasil e da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). O referencial histórico-social baseia-se na forma e no conteúdo do ensino da arte que se desenvolveu a partir de 1960 do século XX, reflexões que abarcaram questões referentes ao posicionamento do arte-educador, face à sociedade e a relação da arte com o público.

educação museal, os serviços oferecidos ao público, (Escolar, NEES, Comunidades, Seniores, Empresas), os materiais produzidos de apoio às exposições - folhetos, catálogos -, os próprios programas e os projectos educativos fornecidos a determinadas instituições. Esse conceito de educação museal abrange todas essas práticas educativas que acontecem no museu e são oferecidas pelas instituições museológicas. Tornado um conceito extremamente abrangente, há uma tendência actual de fazer corresponder a educação museal tanto às práticas oferecidas pelos museus como àquelas que são apropriadas, promovidas e oferecidas pelas escolas e por outras instituições dentro dos espaços museológicos. Devemos entender, porém, que há princípios específicos da escola que são diferentes dos do museu.

No museu, devemos valorizar não só a maneira de apresentar o conhecimento como também a maneira como se dá essa relação entre o público e a própria instituição. Na escola, o conhecimento é apresentado de um modo mais hierarquizado, os conhecimentos estão sujeitos à avaliação, há a construção de um saber dentro de uma turma. Os espaços do museu estão mais sujeitos ao acaso e à transitoriedade, o que torna o trabalho neste espaço muito diferente. Os projectos educativos facilitam tanto a comunicação com o público <sup>107</sup> como com o museu, ou seja com os curadores e as pessoas que pensam as exposições, que são responsáveis pela relação do museu com o seu público. Isso é possível criando materiais e estratégias diferenciadas que permitam cruzar as diversas informações e as práticas, no sentido de reforçar o aspecto educativo destas instituições. A separação dos profissionais educativos dos museus dos restantes profissionais, especialmente das esferas do planeamento e da decisão, manteve-se até muito recentemente, persistindo ainda em vários museus nacionais e internacionais. Contudo, têm vindo a ser feitos esforços visíveis para reduzir esta distância, quer através da publicação de bibliografia, quer através da formação de equipas de planeamento de exposições onde os educadores têm finalmente uma palavra a dizer.

Segundo Roberts (1997), os reflexos da acção dos educadores sentiram-se em três frentes sucessivas. Primeiro, através do reconhecimento da interpretação museal enquanto

---

<sup>107</sup> Uma parte importante do planeamento educacional é decidir como informar os públicos-alvo sobre as actividades oferecidas. O tempo, o esforço e os recursos indicarão o nível de compromisso do museu com a educação como objectivo prioritário.

instrumento de comunicação e de envolvimento com as audiências <sup>108</sup>, fragmentando a resistência de muitos conservadores, para quem, durante décadas, “a interpretação diminuía a arte, ao tornar um fenómeno estético numa construção histórico-social”, interferindo “com a contemplação directa do objecto” (Roberts, 1997: 63). No entanto, até à década de oitenta do século passado (a partir da qual a interpretação ganha um reconhecimento generalizável na maior parte das instituições), os serviços educativos debatiam-se com a falta de recursos humanos e financeiros: “*Throughout the 1960’ and well into the 1970’, educators worked with miniscule budgets in substandard office space; they were rarely involved in exhibit development, and they had little or no voice in museum affairs*” (Roberts, 1997: 65).

O segundo momento de acção dos educadores visou essencialmente a melhoria dos dispositivos de interpretação, procurando torná-los mais acessíveis e apelativos às várias audiências. Tradicionalmente, os textos que acompanhavam as exposições (painéis, legendas, catálogos, etc.) eram da responsabilidade dos curadores, altamente especializados, mas pouco inteligíveis. Conseguir um equilíbrio entre rigor e comunicabilidade passou a ser um combate dos educadores, através de novas formas de apresentar a informação, com a utilização de gráficos, da definição de *standards* no tipo e tamanho da letra da legendagem, da divisão da informação em unidades mais pequenas. Porém, a marca mais indelével do trabalho dos educadores tem-se feito sentir, não tanto na forma da mensagem, mas especialmente no seu conteúdo. Foram os educadores os primeiros a sentir que uma colecção, por mais valiosa e cientificamente relevante que seja, só ecoa nos visitantes se estes nela se reconhecerem. “*I would argue that the essence of a museum’s public function is to enable the visitor to use museum objects to his own greatest advantage. To call for museum literacy, therefore, is to call for a theory of instruction focused on teaching visitors how to have personally significant experiences with objects.... The goal [of such a theory of instruction] must be an experience on the part of the visitor which the visitor values; therefore the significance, if any, of the encounter will be determined by the visitors’ value system, not by our own.*” (Williams, *apud* Roberts, 1997: 70).

---

<sup>108</sup> Antes de escrever sobre a política do museu, é importante saber quais são as necessidades específicas dos públicos-alvo. A política deverá incluir o compromisso com consultas constantes em relação às demandas do público. Poderá ser muito frutífero estabelecer articulações com outras instituições para desenvolver e oferecer projectos educativos. Analisar cuidadosamente todas as actividades do museu para se compreender como elas podem contribuir para o papel educacional da instituição, decidindo o que se pode fazer a curto prazo e o que precisa ser planeado a longo prazo.



No II Encontro Nacional da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Rio de Janeiro, realizado entre os dias 2 e 4 de Dezembro de 2009, no Palácio Gustavo Capanema, em que participaram aproximadamente cento e cinquenta profissionais da área de educação em museus, representando as cinco regiões brasileiras foi elaborado um documento denominado Carta de Princípios do Educador. Ao iniciar a reflexão sobre esta temática, o grupo sentiu a necessidade de definir o termo educador em museus, concluindo tratar-se do profissional, oriundo de diferentes áreas de formação, que possa atender às especificidades da categoria institucional em que se encontra (museus de ciência, museus de arte, museus de história) e que elabora, desenvolve, pesquisa e avalia as acções voltadas para o público com fins educativos.

Os educadores em museus apontam como necessidades primordiais: toda a instituição deve possuir um Sector Educativo formado por uma equipa multidisciplinar, um quadro permanente, podendo contar com apoios e consultorias externas; a construção e a explicitação de um projecto político-pedagógico<sup>109</sup> que oriente a concepção, o desenvolvimento e a avaliação das acções educativas, apresentando os referenciais teórico-metodológicos que o fundamentem; a integração do educador em museus na equipa de planeamento da instituição, tendo em vista a dimensão comunicativa da educação que é transversal a todos os sectores; o contínuo investimento na formação e qualificação profissional; a implementação de Políticas Públicas visando a legitimação do profissional educador de museus por meio de uma formação específica, cursos de extensão e formação contínua, o que exige o fortalecimento dos laços com a Universidade; contemplar, nas suas acções, os vários segmentos de público (etários e sociais), incluindo as pessoas com necessidades especiais; reafirmação do papel social da instituição através das acções educativas. Um especialista em educação de museus deve saber como as pessoas aprendem a partir dos objectos, ter boa capacidade de comunicação e experiência prática. Em geral deve possuir formação na área de educação e, talvez, também uma qualificação em Estudos de Museus.

---

<sup>109</sup> É preciso considerar a função educativa do museu e como esta pode ser posta em prática. Uma política é uma estrutura útil para essa acção. É preciso ter uma política educacional redigida que deverá fazer parte integrante de seu plano director. Uma política é uma declaração de princípios endossada pelo Conselho de Administração do museu, que orienta o desenvolvimento de um plano de trabalho detalhado. Poderá fazer parte de um documento separado e deverá ser revista regularmente.

O planeamento eficaz das actividades educativas em museus poderá aumentar e aperfeiçoar essas oportunidades. Os tipos de programas educativos a serem implantados vão depender do tamanho dos museus, dos recursos financeiros, do quadro de pessoal, do tipo de acervo e dos públicos potenciais. No entanto, cada museu deve procurar maximizar a função educativa de seus acervos e actividades - por exemplo, as exposições e a documentação de acervos têm um importante potencial educativo. Todos os funcionários podem desempenhar papéis proeminentes no exercício educativo dos museus. Para fazer o melhor uso de seus recursos, é essencial planejar cuidadosamente o trabalho educativo. Os museus têm um potencial para oferecer oportunidades educacionais a pessoas de todas as idades, formações, habilidades, classes sociais e etnias. No entanto, será necessário decidir qual o público(s)-alvo(s) se deseja atingir a curto-prazo.

Será útil para converter a política do museu num plano de trabalho educativo especificar metas, o cronograma e os recursos necessários. É importante ser realista ao planejar programas educativos. Os objectivos da política e do plano de trabalho devem estar em consonância com teorias e conceitos sobre educação e com outros conhecimentos. É preciso verificar regularmente se o plano de trabalho está a ser cumprido e avaliar a qualidade das actividades desenvolvidas.

“A equipa” inclui todas as pessoas que trabalham regularmente para um museu, ou para organizações que apoiam, orientam ou prestam serviços a museus, sejam remuneradas ou não, em tempo integral ou parcial e que tenham ou não um contrato formal de trabalho (adaptado da definição da Associação Britânica de Museus). Todos os funcionários podem desempenhar uma função educativa de uma forma ou de outra e as actividades educativas podem ser desenvolvidas por várias pessoas (ou pessoas de fora como artistas, professores, professores aposentados e especialistas independentes). Para tal, será necessário que todos saibam quais são as suas responsabilidades na implementação da política e do planeamento educacional.

A responsabilidade pela criação, implementação e avaliação da política e do plano de trabalho deverá ser atribuída a um profissional integrante da instância directiva do museu. Este deverá ocupar uma posição que inclua responsabilidade pelo cumprimento dos objectivos primordiais do museu e ser, idealmente, um(a) especialista em educação em museus. Uma pessoa sem formação específica que assuma responsabilidade pela área educativa deverá receber treino e contar com consultoria profissional para exercer

adequadamente a sua função. A contribuição do responsável pela área educativa é necessária em todas as actividades do museu. Diferentes actividades exigem diferentes níveis e tipos de especialização. Deve-se avaliar que tipo de capacidade, assessoria ou quais os outros serviços de apoio que serão necessários. Todos os membros da Direcção ou Conselho de Administração do Museu devem compreender o papel educativo do museu e as suas responsabilidades ao apoiá-lo.

Todos os museus deveriam reconhecer a sua função educativa como fundamental, apoiar programas educativos direccionados a todos, ter uma política escrita sobre educação, que seja endossada pelo Conselho de Administração ou Direcção e seja parte integrante do plano director, ter um plano de trabalho por escrito com objectivos de curto e longo prazo, delegar a responsabilidade pelos programas educativos a um profissional que participe da instância directiva e que, idealmente, seja um especialista em educação em museus, garantir que a equipa receba treino, assessoria e outros tipos de apoio para que possam cumprir suas responsabilidades educacionais, garantir que a Direcção apoie o papel educacional da instituição.

Como teremos a oportunidade de analisar no capítulo V, entre os educadores portugueses não há um amplo consenso sobre o conceito mais apropriado para estes profissionais. As escolhas variam entre conceitos como mediador, arte-educador ou educador museal. Nos diversos museus portugueses (museus de diferentes tipologias, não só os de arte) actualmente, a designação correntemente utilizada é “monitor”, não constituindo esta porém uma escolha de agrado generalizado, entre os técnicos de museus e os investigadores. Falta-nos, certamente, tal como os profissionais brasileiros e outros povos europeus e americanos, que já realizaram esta discussão há algum tempo, criar uma equipa de trabalho que defina uma terminologia que irá certamente contribuir para a definição da melhoria das condições laborais destes técnicos, para a clareza das características da profissão, bem como para a afirmação da profissão.

Esta indefinição do conceito destes profissionais está patente também no público que visita os museus, nomeadamente os professores. Estes utilizam muitas vezes o conceito “guia” e desconhecem que estes profissionais são técnicos de educação altamente especializados, como teremos a possibilidade de analisar no capítulo V. Também teremos a oportunidade de observar que do ponto de vista das direcções dos museus, a consideração dada ao departamento da educação é variável e nem sempre é assumido

que este é um departamento fundamental para o desenvolvimento do museu e para a sua afirmação na comunidade.

#### **4.SINAIS DE MUDANÇA NOS TEMPOS CONTEMPORANEOS**

##### **4.1.O RERENCIAL EUROPEU DAS PROFISSÕES**

No sítio do Programa Ibero-museus do qual Portugal faz parte, pode-se ler que este “compreende os museus como instituições dinâmicas, vivas e de encontro intercultural; como lugares que trabalham com o poder da memória; como instâncias relevantes para o desenvolvimento das funções educativa e formativa; como ferramentas adequadas para estimular o respeito à diversidade cultural e natural e para valorizar os laços de coesão social das comunidades ibero-americanas e a sua relação com o meio ambiente. Uma afirmação dos museus como ferramenta de mediação, transformação social e representação das diversidade e identidades culturais dos distintos povos e comunidades da Ibero – América” (<http://www.iberomuseus.org>, consultado a seis de Abril de 2010, às 20 horas e 44 minutos).

Igualmente importante no contexto do século XXI foi a redacção do Referencial Europeu das Profissões Museais (Direcção de Angelika Ruge, 2008, ICOM), o qual refere que “no actual contexto de modernização dos museus por via de acções espectaculares e de actividades economicamente rentáveis, torna-se absolutamente necessário efectuar uma reflexão crítica sobre a especificidade da instituição que é o museu. Os museus são feitos por pessoas e para pessoas. Para conseguir este objectivo, é necessário apoiarmo-nos no saber, conhecimentos e responsabilidade de cada colaborador individual” (2008:5). Este documento teve por base outros documentos: *Les professions du musée*, definidas pelo Comité do ICOM Suíça, Basileia, 1994; *Musées et expositions. Métiers et formations en 2001*, de Élisabeth Caillet e Michel Van-Praët, com a participação de Jean-Louis Martinot-Lagarde, editado pelo *Département des Arts Visuels, de l'Architecture et du Patrimoine*, *Chroniques de l'AFAA*, no. 30, Paris 2001; *Carta nazionale delle professioni museali*, da responsabilidade de Alberto Garlandini (coord.), Milão 2006; o Código Deontológico do ICOM para os Museus (*Code of Ethics for Museums*), 2006. A publicação francesa *Musées et expositions. Métiers et formations en 2001* destacava três objectivos fundamentais: colocar o público no centro da vocação do museu; criar as bases para uma colaboração mais estreita entre museus, independentemente do estatuto de cada um;

acompanhar o processo de descentralização cultural Nesta obra foram consideradas as seguintes profissões e actividades: Arquitecto/Mestre de obra, Programa, Conservação, Restauro, Concepção de exposições, Concepção de produtos multimédia, Mediação, Gestão, Comunicação, Acolhimento e vigilância, Avaliação, Investigação, Livrarias, lojas, Restauração, cafetaria. A experiência francesa no tocante à modernização das exposições e utilização dos recursos multimédia abriu caminho a novas áreas de actividade. Estas encontram-se explicitadas nas condições de recrutamento e de formação.

No caso italiano, a *Carta Nazionale delle professioni museali*, finalizada em Outubro 2005 e adoptada em Outubro 2006, resultará de um trabalho de cooperação entre as diferentes associações de museus italianos. Responde às mudanças fundamentais ocorridas nos museus italianos e diagnostica: “O profissionalismo, competência e a capacidade do pessoal são necessários e indispensáveis para garantir que da missão do museu decorrem efectivamente programas e acções. A eficácia e eficiência de qualquer instituição dependem do seu pessoal. Por outras palavras, o pessoal representa o presente e o futuro dos nossos museus.” Sublinha que a presença de pessoal qualificado é um requisito indispensável para a acreditação ou qualificação de museus, sendo o objectivo criar um corpo científico vocacionado para o desenvolvimento dos museus e do património, que partilhe métodos, competências e objectivos. Quatro campos de actividade são identificados: Investigação, preservação e gestão das colecções, Administração, finanças, gestão e comunicação; Serviços e relações com o público; Estruturas, desenho de exposições e segurança.

O Código Deontológico do ICOM para os Museus foi igualmente fundamental para a redacção do documento pois “representa os standards mínimos para os museus, uma série de princípios sobre as práticas profissionais a aplicar. Em certos países, as normas mínimas encontram-se definidas na lei ou na regulamentação nacional. Noutros, as directivas e a avaliação das normas mínimas são disponibilizadas sob a forma de credenciação, de habilitação ou de um sistema de avaliação similar.” Referem-se três obrigações dos museus: a preservação, a documentação e a promoção do património natural e cultural da humanidade. Para atingir estes fins, é necessário pessoal qualificado que possa “adquirir, preservar e valorizar as suas colecções com o fim de contribuir para a salvaguarda do património natural, cultural e científico. Além disso, é proibido aceitar

Presentes e favores. Para garantir a eficácia do pessoal, aconselha-se que os museus elaborem programas de formação contínua e outras medidas para uma melhor formação do pessoal”.

A discussão sobre a profissionalização nos museus, que começou nos anos oitenta do século passado nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha e no Canadá, encontra-se relacionada com as mudanças estruturais e de financiamento. Se o número de museus aumentou significativamente, esta crescente democratização dos museus pede uma nova compreensão do papel da instituição na sociedade. Novos campos de acção exigem uma formação contínua geral e específica. Esta verificação tem uma aceitação cada vez maior a nível internacional. A profissionalização é o motor que permite evitar que o trabalho do museu se cristalice, porém haverá sempre caminhos distintos para a profissionalização. Nos países em que a profissionalização dos museus já se encontra avançada, constata-se, nos últimos anos, a existência de insuficiências fundamentais. Assim, por exemplo, falta uma política de pessoal bem estruturada e, por vezes, os salários são demasiado baixos. Gaynor Kavanagh (2007) defende a necessidade de se fazer investigação sobre as profissões museais, incluindo aspectos sociológicos e históricos.

Num estudo ainda inédito, Eva-Maria Kampmeyer e Felix Handschuh, ao analisarem setenta e três anúncios de emprego, de Dezembro 2006 a Abril 2007 concluíram, para a Alemanha, de forma provisória, que as competências museais específicas se tornam cada vez mais importantes em todos os domínios culturais. Cada vez mais se celebram contratos de curta duração, obrigando o profissional a ser capaz de reagir e de trabalhar num quadro de flexibilidade e mobilidade crescentes. É igualmente exigida uma experiência profissional plurianual, uma capacidade elevada de resistência às dificuldades do trabalho quotidiano, uma capacidade aguda de decisão, bem como o conhecimento de várias línguas estrangeiras (Kavanagh, 2007)

Frequentemente se pedem conhecimentos básicos de finanças, marketing e mecenato. A motivação, a capacidade de trabalhar em equipa e de forma autónoma são indispensáveis em todos os domínios do trabalho cultural. Duas categorias de colaboradores têm tido importância crescente nos museus: os colaboradores externos e os voluntários, o que implica ter critérios de recrutamento extremamente exigentes. Todos deveriam ter conhecimentos em museologia. A qualificação dos colaboradores voluntários é um tema de reflexão recente, mas que deveria pautar-se pelos critérios já existentes para

o pessoal permanente. A colaboração voluntária carece de acompanhamento continuado e é um trabalho que exige tolerância e apoio permanente. O grupo de trabalho do *Referencial Europeu* identificou uma lista com vinte profissões (Angelika Ruke, *Referencial Europeu das Profissões Museais*, 2008). Cada uma, contribui na sua especificidade, para valorizar a organização no seu conjunto. Este número corresponde ao contingente mínimo num grande museu. As instituições pequenas e médias deverão fazer as suas escolhas de acordo com as suas missões e disponibilidades financeiras. As condições e objectivos fixados devem servir de base à tomada de decisão. As pessoas que trabalham nos museus devem preencher os seguintes requisitos: um diploma de estudos universitários para a maioria das profissões do museu; conhecimentos de museologia; experiência nas áreas em causa; conhecimento, no mínimo, de uma língua estrangeira. A organização dos graus em Licenciatura [Bacharelato], Mestrado e Doutoramento, que deveria ser implementada na Europa até 2009/10, permitindo o estabelecimento de uma carreira individualizada. Em princípio, em cada grau universitário adquire-se uma nova qualificação e novas perspectivas no mercado de trabalho. Nestas condições, a mobilidade profissional na Europa será facilitada. No quadro das grandes linhas de orientação estabelecidas pelo processo de Bolonha, cada Estado europeu tem autonomia para decidir a duração dos diferentes ciclos e as respectivas designações (Kavanagh, 2007).

O grupo de trabalho do *Referencial* destaca, para todas as actividades de direcção, uma formação científica sólida e uma formação em museologia, de natureza teórica e prática, como condições prévias ao recrutamento. O recrutamento deve ser transparente e público, em particular se tratar de lugares de direcção. Em certos países (como E.U.A. e Grã-Bretanha) é obrigatória a realização de um concurso. Nos últimos anos, a área da mediação desenvolveu-se enormemente e profissionalizou-se. As funções dos serviços educativos e da mediação diferenciam-se claramente de outras funções no museu, como por exemplo as da documentação ou das relações públicas.

Trabalhar num museu significa trabalhar em equipa. As diferentes áreas de actividade podem sobrepor-se ou podem deixar espaços vazios. É preciso estar particularmente atento à complementaridade das funções. Criaram-se três pólos fortes para uma organização clara dos campos de actividade: Colecções e investigação; Públicos; Administração, organização e logística. Na área dos Públicos destacam-se as seguintes funções: Responsável pela Mediação e Serviço Educativo, Mediador/a,

Responsável pelo Serviço de Acolhimento e Vigilância, Técnico de Acolhimento e Vigilância, Responsável pela Biblioteca/Mediateca, Responsável pelo Sítio Web (Angelika Ruke, Referencial Europeu das Profissões Museais, 2008)

O/a responsável pela mediação e pelo serviço educativo tem a seu cargo o conjunto dos programas, actividades, estudos e pesquisas destinados à relação dos acervos e temas propostos pelo museu com os seus públicos e públicos potenciais. Participa, sob a responsabilidade do/a director/a, na definição da política de públicos e define o programa as actividades em função do conjunto dos públicos-alvo. Para o fazer, estabelece uma rede de organismos exteriores que funcionem como pontos de ligação junto dos públicos-alvo. Associa os diferentes responsáveis científicos do museu às acções, à concepção e à produção de materiais de apoio à visita. É responsável pela formação de mediadores. Participa na formação do pessoal de acolhimento e vigilância. Participa na realização de exposições. Prepara e disponibiliza os instrumentos de avaliação dos programas e das acções. A sua formação inicial deve ser um diploma universitário de segundo ciclo com uma dupla competência, em museologia ou pedagogia e numa das disciplinas ligadas ao acervo do museu. Deve ter experiência complementar, plurianual, numa instituição museal ou similar, prévia ao exercício da responsabilidade pelo serviço (Kavanagh, 2007).

Relativo à acção do educador, este está encarregue de executar as diferentes acções para todos os públicos, actuais e potenciais. Participa na concepção e animação das acções e dos recursos que acompanham as exposições de longa duração e as exposições temporárias. Participa na avaliação dos programas e das acções. Informa os/as responsáveis sobre as necessidades e expectativas dos públicos no desenvolvimento de novos programas ou de novas acções. Da sua formação inicial deve constar um diploma universitário de primeiro ciclo numa das disciplinas ligadas ao acervo do museu e/ou em pedagogia e/ou em comunicação (Angelika Ruke, Referencial Europeu das Profissões Museais, 2008)

#### **4.2.OS MUSEUS COMO CENTROS DE APRENDIZAGEM**

O conceito de aprendizagem desempenha um papel importante na construção das actividades para o público do Museu contemporâneo. A aprendizagem não é uma simples saída do ensino no sentido de que "os alunos aprendem o que os professores ensinam".



Os processos de aprendizagem envolvem dimensões cognitivas, emocionais e sociais, bem como diferentes níveis de envolvimento e de reflexão (Illeris, 2002; Hermansen 1997). O ponto de vista construtivista da aprendizagem, que foi desenvolvido de formas diferentes, sublinha que os alunos constroem o seu conhecimento como um bem independente e de forma personalizada, aliado a estilos individuais de aprendizagem, bem como a uma ampla sucessão de factores sociais e culturais. Uma consequência importante é que os ambientes educativos devem ter como objectivo estimular os processos de aprendizagem, proporcionando o acesso a muitos diferentes caminhos para o conhecimento aos educandos.

Para se considerarem como "centros de aprendizagem", os museus devem facultar mais do que exposições sobre temas interessantes, devem ser capazes de ligar essas exposições e os temas às experiências de vida dos diferentes grupos de audiências. Para promover a aprendizagem, os museus têm de perceber o facto, por vezes surpreendente, que muitos potenciais visitantes preferem aprender sobre as coisas que são profundamente distintas das preferências da equipa do museu<sup>110</sup> A necessidade do conhecimento sobre o público tem estimulado um número crescente de estudos relacionados com a aprendizagem em museus. O pesquisador americano George Hein forneceu-nos uma visão geral do desenvolvimento histórico dos estudos de visitante (Hein, 1998). A sua pesquisa mostra como esses estudos tiveram diferentes pontos focalizados em diferentes períodos históricos, desde os estudos *behavioristas* de visitantes adultos em 1920 e 1930, para o desenvolvimento do estudo sobre o público e exibem a avaliação realizada em 1960, com os métodos qualitativos e estudos de campo. Destes estudos pode-se deduzir que diferentes métodos de pesquisa têm contribuído para as diferentes formas de compreensão das posições de audiência, a partir do "grande público" quase indiferenciado do *behaviorismo*. As construções contemporâneas de audiências podem ser

---

<sup>110</sup> Nem sempre os interesses dos diferentes públicos vão ao encontro das actividades preparadas pelos departamentos de educação. Como tal, a possibilidade de percorrer o museu de forma livre e autónoma apresenta-se como a ideal para uma grande percentagem do público, pois preferem fazer sozinhos a sua descoberta e a respectiva interpretação. Mas também, fica claro que a visita ao museu não é o suficiente para mudar uma prática educativa, para promover realmente uma prática consciente nesse caminho de transformação.

divididas em dois grupos: os estudos psicológicos e os sociológicos. Recentes estudos psicológicos têm-nos dado uma complexa imagem diferenciada das audiências como potenciais aprendizes, como os estudos de Piaget, com os estágios de desenvolvimento, a teoria de Howard Gardner de inteligências múltiplas, e estilos de aprendizagem de David Kolb (Jensen 1999; Davis e Gardner, 1999; Hein, 1998).

Uma influência adicional em estudos sobre o visitante contemporâneo pode ser encontrada na pesquisa sociológica sobre as barreiras ao acesso ao museu e galerias, que estão relacionados com os direitos económicos, culturais ou o nível educacional. O famoso estudo realizado em museus de arte europeus por Pierre Bourdieu e Alain Darbel (1966) constitui um marco importante para a mais recente abordagem sociológica de estudos do visitante. As visitas dizem respeito a uma ampla sucessão de factores sociais, tais como as relações de classe e de educação, cultural e etnias, estilos de vida, sexo, deficiências físicas e mentais, etc. (Bennett 1999; Hooper Greenhill, 1997, 1999, 2000; Gunther 1999; McGinnis, 1999). Uma consequência dos factores psicológicos e sociológicos das audiências é que o “público visitante” dos estudos iniciais foi transformado em várias outras definições de “Público”, como “público potencial”, “alunos”, público escolar e “participantes”. A educação, mesmo quando tem a melhor intenção de inclusão social e de promover as capacidades pessoais, também está sempre relacionada, de alguma forma, com a disciplina ou o poder. Portanto, é necessário que os educadores estejam muito conscientes das técnicas de disciplina que podem ser relacionadas com a aprendizagem centrada no museu e como estas técnicas diferem de outras formas mais tradicionais.

Um outro conceito desenvolvido por Illeris (2009) é o de desconstrução. Esta é uma forma de análise que visa tornar-nos conscientes de como a construção de oposições faladas e não faladas funcionam como um princípio dominante para o entendimento ocidental sobre o mundo, ou seja, as oposições que se expressam de forma simbólica e subtil, muitas vezes não verbal, mas através de imagens agressivas e ou violentas e as oposições que são explícitas e por vezes verbalizadas. Neste sentido, a divisão de práticas como a construção de posições do participante e as tipologias do aluno são ferramentas úteis da ordem e do entendimento, mas, ao mesmo tempo, exercem inevitavelmente uma forma simbólica de "violência" por ocultar as diferenças, através de formas mais subtis e complexas. Numa abordagem desconstrutivista de discussão, diferentes construções de

actividades do público têm a consequência inevitável do desenho de linhas mais ou menos visíveis entre aqueles que são incluídos e os que estão excluídos do contexto educacional.

O ponto de partida de Illeris é o conceito de "educação". A desconstrução simples deste conceito mostra como ela é vinculada aos discursos, que são agrupados em torno das oposições da "educação" e "não educação"; "educação" como um sinal positivo, o conceito "não Educação" como um sinal caótico, aquele que tem de ser mantido fora e reprimido. Num artigo inspirado no filósofo francês Michel Foucault e Lynn Fendler, da Universidade de Wisconsin-Madison (1998), analisa três formas de discurso, que designa de Educação "objectivação do sujeito", "Auto-disciplina" e "de desejo". Os discursos que pertencem a esta noção, objectivação do sujeito, estão relacionados com a escolaridade na sua forma primitiva moderna, baseada na mudança de comportamento através da aprendizagem do comportamento físico como um requisito necessário para a aquisição de conhecimento factual (Fendler, 1998: 51)

Os tipos de contextos educativos que foram criados especificamente para educar o olhar tem como principal objectivo criar novos desafios e em incluir diferentes grupos de visitantes que são solicitados a dar forma à sua aprendizagem: *"The kinds of educational settings that have been created more specifically for the education of the desiring eye take the form of open 'laboratories' or 'projects', where different groups of visitors (and former non-visitors) are invited to shape their own learning processes through activities that often challenge the museum's traditional practices of looking* (Rung, 2008: 5-6).

Nesses ambientes, os alunos são convidados a posicionarem-se como espectadores, mas também como uma espécie de "autoridade cultural" ao poderem dar o seu contributo pela mudança: *"In these settings, the learners are asked to position themselves not only as viewers but as some kind of 'cultural authority', for example, by making proposals for new hangings, texts or even art forms to be hypothetically included in the gallery. The point of departure is highly individual: through learner-centred and personalized exercises, each learner is supposed to take full responsibility for her own 'eyes' through an attentive registration and analysis of what she sees, what she feels and what she thinks, while less attention is given to the artwork's possible responses* (Illeris, 2006a: 20)

O papel do educador permite aos alunos uma nova e permanente descoberta bem como o desejo de uma aprendizagem individual: *"The role of the educator can be likened to that of the midwife in that she helps the learners to 'give birth' to their individual learning desire, and of the cultural operator, who contextualizes the processes within the aim of the project* (Illeris, 2009).

"Sujeito educado" vê e pensa, é uma pessoa capaz de reflectir tanto sobre os objectos no mundo como sobre si própria ou sobre o seu próprio ponto de vista. O público é construído como uma massa indiferenciada de pessoas que tem de ser controlado e ensinado através da organização didáctica do museu, com definições atribuídas pela equipa (Hooper-Greenhill, 2000: 26-27). O objectivo reflexivo do museu é o estabelecimento do que se poderia chamar de "olhar disciplinado": o olhar que perspectiva os objectos de uma distância controlada e, assim, cria uma racionalização e relação reflexiva entre os sujeitos reflexivos e os objectos distantes. O outro, que não tem um "olho disciplinado" é o caos, irreflectido descontrolado, associado aos visitantes que não sabem como se comportar nos museus e galerias.

O sujeito visitante *not educated* é a pessoa que não reflecte como um visitante. Como observa Tony Bennett, um importante instrumento de disciplina torna-se a marcação directa dos órgãos do público através da proscricção dos códigos de comportamento: "não dizer palavrões, não cuspir, não brigar, não comer ou beber, sem calçado sujo, não jogar" (Bennett, 1994: 27). A fim de manter os visitantes sob controlo, os museus são construídos como "um espaço de observação e de regulação, de modo que o corpo do visitante pode ser moldado de acordo com os requisitos de novas normas de conduta de público" (Bennett, 1994: 27).

O olho de desejo, pode ser comparado à educação de ambos os olhos: o disciplinado (educacional) e o olho estético (há um forte interesse na aproximação dos museus aos visitantes individuais para as obras de arte com base nas suas preferências pessoais). Existe, por parte da instituição museu, uma necessidade de estimular a individualidade criando motivação e vontade de aprender: *"The desiring eye, can be compared with the education of both the disciplined eye and the aesthetic eye. (...) in educating the desiring eye, the expository agency tries actively to stimulate the visitors' first personhood by designing gallery settings and educational settings which aim directly at meeting the visitors' motivation and desire to learn* (Illeris, 2009). De acordo com Fendler,

os discursos educacionais de auto-disciplina estão relacionados com o surgimento da moderna Psicologia nas primeiras décadas do século XX. Neste entendimento, o sujeito culto tem o poder de governar a si próprio através da identificação com uma necessidade objectiva para o ensino. (Fendler, 1998: 53). Neste discurso, o sujeito educado é uma pessoa (geralmente um homem) que, por si, sabe a que lugar pertence na sociedade e quais são as suas necessidades.

Fendler adopta o conceito de “governamentalidade” de Michel Foucault para descrever a nova forma de auto-disciplina que se espera do sujeito educado (1998: 53). Nos discursos de auto-disciplina, a consciência sobre as nossas próprias capacidades, aptidões e necessidades tornam-se num pré-requisito para a educação. Neste entendimento, a construção de posições do público está relacionada com as classificações dos diferentes grupos de acordo com os seus conhecimentos de respeito e as práticas ritualizadas do museu ou galeria. O “museu da educação”, que aborda as massas através de proscições de comportamento e mostra a didáctica, difere do “museu estético”, uma espécie de museu que se tornou especialmente dominante nas artes plásticas no século XX e que endereçou o público experiente, na procura de um conhecimento sofisticado e contemplação tranquila (Duncan, 1995: 16).

No caso do museu, a estética do “público” é substituída por uma diferenciação quase indizível das audiências que vão desde jovens analfabetos aos especialistas capazes de gerir de acordo com o seu “sentimento para o jogo” (Illeris, 2009). Muito mais disciplinado do que o olhar disciplinado, o olho estético do conhecedor é marcado pela sua exclusividade que está relacionada com as faculdades naturais como a sensibilidade e um sentido de cultura visual marcadamente cultural. Como os estudos de Pierre Bourdieu sobre a distinção têm mostrado, a alegação elitista para o gosto natural combinada com a auto-disciplina interiorizada é tão poderosa que os grandes grupos da população declararam por vontade própria não terem gosto e, conseqüentemente, não frequentarem os museus ou galerias (Bourdieu, 1979). É esperado gostar de aprender, de ser ao mesmo tempo positivo e motivado para entrar numa aliança estreita com o educador. A necessidade de ensinar é subjectiva e profunda (Fendler, 1998: 55). O sujeito educado sente-se responsável pelos seus próprios processos de aprendizagem e identifica-se com a necessidade de se envolver num processo interminável de desenvolvimento de acordo

com as mudanças de necessidades pessoais e as exigências de rápidas mudanças da sociedade. A construção de posições do público está intimamente ligada à aprendizagem construtivista, teoria em que se concentra na transformação de um público de participantes, responsáveis por encontrar os seus próprios caminhos para a aprendizagem (Illeris, 2009).

O objectivo educacional do "museu construtivista" (Hein, 1998) é o olhar do envolvimento individual e a presença, combinada com a vontade de compartilhar experiências pessoais em situações educacionais. Do ponto de vista do desejo, o olhar dos educadores vai ser considerado facilitador dos próprios participantes, dos processos de aprendizagem e eles esperam que os participantes se envolvam em projectos relativos não só ao museu e às suas colecções e exposições, mas a diversos temas e problemáticas relacionadas com a sua vida pessoal e experiências. Neste sentido, a "educação do desejo", tem fortes ligações com a ideia anteriormente mencionada dos museus e galerias como "centros de aprendizagem", onde o público pode escolher entre uma variedade de ofertas educativas, de acordo com os seus interesses e as necessidades individuais (Illeris 1999, 2005).

Ao justificar a adopção do termo *reconstrutivo* para a aprendizagem, Pedro Demo (2000:102) assinala que aprendemos a partir daquilo que já aprendemos, conhecemos a partir do que está conhecido, lemos a realidade dentro de certo contexto prévio. O autor salienta que utiliza o termo *reconstrutivo* fazendo uma alusão tanto à sua marca biológica de interpretação selectiva quanto à vertente social da formação do sujeito capaz de fazer história. A reconstrução conduz-nos, então, a compreender a educação como projecto. Gimeno Sacristán (2000:49) comenta sobre a compreensão da educação como um projecto, destaca a importância de um certo imaginário individual e colectivo que o configure e dê força de projecção futura. Ao explicar que a educação se nutre da cultura já conquistada, refere que ela atinge o seu sentido mais moderno como projecto, pois tem a capacidade de fazer emergir homens, mulheres e sociedades melhores, com uma melhor qualidade de vida.

De um ponto construtivista, ser um membro de uma audiência ou um participante de projectos educacionais não é algo oferecido, é uma construção social. Como podemos construir um museu em relação à aprendizagem ao longo da vida, mantendo um objectivo humanista de educação de poder pessoal e social, quando os conhecimentos da

educação, incluindo as suas formas centradas no aluno, incluem sempre relações de poder e formas simbólicas de violência? E como podemos resistir a instrumentalizar os discursos de adaptação e de empregabilidade relacionados com a aprendizagem ao longo da vida? Illeris (2009) utiliza o conceito *metareflection* como um termo que tem sido desenvolvido na teoria da aprendizagem construtivista, em que é usado para descrever uma forma de pensar pela qual o indivíduo reflecte sobre o seu caminho (Hermansen, 1997: 137-142, Illeris, 2002: 261-263). O professor dinamarquês Lars Qvortrup define *metareflection* na educação como "a faculdade de observar condições e o desenvolvimento de competências (2001: 109). Nesta *metareflection*, o sentido na educação representa, efectivamente, bastante mais do que o pré-requisito para o pensamento didáctico que é hoje um dado adquirido, ou seja, é esperado que os professores reflectam amplamente sobre os objectivos das actividades educativas que promovem.

No que diz respeito às práticas educacionais contemporâneas, porém, Illeris (2009) argumenta que a *metareflection* não pode ser considerada um privilégio unicamente do professor, porque os alunos exigem cada vez mais a participação na organização de seus próprios processos de aprendizagem. Portanto, uma estratégia importante na educação deve consistir na promoção da *metareflection* transparente ou compartilhada, onde todos os participantes têm a oportunidade de entender, comentar e, eventualmente, alterar as condições para a situação de aprendizagem a partir de uma posição informada. Na educação do museu, a *metareflection* compartilhada pode ser entendida como uma estratégia de relativização, que permite aos educadores e aos participantes trabalharem juntos para questionar e desafiar pressupostos sobre o ensino e a aprendizagem. A *metareflection* é, assim, um pré-requisito para a revisão de conceitos sobre a educação em museus, introduzindo o conceito de desempenho (Illeris, 2003). Inspirado por abordagens antropológicas para o desempenho da década de 1970, desenvolvidas por investigadores como Richard Bauman (1977), Barbara Kirshenblatt-Gimblett (1974) e a sueca Karin Becker (2004), Illeris propõe uma compreensão da educação no museu não como uma prática sistemática, mas como um evento localizado.

Robin Usher, um professor australiano de educação de adultos, refere que para se ser capaz de trabalhar numa realidade pós-moderna, os professores têm de problematizar

o seu papel convencional de “pedagogos iluminados” (Usher, 1998: 64). A educação num museu é pensada como um jogo onde cada posição tem um papel a ser desempenhado, mesmo os objectos expostos ou o prédio, abrindo o caminho para algo muito mais livre. A questão central é a de insistir num contínuo questionamento das relações de poder. Mesmo nas relações lúdicas e bem-humoradas, as questões de poder não podem ser ignoradas (Illeris, 2009). Quando, por exemplo, o educador adopta uma posição de poder pode facilmente ser usado para reproduzir e reforçar as já existentes divisões e as relações entre as posições no cenário educacional. Mas a autonomia nos contextos educativos não é apenas uma questão de adoptar uma atitude centrada no aluno, mas sim um contexto em que cada qual segue, sem restrições, o seu próprio caminho para a aprendizagem. Dar a todos os participantes, incluindo o educador, possibilidades de opções informadas, expondo, discutindo e tentando diferentes posicionamentos e possibilidades.

No caso do museu, devemos considerar a educação não apenas como um benefício individual, mas como uma actividade social na envolvente de contextos sociais (Usher, 2000: 64). Se formos capazes de reconhecer, problematizar e, eventualmente, agitar as posições no ensino, criar um espaço de acordo com as necessidades e ideias dos participantes, o museu pode até ser capaz de tomar consciência da necessidade de uma posição de resistência às orientações para o mercado, individualizando discursos.

## **5.AS NOVAS EXIGÊNCIAS DOS MUSEUS DO SÉCULO XXI**

### **5.1.NOVS PARADIGMAS ASSOCIADOS AOS MUSEUS DE ARTE MODERNA E CONTEMPORÂNEA**

Qual é a função dos museus na sociedade do século XXI? Importantes e difíceis questões são hoje colocadas para tentar justificar essa existência. Os museus não reproduzem meramente a realidade, os museus (re) definem essa mesma realidade no contexto da sua própria ideologia e, por essa razão, devem ser compreendidos como *performers*, criadores de sentido, como práticas de significação (Semedo, 2006:15). Os museus, nomeadamente os museus de arte moderna e contemporânea, têm vindo a reorganizar os seus espaços e acervos no sentido de se apresentarem como um espaço de desenvolvimento baseado na experiência e dirigido muitas vezes a novos públicos,



novas audiências. A acumulação de materiais foi uma das formas de conhecer o mundo através de gabinetes, repositórios, estudos, os museus têm sido constituídos de acordo a privilegiar contextos epistemológicos e distintas possibilidades de conhecimento tendo em vista diferentes regras e estruturas de acordo com o lugar e o tempo (Hooper-Greenhill, 1992:180).

As novas práticas de coleccionar, de expor e interpretar do século XX e XXI vêm confrontar a diferente missão do passado moralizador e disciplinador do museu enquanto classificação científica do mundo natural e humano (Semedo, 2006:19). Os museus são hoje fonte de “discursos dissonantes”, instituições socioculturais que vivem constantemente uma crise de posicionamento. Tenta-se descortinar as relações de força que se estabeleceram, no seio da actual geopolítica da cultura, entre os discursos políticos e as suas representações espaciais e que conferem aos Museus e Centros de Arte Moderna e Contemporânea o protagonismo da narrativa (Semedo, 2006).

O museu não é uma entidade pré-constituída produzida da mesma forma em todos os tempos (Taylor, 1987: 2002). Identidades, objectivos, funções e posições sociais são descontínuas e variáveis ao longo dos tempos. Novas dominações, novas relações de vantagens e desvantagens emergem ao longo dos tempos. *“Truth is of the world: it is produced by virtue of multiple constraints”* (Foucault, 1977:13). Cada sociedade produz a sua forma política. O conhecimento é descontínuo e sujeito a abruptas revisões. Os principais temas do conhecimento são as pessoas, as suas histórias, as suas vidas e as relações que estabelecem entre si (Hooper-Greenhill, 1992:198). Esses temas e respectivas estruturas podem ser hoje observados nos museus e galerias através de novas tecnologias, novas articulações do espaço e dos objectos. O desenvolvimento gradual de museus nacionais, regionais e locais tem sido no sentido de alterar as suas metas e estratégias e a sua relação com o público.

Relativamente à Direcção dos museus, a tendência, a nível internacional, tem sido a de desenvolver o departamento da educação e criar novas condições de auto-suficiência económica do museu.<sup>111</sup> Através do conhecimento das audiências tem sido possível

---

<sup>111</sup> Note-se que a realidade inglesa e norte americana é, totalmente distinta da Ibérica. Em Portugal, de acordo com o estudo da OAC (2006), vinte e dois museus dependem da Administração Central, trinta e nove da Administração Local, oito museus dependem da Administração Regional, nove museus dependem da Administração de Fundações, dois de Associações e cinco de outro tipo de situações.

diversificar as actividades e conhecer a s suas necessidades económicas e sociais e as suas expectativas. A criação de protocolos com associações e instituições locais tem possibilitado integrar diferentes grupos sociais. A relação com o Estado faz-se também no sentido de valorizar o investimento público.

Há, porém, inúmeras críticas sobre o facto dos objectivos e as funções deste trabalho talvez não terem mudado assim tanto. Os museus continuam a estar aquém na resposta às diferenças culturais e sociais dos públicos. Se no passado o conhecimento do objecto era o mais importante e significativo, hoje o conhecimento das audiências é igualmente importante. A interrelação com as ciências humanas como a Sociologia e a Psicologia permitem que a investigação analise quem é o público dos museus, a sua proximidade, as suas necessidades. À medida que os museus descobrem os desejos do público, as suas atitudes e os seus valores, podem incorporá-las desenvolvendo actividades que possam interagir de forma diversa. O público é hoje muito diferente e só visitará o museu se esta visita constituir uma experiência única. O visitante está habituado a viajar, é culto e é crítico. É um visitante exigente, com experiência, habituado a questionar e que quer pagar e auferir qualidade como em qualquer outro serviço de tempos livres que utilizar. A imensidão de informação disponível, e não só pela *Internet*, permite que o visitante tenha uma escolha cada vez maior sobre o quer observar e visitar. Grupos que normalmente eram marginalizados ou excluídos fazem igualmente sentir as suas demandas e fazem hoje parte do alargamento dos públicos dos museus.

Quanto aos profissionais dos museus, os debates sobre as inúmeras alterações são permanentes e passa pelo reconhecimento de alguns dos profissionais nos países Ibéricos, nomeadamente os do Departamento de Educação, que continuam a não ter o valor que lhes é devido.<sup>112</sup> O perfil profissional do educador dentro do museu está pouco definido, o que lhe confere pouca credibilidade e pouco poder na participação de decisões e da produção de narrativas expositivas. Carla Padró sublinha a importância da necessidade de desenvolver outro tipo de abordagem ao nível da investigação com o objectivo de auxiliar e compreender os mecanismos da educação em museus e poder

---

<sup>112</sup> A instabilidade da profissão, a falta de concursos nesta área leva a que muitos jovens licenciados ou com mestrado nestas áreas específicas nunca trabalhem ou trabalhem de forma irregular nos museus. Em Espanha tem-se vindo a assistir nos últimos anos à criação de empresas privadas que têm colaboradores na área da educação e que estabelecem parcerias com os museus privados ou públicos. Através da empresa, o trabalhador irá auferir um salário ainda mais ínfimo do que se estabelecer uma relação directa com o museu. Esta realidade tem vindo a desenvolver-se recentemente em Portugal também.

reflectir-se sobre a mesma (citado por Semedo, 2006: 22). Esta abordagem apoiaria o discurso museológico sobre educação em museus, assumindo a vocação de serviço público, promotor da cidadania activa, da inovação e do desenvolvimento pessoal.

O entendimento de que o público não é único e homogéneo foi fundamental para o desenvolvimento de várias actividades profissionais dentro do museu. A pluralidade de visitantes com experiências singulares, mas que procuram um mesmo produto, o museu, foi fundamental para entender a necessidade da diversidade das actividades. A ideia do número de audiências é tão importante nos dias de hoje nos museus modernos que nos últimos anos permitiu a abertura a lugares de trabalho a profissionais em áreas como o Marketing <sup>113</sup>, aquisição de fundos e investimentos ou Relações Públicas. <sup>114</sup> O entendimento de uma visão mais alargada do museu para além do seu espaço físico que se estende à comunidade local reflectindo as suas histórias e perspectivas é também basilar. A crença num trabalho museológico fundamental na preservação e conservação de uma herança através de uma visão apaixonada dos profissionais que têm vontade de partilhar o seu conhecimento e entusiasmo.

No nascimento do museu público existia uma divisão entre o espaço privado, onde o curador produzia conhecimento como o especialista que é na organização de exposições, catálogos e palestras e, por outro lado, o espaço público, local onde o visitante consumia esses produtos. Lentamente estabeleceu-se uma clivagem entre o trabalhador do museu e o visitante. Assim, as experiências dos dois grupos face ao museu eram distintas. A falta de conhecimento sobre o trabalho do curador por parte do visitante fazia deste último, um ignorante e do primeiro um especialista em relação às colecções. Mas, por outro lado, o curador não acompanhava as reacções e as respostas dos visitantes para quem todo o trabalho intelectual do museu tinha sido preparado. Actualmente, a distância entre o espaço privado e público do museu não é tão linear e pode-se mesmo encontrar espaços de convergência. Alguns curadores encaram o espaço privado como facilitadores de aprendizagem.

O processo da exposição tendia também a ser subdividido, constituído por várias actividades que decorriam de forma sequencial, mas, de uma forma geral, sem grande discussão acerca dos objectivos da mesma. Se no passado, a exposição era a solução

---

<sup>113</sup> O British Museum em Londres tem publicado livros de culinária baseados nas suas colecções como são exemplo os livros "*Feast with the Pharaohs*" e "*Dine with Renaissance Prince*".

<sup>114</sup> Nos anos 50, 60 e 70 na Grã-Bretanha, os técnicos do Departamento de Educação eram empregados em correlação com os curadores. Nos anos 90 a realidade mudou e cada vez mais a área do Marketing é explorada.

principal de simpatia e de comunicação com o público, no século XXI é só mais um elemento, embora o mais importante. O curador trabalhava no conteúdo da exposição. O designer na organização e na forma visual de apresentar as ideias. No final, o departamento de educação organizava actividades de acordo com o produto final. Porém, são cada vez mais as equipas de exposição que emergem trabalhando em conjunto e os líderes destes projectos também,<sup>115</sup> especialmente quando nos reportamos aos museus por nós observados em Nova York e Londres.<sup>116</sup> A realidade portuguesa e espanhola continua ainda a ter lacunas nesta área da organização de um todo, devido à falta de investimento governamental nos museus que, conseqüentemente, leva a lacunas nos recursos humanos e económicos. Muito excepcionalmente se podem falar em “Departamentos” nestes museus, pois as equipas são diminutas, restritas, por vezes a um elemento.

Exposições e colecções são agora, muitas vezes, o produto que reúne esforços entre a audiência e o trabalhador do museu. Os “bastidores” do museu são cada vez mais abertos ao público, sendo este convidado, nos “*open days*”, a observar o que está para além do cenário. Áreas de conservação, acervos, laboratórios e arquivos são mostrados e explicados, bem como o processo de preparação de uma exposição. A ideia da abertura do acervo armazenado emergiu nos últimos anos (Ames, 1985: 25-31). Vários museus no Canadá, por exemplo, encontraram formas de divulgar o seu acervo e disponibilizar a informação até ali unicamente circunscrita ao conservador e ao curador.<sup>117</sup>

A própria arquitectura dos museus tem hoje, no século XXI, uma preocupação diferente relativamente a este tipo de organização das actividades. A dimensão icónica da arquitectura, o contributo do desenho dos edifícios dos museus de arte contemporânea para o desenho da cidade e para a construção de uma imagem capaz de representar um ideal de urbanidade e de modernidade é parte dos novos desafios do século XX e XXI. A ideia de “museu inteligente” requer adequada transmissão de informação, como tal, a capacidade eléctrica e electrónica do edifício é igualmente importante (Mizushima, 1989:241-243), de modo não só a assegurar as melhores condições térmicas do espaço e do acervo como a interagir com o visitante. As entradas dos museus, o Átrio, deixaram

---

<sup>115</sup> Estes líderes de projectos não são necessariamente os curadores.

<sup>116</sup> Nos museus britânicos, o papel do curador passou a ser descentrado e em vez de um único ponto de vista sobre a organização da exposição há a participação de vários, inclusivamente do público, como parte actuante.

<sup>117</sup> São exemplos os museus da Universidade da British Columbia ou o Museu das Crianças em Boston.

de ser cinzentas, pesadas e austeras como foram no passado. Hoje são espaços amplos e repletos de luz.

Outros espaços do museu foram também revistos. Lojas, restaurantes, cafés, jardins, espaços para crianças<sup>118</sup>, suites de hospitalidade<sup>119</sup> e outras áreas foram largamente ampliadas. Outrora essas áreas estavam unicamente destinadas aos objectos, hoje a preocupação reside também na inter-relação das pessoas. A relação do visitante com o museu é hoje também diferente. Ao longo do percurso do museu, existem terminais de computadores (veja-se os exemplos do Victoria&Albert em Londres, da Tate Modern em Londres, do Museu Australiano em Sidney e do Museu de Melbourne na Austrália) que fornecem informações não só sobre o museu, o seu edifício e o seu funcionamento, mas também sobre a organização da exposição. Através dessa ligação, é possível recolher informações pertinentes do museu em relação ao visitante testando-o para possíveis investigações.

O público,<sup>120</sup> ao contrário do passado em que não tinha um papel participativo, é hoje convidado a contribuir para as exposições. Ao mesmo tempo, um curador consciente emergiu e realça esses públicos omissos no passado. Cada vez mais os públicos do passado tendem a mudar. Grupos étnicos, mulheres, terceira idade, jovens com problemas de integração social, presidiários<sup>121</sup> (ou ex-presidiários), pessoas com deficiência física e motora são cada vez mais incorporados em actividades gerais e específicas do museu. Ainda que muitas vezes esse número de actividades seja apenas simbólico, as contribuições destes grupos é pequena, mas muito significativa. Como refere Graham Black (2006:9), finalmente está a ser concedida à audiência a prioridade que ela merece.

Cada vez mais no museu moderno, o visitante perdeu o carácter de visitante passivo e adquiriu um papel de “cliente”, de consumidor. O museu do passado era um espaço de visita em que o visitante tinha permissão para entrar naquele espaço, um

---

118 Em La Villette, em Paris há uma ampla área de sofás e de um monitor de televisão.

119 O Museu da Ciência e Indústria em Manchester possui um espaço destes.

120 Numa investigação sobre audiências é fundamental o entendimento básico do segmento do mercado. Elementos como a demografia (idade, género, educação, estado civil e ocupação) a geografia (residência/país), socio-económico, escolaridade, interesses especiais (especialista, visitante em grupos, visitante individual, segmento psicográfico (estilo de vida, opiniões, atitudes) para analisar os diversos públicos.

121 Numa iniciativa pioneira no Brasil, o Museu Histórico Nacional viabilizou, em junho de 2010, as exposições itinerantes organizadas pelo museu para os presidiários internos. Foram levadas à prisão Polinter Grajaú as exposições O Império e República, A República no Traço de Rian e Brasil: Nossa História, vistas por presos e familiares. A exposição Memória Cearense, composta por 32 quadros, apresentou reproduções fotográficas de aquarelas e desenhos do pintor, desenhista e cenógrafo José dos Reis Carvalho.

território de equipa profissional. Hoje, o *cliente* exige direitos e espera ser bem servido, num contrato quase comercial em que a relação de poder é igual entre utente e museu (Henley Centre, 1989: 34-36). A este utente são oferecidas hoje oportunidades diversas de participação e muitas destas actividades são realizadas unicamente se existir esta acção participativa.<sup>122</sup> A ideia de secretismo dos museus do passado tende a terminar e podemos observar isso nos museus por nós visitados, sendo certo que os museus ibéricos têm ainda um longo caminho a percorrer face aos “anglo-saxónicos”. O acto do conhecimento é hoje estruturado como uma experiência tridimensional, holística, que se define pela sua relação com as pessoas. O acto de conhecer é hoje uma experiência que reúne a aprendizagem, mas também o prazer; aprender e ensinar são poderes iguais por parte do visitante/cliente. Porém, esta ideia do divertimento, do prazer, não é imparcial, sendo muitas as críticas a esta nova perspectiva sobre o museu moderno. Um museu que através das novas tecnologias tenta ir ao encontro de vários públicos, oferecendo múltiplas perspectivas e diferentes pontos de vista, apenas disfarça as contradições e desigualdades.

Como refere Eilean Hooper-Greenhill (1992: 214), a experiência total em museus e galerias de arte pode ter a função, num aparente sistema democrático, de querer suavizar, silenciar as questões inquietantes de mentes fechadas. Afinal qual é o grande objectivo dos museus modernos por detrás do divertimento e ocupação das audiências? A construção dos significados é variável e frágil e constrói-se ao longo dos tempos. Os significados adquirem sempre um novo significado num diferente contexto e diferentes funções, estão constantemente a reinventarem-se. Esta é a grande aposta dos museus, saberem reinventar-se, estabelecer novos discursos e formas de comunicação, novas regras e novos códigos podem ser encontrados. Uma nova leitura dos objectos pode encontrar-se, um novo significado, uma nova relevância que qualquer um de nós pode encontrar, apesar da cultura contemporânea nos invadir com constantes mensagens mediáticas e contextualizações onde a realidade e a super realidade pode dificilmente ser distinguida (Umberto, 1986).

Os museus fazem hoje parte do destino total (Hooper-Greenhill, 1992: 204), de um pacote turístico que inclui o hotel, percursos pedestres e visitas aos locais mais turísticos e

---

<sup>122</sup> Conferências, Visitas guiadas, exposições interactivas, Workshops para adultos e crianças, História ao vivo, diálogo com artistas residentes, por exemplo.



aos museus. Os museus vendem-se nas brochuras turísticas, lado a lado, com outras atracções.<sup>123</sup> A ideia de “museu universal” cresce cada vez mais no sentido de dar satisfação aos vários públicos com as suas diferentes necessidades. Mas neste museu total, as ideias são mais importantes do que os objectos. O seu foco nas ideias, nos temas, nas relações das pessoas faz deste o principal objectivo do museu moderno.<sup>124</sup>

De um museu do século XXI espera-se que seja uma espécie de objecto tesouro para as comunidades locais (Black, 2006:4), um agente de regeneração económica, física, cultural e social, acessível a todos (intelectual, física, social, cultural e economicamente), relevante para a sociedade, tendo a comunidade envolvida, melhorando e desenvolvendo as suas vidas, uma celebração da diversificação da vida cultural, promotor da inclusão social e uma ponte com a sociedade, pro-activo nas várias comunidades, no desenvolvimento de diversas audiências, e no desenvolvimento de diversos projectos, um recurso educativo, uma parte integrante da aprendizagem na comunidade, um ponto de encontro, uma atracção turística, um gerador de rendimentos e um exemplo de serviço de qualidade e do valor do dinheiro. Mas para atingir estes objectivos, é necessário que o museu moderno assuma o compromisso com o visitante no sentido de estimular a visita numa primeira instância, que poderá ser conseguida através dos atributos do site, qualidade de marketing, recomendação dada por outros visitantes, agendas de programas diversos reflectindo as tendências do lazer (Black, 2006: 4). A vontade de voltar ao museu só é alcançada através de um serviço de qualidade<sup>125</sup>, que se transmite através da motivação, da qualidade de interpretação, estabelecendo um contrato entre o visitante e as colecções, num verdadeiro sentido de pertença.

---

<sup>123</sup> As agências de viagens portuguesas e estrangeiras apresentam nas suas brochuras de viagens organizadas percursos que inserem sempre vistas a museus.

<sup>124</sup> Sobre o Museu da Civilização no Quebec, Canadá “While many museums focus on the artefact, the Musée de la Civilization focuses on the human being. Artefacts, however important they may be, are only so because of their meaning and use. They are seen above all as evidence of human activity.”, (Trudel, 1989:68).

<sup>125</sup> Naturalmente que há factos essenciais que resultam na atracção ou não de um visitante ao museu, mas que não nos cabe a nós aqui explorar. Como refere Graham Black, 2006: p.14, a localização deste, os transportes de acesso, a localização turística que pode favorecer os turistas individuais, os conteúdos do museu que podem levar a que membros da família não se sintam motivados a visitar o museu como é o exemplo dos museus militares em relação às crianças são factores cruciais na implementação de um museu. A cada vector destes deve ser dada a devida importância.

O desafio dos museus do século XXI deve centrar-se nas audiências<sup>126</sup> e não unicamente no produto ou no objecto (Black, 2006: 5). A visita ao museu é cada vez mais marcada por um interesse pessoal, do grupo social ou da família do visitante. Partindo deste princípio, os visitantes são segmentos do mercado com os seus direitos cuja visita resultará numa interpretação de acordo com as suas experiências individuais. Ao se chegar a esta análise, os vectores como a idade, género, habilitações, estilo de vida, estatuto de família deixam de ter a importância que tinham anteriormente. Há assim uma tensão entre aquilo que são as necessidades individuais e as necessidades das massas (Black, 2006:15) e que nem sempre os museus conseguem corresponder.

Maximizar públicos não é, pela experiência do passado, especialmente no Reino Unido<sup>127</sup>, uma grande aposta. O desafio está em manter os públicos quando o museu deixa de ser uma novidade ou deixa de ser uma atracção turística.<sup>128</sup> Aí passará a depender da comunidade local, dos grupos escolares e de visitantes ocasionais. Os museus que dependem exclusivamente do valor das entradas têm um risco real, pois fica hipotecada a possibilidade de criarem a diversificação de actividades que permitam o regresso dos visitantes das comunidades locais ou de realizar grandes alterações. É melhor estabelecerem-se planos reais, sustentáveis para audiências contínuas, numa tendência de estabilidade anual. No Museu The Tales of Robin Hood em Nottingham pode observar-se três fases de crescimento com a abertura em 1989/1990 com 135 000 visitantes, um período de maturidade em 1991/1992 atingindo um pico de maturidade com 214 000 visitantes e um período de saturação em 1995/6 observando-se algum declínio com 120 000 visitantes. Esta solidez é fundamental para que os gestores dos museus, em sintonia com a equipa de marketing, possam traçar trajectórias e planificar investimentos.

---

<sup>126</sup> O primeiro estudo sistemático sobre Públicos foi realizado por David Abbey e Duncan Cameron nos anos cinquenta no Museu Royal de Ontário, no Canadá. (Rubenstein e Loten, 1996: 3) Estes estudos continuaram a serem desenvolvidos nos anos 60 nos E.U.A., mas só em 1988 é que foi realizada a primeira conferência anual sobre estudos de públicos em Jacksonville, Alabama. Em 1989 é criado o Comité para a Investigação e Avaliação de Públicos como um departamento profissional da Associação Americana de Museus. A Associação de Estudos sobre Públicos foi incorporada na AAM em 1992. Esta associação tinha sido criada no Reino Unido e Austrália nos anos 70. No mundo ocidental, os estudos de públicos só se desenvolvem nos anos 90. Em Portugal têm sido realizados alguns estudos sobre públicos nos museus, em resultado de monografias e de teses de mestrado, mas não existe nenhuma associação ou instituição que se dedique exclusivamente a esta temática. Nenhum dos museus portugueses observado possui um departamento de investigação que se dedique a este tema ou tem vindo a pagar a empresas privadas para realizarem esta pesquisa.

<sup>127</sup> De acordo com Mori, os museus e galerias do UK tiveram um momento alto em 1994 com 44% de visitantes, mas que desceu para 33% em 2000. Naturalmente que a análise é diferente de museu para museu, alguns como a Tate Modern continuam a constituir uma forte atracção para o público. Outros terão de lutar para sobreviver.

<sup>128</sup> Em 2008, o Museu Colecção Berardo, em Lisboa teve aproximadamente 500 000 visitantes. Aberto no ano anterior e tendo as entradas grátis, até quando conseguirá este museu manter este número actual de visitantes e de interesse?



Como tal, a investigação permanente<sup>129</sup> é indispensável para revelar a percentagem de audiências que realmente visita os museus<sup>130</sup> e o perfil das mesmas permitirá também aos gestores do museu e ao departamento da educação e marketing observar os grupos que não visitam o museu ou que estão pouco representados.<sup>131</sup>

Davies (Black, 2006:17) sugere que os públicos do Reino Unido estão representados em taxas pequenas entre os grupos com a idade entre os 16 e os 24 anos e acima dos 55 anos. Mori (2009) refere a dificuldade em atrair grupos na faixa etária abaixo dos 35 anos, sugerindo que 30% são brancos e asiáticos e só 10% são negros. No Reino Unido, a maioria dos visitantes não viaja mais de uma hora para visitar um museu, utilizando normalmente o carro. São normalmente os “*day-trippers*” ou residentes locais. Estes são também os visitantes que repetem mais as visitas. Os grupos mais representados são os que têm uma melhor educação/formação académica, brancos e profissionais. Esta distinção ainda é mais visível nas galerias de arte.

O estudo de Rubenstein e Loten (1996) apontam para uma faixa etária entre os 35 e os 44 anos nos museus do Canadá. Os grupos familiares (tanto turistas como residentes locais; nas galerias de arte, 60% são mulheres e 40% homens) são os mais frequentes, ainda que seja variável consoante o museu e a exposição. Os visitantes mais frequentes são os que têm o ensino superior. No Museu da Austrália em Sydney, 28% dos visitantes estão entre os 35 e 49 anos, 25% acima dos 50 anos e 22% entre os 25 e os 34 anos. Cerca de 33% dos visitantes têm idade inferior a 16 anos, o que nos permite pensar nos grupos escolares ou crianças acompanhadas pelas famílias. Os visitantes mais frequentes, 50%, têm uma licenciatura ou outros graus superiores. Nos E.U.A.<sup>132</sup> são as pessoas com mais habilitações que frequentam os museus (Hein, 1998: 115-116). Questões como o

---

<sup>129</sup> Lamentavelmente, as poucas investigações que se fazem sobre esta temática muitas vezes são generalistas e não são publicadas. Porém, nos E.U.A, Austrália e no Reino Unido têm sido frequentes os estudos deste tema cujos dados quantitativos dão algumas pistas importantes sobre as tendências do mercado.

<sup>130</sup> Em nenhum dos museus portugueses e espanhóis observados existem equipas de investigação dedicadas exclusivamente ao estudo dos mercados e das audiências de cada um dos museus. Normalmente, os museus são procurados por investigadores de mestrado ou doutoramento e são essas as investigações que têm servido de apoio à informação sobre os seus públicos. Não esquecer também o importante contributo do Observatório das Actividades Culturais, em Portugal

<sup>131</sup> Hood (1993 e 1996) realizou importantes investigações sobre públicos nos E.U.A; Davies (1994) e Mori (2001) realizaram importantes investigações sobre públicos no Reino Unido. Rubenstein e Loten (1996) realizaram importantes investigações sobre o público de museus no Canadá.

<sup>132</sup> Em 2001, num estudo da National Assembly of State Arts Agencies, (Fonte – website da NASAA), nas dez actividades mais importantes para os norte americanos, nos E.U.A. consideraram os Lugares históricos/Museus atingindo 14% da preferência, mas no exterior do país 31.2% contra 34% da preferência pelas compras (valor que atinge 87% quando os americanos viajam).

preço das entradas ou a escassez de transportes para os visitantes se deslocarem são muitas vezes apontados por grupos de fracos recursos económicos.<sup>133</sup> O facto de um indivíduo ter sido sociabilizado com certas actividades culturais pode ser fundamental, tendo a família um papel fundamental.

## 5.2.AS EXPECTATIVAS DOS MUSEUS

Quando visitamos um museu, alguma vez nos interrogamos o que estamos a fazer ali? Será que preferíamos estar num outro lugar? Alguma vez conscientemente pensamos na experiência que o pessoal de um museu constitui para nós? Como é que participamos na experiência? Praticamos a atitude do visitante ideal? Os investigadores de públicos em museus analisaram que em duas pessoas nenhuma tem uma experiência igual no museu (Hooper-Greenhill, 2003). Mas os investigadores também analisaram estudos de mercados e de audiências com o objectivo de definir o visitante ideal para quem os museus fazem os seus programas (Hein, 1998).

Um visitante típico representa o *average* para o museu em termos de educação, um estatuto socio-económico, raça, identidade étnica, na medida em que o visitante se sinta em casa, em termos ideológicos e culturais, na exposição e politicamente confortável com a informação que é apresentada. Um visitante crítico sabe que a exposição, os objectos estão preparadas com um propósito e com objectivos subjacentes. Antes de uma visita, alguma vez nos interrogamos e definimos sobre as nossas expectativas, esperanças, críticas acerca do que vamos ver? Durante todo o processo de observação devemos reparar no que estamos a fazer, a pensar e a decidir em todo o processo. Pensar acerca dos museus de uma forma geral e especificamente acerca do museu que vamos visitar. O que é que a palavra museu significa para nós? Alguma das instituições como a escola, a igreja, os monumentos, o centro comercial, o centro comunitário fazem-nos lembrar o museu? Estas comparações ressoam em nós como? Pensamos no título da exposição que vamos ver. O que é que as palavras significam? Parece ser particularmente interessante

---

<sup>133</sup> Desde 2001 voltou-se a introduzir as entradas grátis nos museus nacionais do Reino Unido. Esta medida permitiu aumentar as audiências, mas porém os grupos continuaram a ser sensivelmente os mesmos. A investigação permitiu analisar que mais do que os constrangimentos económicos, as audiências dos museus são marcadas pelas escolhas das pessoas e as suas actividades de lazer são direccionadas pelo gosto da aprendizagem, interesse por descobrir e compreender (Thomas, 1989: 86). Porém, os interesses pelo lazer destes grupos são variáveis. Patmore (1983: 25) observou que as pessoas com mais competências e ocupações profissionais de responsabilidade e com um longo período de formação académica tendem a ter uma vida de ocupação de tempos livres mais diversificada.

ou um hobby? É um bom lugar para levar a família ou as visitas? Convidaria os seus amigos para irem consigo? Se vamos com um propósito de visitar com os nossos alunos que obras escolheria e porque não escolheria outras?

Acumulamos muita bagagem para as visitas que fazemos aos museus. A inspiração profissional coincide com a emergência das teorias de um novo museu, a qual explica como as exposições ilustram conceitos estéticos, fenómenos culturais e eventos históricos que revelam relações de poder. Ensaaios sobre a teoria de um novo museu afectam as visitas. Tornamo-nos num visitante crítico. Começamos por notar que as exposições eram apresentadas a europeus, homens como uma perspectiva económica privilegiada como se fossem uma autoridade das artes, da história, da cultura à volta do mundo. Por vezes, descobrimos algum cuidado parte dos curadores e educadores no sentido de mudar a perspectiva, de clarificar o conhecimento e convidam-nos a uma diferente perspectiva, a uma multiplicidade, atribuindo diferentes pontos de vista.

A arte tem uma única interpretação correcta? A ideia de que o trabalho tem apenas uma interpretação correcta é ainda partilhada por muitos na sociedade incluindo alguns técnicos dos museus. Enquanto houve momentos na história em que era entendido que a arte tinha um único verdadeiro significado, a partir da ideia de Pierce, os pensadores do século XX como Umberto Eco (1986) e Roland Barthes (1990) questionaram a ideia de que o trabalho tem apenas uma interpretação correcta e verdadeira, e defenderam a ideia de que a obra tem uma pluralidade de significados, é um processo aberto que requer a cooperação do destinatário ou do observador (Azcarte, 2010).

Segundo Falk e Dierking (1992) haveria três tipos de motivações para visitar um museu, as razões sociais e recreativas; as razões educacionais e as *reverential reasons*, a procura de objectos e monumentos únicos. Os autores chamam a atenção para o facto das pesquisas feitas junto dos visitantes poderem encobrir certos motivos que os levaram a visitar o museu. O exemplo de um Jardim Zoológico ou de um Oceanário revela que as pessoas podem responder que o motivo para a visita é recreativa, mas, por outro lado, também têm a expectativa de ver animais e, respondendo à sua curiosidade sobre estes, também acabarão por aprender. Assim, aprender sobre animais estaria implícito nas motivações e não seria necessário explicitar (Falk; Dierking, 1992: 14). A importância da motivação para a compreensão do processo da visita ao museu já havia sido destacada por outros autores, mas Falk e Dierking valorizaram-na como elemento fundamental da

experiência no museu e associaram-na às expectativas na composição da parte do “contexto pessoal”. Assim, as expectativas e as motivações estão intimamente ligadas ao planeamento de uma visita.

No trabalho de Marilyn Hood (1983), constantemente citado na bibliografia da área de avaliação em museus, a autora discute as motivações para a visita a museus, comparando-os com outros espaços de lazer, aprendizagem e socialização. Nos seus estudos sobre os visitantes e não visitantes do *Toledo Museum of Art*, nos Estados Unidos, a autora definiu três categorias de acordo com a frequência ao museu: o “público frequentador”, que visitava o museu pelo menos três vezes ao ano; o “público eventual”, que fazia uma a duas visitas por ano; o “não público”, que passava dois anos sem visitar o museu (Hood, 1983). De acordo com as pesquisas, a escolha de ir ao museu ou não estaria directamente relacionada com os critérios para escolher actividades de lazer, assim definidos por Hood: interacção social; fazer algo que valha a pena para si ou para outras pessoas; sentir-se confortável e à vontade no ambiente; ser desafiado por novas experiências; ter oportunidade de aprender; participar activamente (Meneses, 1994: 32).

Alguns autores criticam as exposições históricas que reconstituem ambientes, por tentar tornar presente algo que não pode mais ser vivido, pois cada reconstituição é efectivamente uma nova construção dos eventos do passado, uma nova leitura que não pode se impor como nova verdade. Ulpiano B. de Meneses aponta alguns riscos da “recontextualização” nos museus históricos: o congelamento do objecto num contexto único, quando ele tem vários percursos; ignora-se que o objecto transformado num documento “introduz referências a outros espaços, tempos e significados numa contemporaneidade que é a do museu, da exposição e do seu usuário”; e a reprodução de contextos “mascara as articulações invisíveis”, fazendo com que a exposição não exija um “esforço crítico e criativo” do visitante (Meneses, 1994: 32).

Num estudo publicado pela Associação de Museus Canadianos em 2003, realizado a 24 000 canadianos, refere aspectos relevantes a ter em linha de conta pelos departamentos de educação e restantes. 60% dos inquiridos consideram que os museus oferecem uma experiência de educação e de entretenimento. 92% Considera que é importante para as crianças frequentarem os museus. 96% acredita que os museus contribuem para a qualidade de vida. 94% vê os museus como uma mais-valia para estudos de caso e explicação dos processos artísticos. 97% encara que são fundamentais

para entender a herança do passado. 96% Pensa que é a função dos museus explicar os avanços tecnológicos e a sua história. 93% Refere que os museus têm um papel fundamental na explicação das culturas de outras regiões. 97% considera ser importante o museu manter a herança da cultura e história canadiana. 60% Menciona que o museu tem um papel significativo na sociedade canadiana.

Em 1994/95 um estudo sobre a área *East Midlands* do Reino Unido referia que as percepções do público em relação aos museus tende a mudar rapidamente, assim como a exigência do próprio público. 96% Concordava que o museu tinha uma função educacional e 84% referiram que os museus são interessantes. Quando interrogados sobre a possibilidade de voltarem ao museu, 14% responderam que era necessário mais espaços para as crianças, 11% que os bilhetes deveriam ser mais baratos, 10% referiam a necessidade de mais dispositivos interactivos e áudio, 9% da necessidade de mudarem com mais frequência as exposições, 6% exigia melhor catering<sup>134</sup> (37% referiu que os museus não oferecem bom café) e 4% referiu a necessidade de melhores horários de abertura.<sup>135</sup>

Em 1997, a Comissão de Museus e Galerias e a UK Arts Council, com base em entrevistas a crianças entre os 7 e os 11 anos, analisava as seguintes questões: as crianças gostam de ir ao museu, especialmente se tiverem a oportunidade de participar na história ao vivo; gostam de tocar e fazer, estarem envolvidas; gostam de exposições interactivas, computadores, actividades criativas e competições<sup>136</sup>; vêem os museus como uma oportunidade de aprender, mas também de divertimento e consideram útil para o trabalho escolar; se as crianças forem ao museu com um grupo escolar, normalmente gostam de regressar para mostrar aos seus familiares. As crianças nos museus não gostam de ler muito, nem de estar um tempo demasiado longo, senão ficam aborrecidas. Gostam de desenvolver actividades que as não façam pensar na escola formal. Nem sempre os pais destas crianças conseguem realizar sozinhos a visita, precisam por

---

<sup>134</sup> Os museus e galerias de arte devem estar atentos à sua imagem exterior de acordo com o padrão exigido actualmente pelos consumidores e fazer destes espaços atracções que possam de algum forma rivalizar com espaços comerciais como os centros comerciais ou uma tarde no café.

<sup>135</sup> Sejam visitantes informais, crianças com famílias, grupos escolares, visitantes regulares ou outros, cada grupo tem expectativas próprias às quais o departamento de educação deverá estar atento.

<sup>136</sup> Tendo embora as actividades como visitas guiadas interactivas e oficinas para crianças, a partir dos três anos se tenham desenvolvido em Portugal e Espanha nos últimos anos de forma intensa, nos museus de arte moderna e contemporânea, as exposições interactivas ou materiais audiovisuais não são ainda frequentes nestes museus, ao contrário do que se pode observar em museus como a Tate Modern e a Victoria & Albert, em Londres.

vezes de apoio.<sup>137</sup> As crianças que visitam regularmente os museus têm a tendência para melhorar o seu comportamento turbulento, melhorando a sua auto estima, capacidade de atenção e concentração, como foi observado num estudo nos E.U.A. e Austrália (Kelly, 2003:34). No entanto, as expectativas das crianças são muito subjectivas, dependendo muitas vezes das emoções com que visitam o museu e com quem o fazem.<sup>138</sup>

Para atingir novas metas, num futuro próximo, os museus de arte moderna e contemporânea (e todos os demais) devem estar atentos às investigações sobre as mudanças e variações dos públicos<sup>139</sup>. Novas demandas surgem em qualquer tipo de museu em termos de um serviço de qualidade. A aproximação às escolhas do público é fundamental. Cada vez mais as interpretações pessoais e a necessidade de ir ao encontro de um estilo de vida. Para o visitante, o museu representa só mais uma actividade de tempo livre, como tantas outras que constituem o seu dia-a-dia. Quanto mais o museu for apelativo na forma como se relaciona com o visitante, mais este o visitará.

### 5.3.DESENVOLVIMENTO DOS PÚBLICOS

Estabelecer pontes e sedimentar a relação com o público permanente, desenvolver e manter novas audiências são fundamentais para os museus do século XXI. A legislação europeia e nacional tem vindo a estabelecer pressões que os museus sentem no seu quotidiano, que, por um lado, reportam às questões das acessibilidades para todos, das relações étnicas e da igualdade de oportunidades. Mas a capacidade de mudança do museu e de se adaptar às necessidades da sociedade depende também dos recursos económicos e os fundos públicos e privados têm vindo a oscilar obrigando cada museu a reinventar-se nos tempos modernos.

---

<sup>137</sup> Na Tate Modern é possível visitar o museu com um guião próprio para crianças que acompanhadas de um familiar poderão fazer a descoberta de algumas peças da colecção permanente através do desenho e da cor. Actividade semelhante é também desenvolvida no Centro de Arte Moderna da Gulbenkian e no Museu Colecção Berardo, em Lisboa.

<sup>138</sup> Em 2001 a USA Visitor Services Association produziu uma lista de necessidades dos visitantes: Conforto (Meet my basic needs), Orientação (Make it easy for me to find my way around), Sentirmo-nos bem vindos (Make me feel welcome), Divertimento (I want to have fun), Socialização (I came to spend time with family and friends), Respeito (Accept me for who I am and what I know), Comunicação (Help me to understand and let me talk too), Aprendizagem (I want to learn something new), Choice and control (Let me choose; give me some control), Desafio e confiança (*Give me a challenge I know I can handle*), Revitalização (*Help me to leave refreshed, restored*).

<sup>139</sup> Questionados sobre a necessidade de um estudo sistemático dos públicos, os museus portugueses e espanhóis contactados, reconheceram não terem esse estudo realizado de uma forma sistemática e científica por não terem recursos humanos disponíveis.

Mas o desenvolvimento dos públicos não tem necessariamente a ver com aumentar os números, mas sim com outros vectores. Por exemplo, os museus não podem continuar a negligenciar os grupos pouco representados, como teremos a oportunidade de analisar no capítulo IV.<sup>140</sup> As barreiras psicológicas e sociais devem ser derrubadas a fim de encorajar os visitantes. Elas existem na sociedade, mas se o museu pretende trabalhar como parte integrante da comunidade deve esforçar-se para as demolir. As barreiras são diferentes por parte do museu e do visitante. O primeiro tem receio de perder o seu público tradicional, privação de recursos humanos e técnicos, escassez de confiança, medo do imprevisto. Por parte do público, os pontos de vista divergem: a falta de tempo, a falta de conhecimento da relevância e da importância do museu, falta de conhecimento das facilidades e ofertas do espaço, o sentimento de não pertença, os custos das entradas, o sentimento de exclusão social, falta de conhecimento cultural.<sup>141</sup>

Em relação aos grupos com incapacidades físicas e ou psicológicas é muitas vezes analisado como um todo, como uma unidade simples separada do resto da sociedade, quando não há efectivamente uma comunidade de pessoas com incapacidades. A palavra *per si* está plena de conteúdos não homogéneos. Existem pessoas deficientes em todos os grupos sociais. As barreiras por parte do *staff* do museu têm muitas vezes a ver com desconhecimento e falta de treino/experiência. Se estes técnicos do museu saírem desse espaço fechado<sup>142</sup> e contactarem as comunidades na sua área, certamente esse seu conhecimento daquela realidade cultural iria ser alterado.<sup>143</sup> Um primeiro contacto com o museu tem a ver com a sua mensagem<sup>144</sup>, as primeiras impressões e a imagem (Black,

---

<sup>140</sup> Em todos os museus contactados em Portugal, Espanha, Reino Unido, E.U.A, Dinamarca, Suécia, Austrália as actividades para certos grupos como jovens adultos e jovens profissionais, famílias com bebés ou crianças pequenas, terceira idade, pessoas do campo, desempregados, pessoas com problemas sociais são consideradas insuficientes ou ocorrerem muito pontualmente. Nem todos os grupos aqui mencionados têm a mesma relevância em todos os museus. As variáveis são diferentes.

<sup>141</sup> No Reino Unido desde os anos 70 que os museus procuraram estabelecer parcerias e laços com as comunidades. Em Portugal essa realidade foi mais visível a partir da segunda metade dos anos 90 e do século XXI, mas um longo trabalho está ainda por realizar, embora os Museus como a Fundação Serralves, Museu Coleção Berardo e CAM da Gulbenkian tentem estabelecer essa aproximação através dos programas que têm para as Famílias.

<sup>142</sup> A Associação Americana de Museus começou em 1998 começou a desenvolver uma relação entre museus e as suas comunidades. Mas, por outro lado, alguns grupos nomeadamente os afro-americanos, judeus e comunidades índias quiseram criar os seus próprios museus.

<sup>143</sup> No ano 2007/2008, o Centro de Arte Moderna da Gulbenkian, sob a responsabilidade da sua coordenadora, Dra. Susana Silva, desenvolveu um projecto artístico com jovens adolescentes de etnia cigana e com problemas de integração social. O desenvolvimento do projecto era realizado na localidade de residência dos jovens e uma parte no museu. Todos os envolvidos puderam observar as realidades e vivências das pessoas envolvidas. Esse projecto acabou por não ter continuidade.

<sup>144</sup> Uma investigação da Yorkshire Museums Council refere que é importante a mensagem passada de “boca em boca” nas comunidades, mas não se deve esquecer o papel da rádio, televisão, artigos em jornais e revistas da comunidade. Porém, os públicos do século XXI estão muito cansados de serem permanentemente bombardeados com informação sobre publicidade de produtos, agendas políticas e religiosas. Naturalmente, a grande aposta e de longa duração é trabalhar directamente com grupos da comunidade onde o museu está inserido.



2006: 57). A importância de transmitir uma imagem<sup>145</sup> positiva como um factor de motivação é crucial. Persuadir o público da posição do museu, que a visita aos museus será uma experiência positiva, agradável, divertida e relevante para as necessidades de cada um é um desafio constante, bem como influenciar a agenda do público, preparando as actividades com antecedência. Destaque aqui para a importância dos departamentos de educação que devem estar atentos aos horários e agendas escolares bem como de outros públicos.

Preparar o público para a importância de que o museu é um espaço que tem muito para oferecer (o museu como um elemento cognitivo), procurar uma reacção positiva (o museu como um elemento emocional) e um local de pensamento e reflexão (o museu como um elemento *behaviorista*, mas o visitante é passivo. O sujeito adapta o seu comportamento às contingências num processo de conformação). Ao procurarem-se novas audiências, o museu procura também a mudança de comportamentos e atitudes e como tal necessita de um plano que incorpore a resposta a questões como quem somos nós<sup>146</sup> e o que procuramos alcançar, que os públicos incorporam os objectivos da instituição, quem são as audiências agora, o que queremos que sejam as audiências no futuro, estamos preparados para um trabalho com as audiências agora, temos as necessárias habilitações e recursos, como encontramos as audiências e o que lhes oferecemos.

Naturalmente existem passos a serem dados logo de imediato como saber o que a instituição é agora, entender as audiências actuais e as barreiras sociais e psicológicas, ter o conhecimento das potencialidades do museu para o desenvolvimento de audiências e traçar objectivos, traçar um plano para cada meta de acordo com as características das audiências. (Black, 2006: 63).

De acordo com o gabinete de estatísticas nacionais do Reino Unido (dados de 2001) só cerca de 6% das crianças com idade até aos cinco anos frequentam os museus, 6.5% das crianças têm entre 5 e 9 anos. Há um potencial de audiências a ser explorado tendo em linha de conta que estas percentagens perfazem 7.3 milhões das crianças a viver

---

<sup>145</sup> Para muitas pessoas que não visitam os museus continuam a ter imagens estereotipadas dos museus. Uma imagem errada sobre um museu pode manter-se durante décadas, mesmo após o museu ter mudado. Em 1999, uma investigação de Mori sublinhava que no UK, 23% dos jovens, entre 15-24 anos, referem-se aos museus como "aborrecidos". Em 2001, Mori refere que 59% de 72% da população do UK que disse que nos últimos doze meses não tinha visitado museus, sublinhou que essa visita não constitui fonte de interesse em relação ao futuro.

<sup>146</sup> É um enorme erro assistir por parte de inúmeros museus portugueses e estrangeiros ao pressuposto que toda o público sabe que eles existem. Efectivamente, muita gente desconhece a sua existência. São potenciais audiências a cativar e a explorar.



o Reino Unido. Se as famílias tiverem mais de uma criança, certamente estas virão em conjunto ao museu. Ao não explorar o público dos bebés,<sup>147</sup> o museu está a perder um universo de crianças e respectivos familiares.

#### **5.4.O PÚBLICO ESCOLAR: A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E O MUSEU/ESCOLA**

Num capítulo dedicado à educação em museus, é fundamental ressaltar a importância da construção do conhecimento e da cultura na mente do indivíduo, como parte integrante do ser humano, e de quem, de uma forma fundamental, contribui para esse desenvolvimento individual: os professores e os educadores dos museus - *“La mente es una forma de logro cultural y lo que constituye un logro, en cualquier caso, depende de los valores y las prioridades de la gente que vive en una determinada cultura. La mente se construye mediante la apropiación de recursos culturales y no florece por sí misma de una forma natural. La mente es producto de la interacción, y aquellos de nosotros que nos dedicamos al arte y en especial al arte en los museos nos preocupamos, en última instancia, de la influencia que tenemos sobre el tipo de mente que estamos fomentando en los individuos”* (Eisner, 2009).

A educação em museus é uma forma de utilizar as obras de arte para dar forma à experiência humana e assim modelar a maneira de sentir e de pensar das pessoas. A satisfação estética é um dos resultados desse esforço. A capacidade de sentir o que expressa uma obra, de participar na viagem emocional que isso proporciona, é produto de como pensamos sobre o que vemos. Por outro lado, o que vemos é um produto do que aprendemos a procurar. O acto de ver não é somente uma simples actividade quotidiana; ver é um logro do ser humano. Ver é um logro, enquanto que observar é uma tarefa; é precisamente “vendo” a forma que modificamos a experiência e uma vez que conseguimos modificar essa experiência transformamos a mente humana.

---

<sup>147</sup> O Museu de Arte Contemporânea de Estocolmo, na Suécia, desenvolve há mais de vinte anos actividades para bebés até aos 15 meses, juntamente com as suas mães, num percurso estabelecido na exposição permanente, em que as crianças podem tocar em algumas das obras artísticas e gatinhar no chão. Maria Tadau, responsável pelos serviços educativos deste museu e criadora deste projecto, sublinha que considera a actividade muito importante para as mães e a longo prazo para os bebés. Ao realizarem este tipo de actividade estão a apostar num público de futuro (informação recolhida através de entrevista com Maria Tadau em Agosto de 2008).

O museu é um espaço diferente da escola, com uma cultura própria, um espaço social particular, ritos próprios, códigos específicos. Esta afirmação tem por base o conceito antropológico de cultura apresentado por Geertz (1989, *apud* Gohn, 1999:28). Herrero propõe que o museu possa ser considerado como uma “casa da cultura científica”, pois o termo “cultura” é apropriado já que “engloba factores como a história de criação do conhecimento científico, o seu contexto académico e político e a selecção e periodização do conteúdo científico por uma comunidade que tem um marco interpretativo particular” (1998:151).

Van-Praet e Poucet (1989) afirmam que, em mais de um século, a prática social do museu, apesar de ter crescido relativamente ao número de visitantes, não evoluiu como categoria social. As dificuldades da prática escolar nos museus têm os seus fundamentos na história das práticas diferentes da escola e dos museus. Segundo os autores, desde o início do século, as pesquisas de avaliação dos visitantes no museu faz-se focando a eficácia em relação à aprendizagem escolar. No entanto, os estudos recentes mostram a multiplicidade de parâmetros a serem considerados para verificar a razão do efeito positivo, mas às vezes indiferente, das visitas escolares aos museus.

Para Van-Praet e Poucet (1989: 21), uma parte essencial desta dificuldade reside nas especificidades do lugar, do tempo e da importância dos objetos nos museus. No entanto, essa especificidade, apesar de ser um trunfo para a sensibilização do público, pode ser exacerbada, tornar-se um obstáculo nas visitas escolares pouco ou mal preparadas. Segundo Van-Praet e Poucet (*Ibid.*), a preparação dos professores para a utilização dos museus é uma preocupação internacional e os estudos mostram a necessidade deste processo na saída da escola para o museu, para melhorar a eficácia das visitas. A formação de professores deverá contemplar não só elementos descritivos das exposições, mas também a perspectiva de compreensão do que seria uma pedagogia particular de museu. Assim, não se trata de opor o museu à escola, mas de analisar, objectivando a melhoria, as especificidades das exposições e das acções culturais no museu. Esta matriz de especificidades relacionadas com o lugar, o tempo e os objetos no espaço do museu é essencial e deve ser incluída na formação de educadores numa didáctica de museu.

Buffet (1995) identifica áreas de interesse compartilhadas e áreas de tensão entre os intervenientes envolvidos, e alude à necessidade de se estabelecer uma nova relação

entre uma “ética da estética (Maffesoli, 1993) e uma ética da racionalidade”, referindo-se à constituição de um espaço conjunto de educação e de formação crítica. “Consideramos, ainda, que a visita escolar institui uma situação complexa, que não se resume nem à prática pedagógica do professor na sala de aula, nem à prática cultural de visitas a exposições, definindo-se simultaneamente como uma experiência profissional e/ou de auto formação (pedagógica), cultural e social” (Sepúlveda-Koptcke, 1998).

Para que as visitas dos grupos escolares (inevitáveis por razões que se prendem a critérios económicos e de programação do próprio calendário e horário escolar) possam ter sucesso, é necessário um trabalho preliminar de preparação cuidada da visita, trabalho que deverá ser realizado conjuntamente pelos professores e pelos responsáveis pelo serviço de acção cultural. Este trabalho terá como finalidade não apenas a explicação dos objectivos e módulos da exposição, como também a instrução dos professores na linguagem museal, a definição clara dos objectivos da visita e o fornecimento dos materiais de suporte necessários à sua preparação e discussão. A preparação prévia das visitas permite ainda fornecer uma informação preciosa sobre a caracterização dos visitantes aos educadores do serviço educativo, ajudando-os a escolher e decidir sobre as acções de animação mais adequadas, e que - tendo em conta a brevidade do tempo dedicado à visita - possam criar as motivações suficientes nos visitantes para que estes tomem consciência da necessidade de enriquecer as suas pré-concepções pessoais do(s) tema(s) explorados na exposição. É necessário ter em conta que os visitantes não são culturalmente desprovidos, e que a exposição deve interagir com o seu suporte cognitivo, permitindo que aqueles se apropriem da exposição. (Brandão, 1996)

Allard *et al* (1996) reflectem sobre a relação museu-escola e indicam algumas das diferenças entre essas instituições, propondo um modelo para estudar a situação pedagógica no ambiente de museu, que privilegie o visitante, o tema apresentado e o educador, que faz a mediação entre ambos. Na perspectiva desses autores, o educador, através dos programas educativos desenvolvidos no museu, realiza processos de transposição didáctica dos conteúdos para que os visitantes os compreendam.

Consideramos que os diferentes saberes podem estar em conflito na constituição do discurso expositivo, porém este facto deve ser analisado em cada contexto, ou seja, em

cada museu, pois depende da finalidade da exposição, dos diferentes saberes que irão legitimar este discurso.

Considerando a questão da transposição didática/museográfica, pode-se afirmar que, ao ser elaborada, uma exposição requer selecção de conteúdos, e esta selecção está condicionada tanto por elementos internos ao objecto do conhecimento quanto à externos, relacionados com a forma de apresentação, os financiamentos, a administração e a gestão do museu, a origem e a especificidade do acervo. Pode-se indicar que são diferentes aspectos responsáveis por influenciar a seleção dos conteúdos, além da própria construção do discurso expositivo. Estes poderão ser de ordem científica, de ordem política ou económica, históricas, comunicacionais, museológicas. Sendo assim, a construção do discurso expositivo parece ser mais ampla do que a transposição didática/museográfica dos conteúdos científicos em exposições de museus.

Consideramos a educação como um processo, utilizado como uma actividade reflexiva, uma acção transformante do mundo e do sujeito que tem como objectivo alcançar o saber. A necessidade de interacção entre as diversas áreas do conhecimento e da verificação a que este está histórica e socialmente condicionado, é a necessidade de abertura ao mundo, daqueles que são responsáveis pela sua produção, acreditando que é possível construir o conhecimento na relação entre o ensino formal e o não formal, relativo à experiência e à criatividade dos muitos sujeitos sociais que estão fora das academias e que podem indicar caminhos e soluções muitas vezes não entendidos, os quais, também, serão enriquecidos a partir das reflexões e do saber produzido de quem trabalha nos museus e nas escolas.

Os conteúdos transmitidos pelas escolas, ao longo dos anos, têm privilegiado padrões de cultura importados, aplicados, sem a devida redução social, com currículos e conteúdos impostos de cima para baixo, dissociados da realidade dos alunos, em escolas burocratizadas e distantes das comunidades na qual estão inseridas. O conceito de museu, para a grande maioria de professores e alunos, ainda permanece como um armazém de objectos antigos, sendo que o património cultural é compreendido como algo que se esgota no passado, cabendo aos sujeitos sociais contemplá-lo, de maneira passiva, sem nenhuma relação com a vida, no presente. Cultura, património e tradição são produtos por vezes dissociados do quotidiano do professor e da vida dos alunos. A investigação, como princípio educativo, deveria ser o caminho a ser percorrido, no sentido de

estabelecer uma relação efectiva entre a educação e a cultura.

O processo museológico é compreendido como um processo, caracterizado pela aplicação das acções de investigação, preservação e comunicação. A actividade da pesquisa tem como objectivo a construção do conhecimento, tomando como referencial o quotidiano, qualificado como património cultural, ou seja, observação, análise e interpretação da realidade, qualificada como património cultural. Esse conhecimento é construído na acção museal e para a acção museal, em interacção com os diversos grupos envolvidos. Não se trata de pesquisa que se esgota na mera descrição e análise dos objectos. A investigação alimenta, no processo, todas as acções museológicas. Relativamente à comunicação, esta não está restrita ao processo de montagem das exposições. A exposição é parte integrante do processo museológico, mas é importante registar que há uma distância entre o material “inerte” que é exposto e o processo vital que lhe deu origem. Ao contrário do procedimento mais usual dos museus, em que a exposição é o ponto de partida no sentido de estabelecer uma interacção com o público, na acção museológica aqui proposta, a exposição é, ao mesmo tempo, produto de um trabalho interactivo, de criatividade e de reflexão, que dá origem ao conhecimento do que está exposto.

A reformulação das metas e dos objectivos a serem alcançados na interacção entre museu e escola deverá influenciar, também, a reestruturação dos procedimentos a serem adoptados para a operacionalização dos projectos a serem desenvolvidos na actuação conjunta entre as duas instituições. A necessidade de abertura, por parte do corpo técnico e das pessoas responsáveis pela sua administração, expressa em atitudes que demonstrem a motivação e o desejo de mudar, de procurar uma actualização constante, compreende que, para desenvolver o pensamento crítico, é necessário haver sistematização e argumentação. Pensar a relação museu-escola na perspectiva de processo implica, sobretudo, a transformação dos responsáveis pelos projectos, que deverão ser desenvolvidos com qualidade formal e política. O museu, para atingir a sua função pedagógica, deverá ter uma capacidade de produção própria, um questionamento crítico e criativo, sem, contudo, deixar de interagir com outras áreas do conhecimento.

Como já referimos no capítulo referente à investigação e avaliação, a pesquisa como princípio científico e educativo é o caminho para que o museu possa contribuir,

efectivamente, para o desenvolvimento socio-cultural. A utilização dos museus como centros de recursos é ainda algo a que não tem sido dada a devida atenção, nomeadamente em Portugal. De facto, apesar de inúmeros condicionalismos ligados à situação sócio-económica e distribuição espacial dos alunos, ou condicionalismos impostos pela organização e funcionamento do espaço-escola, os alunos deviam ser ensinados e incentivados a recorrerem aos museus da mesma forma que, por exemplo, se lhes ensina e incentiva o recurso às bibliotecas e mediatecas. O museu poderia então surgir não apenas como um lugar de recolha de informação, mas também como um lugar de formulação de questões, de produção de conhecimento que seriam posteriormente trabalhadas, quer na escola, quer no próprio museu, nas galerias ou nas oficinas organizadas pelos serviços educativos.

É necessário compreender que não é somente o sector educativo do museu o responsável pelos programas com as escolas e como tal a operacionalização das programações pode ser responsabilidade de um sector específico, ou de vários sectores, em interacção. É necessário repensar os procedimentos adoptados nos programas desenvolvidos com as escolas, superando as questões burocráticas, as limitações de tempo, a ânsia de mostrar toda a colecção do museu. Mais do que tornar-se conhecido e divulgado, o museu necessita de ser vivido, compreendido como um local onde a tradição pode ser conhecida, percebida, questionada e reinventada, estimulando e apoiando, inclusive, a criação de novos museus.

Como já sublinhamos, a relação formal museu-educação é complexa e a parceria está aquém de constituir uma consequência natural desta relação. Jacobi e Copey, (1995) apontam que o museu e a educação formal entretiveram e entretêm relações de uma natureza diversa, podendo ser estas de colaboração, de complementaridade ou ainda de contradição. Esta classificação pode estar relacionada com o facto de ambas as instituições proporem, entre outras coisas, promover uma situação de construção do conhecimento, num espaço/tempo definido, segundo regras e valores implícitos nem sempre idênticos ou mesmo harmoniosos. Esta relação varia, ainda, segundo o nível do ensino. Observa-se que a relação entre o museu e a educação formal que tem vindo a desenvolver-se, frequentemente, segundo uma lógica de oferta, nem sempre é permeável ao diálogo: ao museu cabe oferecer “produtos” às instituições da educação, e

isto, mesmo quando a natureza manifesta da relação estabelecida é a de colaboração (Brandão, 1996).

Em relação aos professores, acreditamos que estes devem deixar de ser considerados como um problema e passar a ser parceiros. Não devem ser culpados pela falta de um relacionamento mais estreito entre os museus e as escolas, e pela falta de qualidade dos programas de educação nos museus. Consideramos que os problemas de relacionamento entre os museus e os professores não serão resolvidos apontando culpados, mas sim estreitando a proximidade entre as duas instituições e pelo debate entre os técnicos de cultura e educação, sobre as suas dificuldades laborais, mas também por aquilo que podem conquistar juntos. A rede de interacção deveria alargar-se, tornando o museu e a aplicação das acções museológicas mais próximas das escolas, fazendo o caminho inverso do que é hábito fazer. Esta atitude poderá também abrir amplas possibilidades para a criação de uma grande rede de comunicação entre museus de diferentes tipologias e as escolas, bem como para a utilização do património cultural das comunidades onde as escolas estão inseridas e do património da cidade, de uma forma mais ampla, na sua relação com o mundo.

Esta comunicação deveria ser também estendida aos cursos de formação de professores, nos diferentes níveis, bem como aos Cursos de Museologia (Pós-graduações, mestrados e doutoramentos) com o objectivo de trabalhar com professores e alunos, realizando projectos que proporcionarão a oportunidade de vivenciar uma experiência cultural através da pesquisa, habilitar os futuros museólogos e professores para a realização de projectos semelhantes, com a participação dos seus alunos. Consideramos que a interacção deve também atingir as diversas categorias das instituições responsáveis pela administração das escolas e dos museus. Uma das maiores dificuldades que encontramos é vencer os obstáculos das escolas e dos museus burocratizados, cujos projectos pedagógicos, quando existem, são elaborados para atingir objectivos impostos de cima para baixo.

## **5.5.O TEMPO DA ESCOLA E O TEMPO DO MUSEU**

O tempo é onnipresente na escola e muito variado no museu. Na escola, os alunos estão condicionados por horários de tempos de aulas de 45 a 90 minutos (até ao ensino secundário) e um currículo rígido em que os programas têm de ser concluídos, pois

no final de cada ciclo há provas de aferição/avaliação e o acesso à universidade é efectuado por exames nacionais. Porém, os visitantes dos museus, salvo os grupos escolares organizados, desfrutam de uma ampla liberdade de decisão sobre o dia e hora da visita e abandonam o local quando lhes apetece. De um modo geral, o tempo dedicado à visita é relativamente curto, o que significa que a cada obra artística cabe apenas escassos minutos de observação. Tal facto constitui um importante condicionamento da pertinência dos assuntos afluídos e da eficácia ou legibilidade dos módulos expositivos, bem como das acções de animação propostas.

Um outro factor limitativo é o transporte dos alunos, especialmente aqueles que se encontram fora das grandes áreas urbanas. A maioria das Câmaras Municipais em Portugal já não disponibiliza qualquer apoio ao transporte, obrigando a que a escola se organize de forma a rentabilizar a viagem, o que necessariamente impele a que os grupos visitantes sejam grandes, permitindo assim que o preço do autocarro não seja tão elevado, mas não permitindo que o tempo dedicado à visita seja efectivamente mais alargado. Como em Portugal não existe um preço de tabela para os grupos escolares, a escola está à mercê dos preços, por vezes excessivamente inflacionados, fixados pelas empresas de camionagem.

O museu é um espaço aberto, facto que se opõe inteiramente ao espaço escolar circunscrito, vedado com muros. Os visitantes deslocam-se a pé, ao longo de um dado percurso que pode ser livre ou aconselhado e a cada momento encontram-se a diferentes distâncias focais dos objectos expostos e respectivos suportes, estabelecendo com eles diferentes níveis de relacionamento. A visita em espaço aberto implica a existência de numerosos factores de perturbação (luz, ruídos, pessoas), cuja influência se tenta minimizar no espaço escolar onde se procura manter, pelo contrário, uma ambiência relativamente uniforme e tranquila (Brandão, 1996).

Actualmente, na Europa e nos Estados Unidos, o público escolar representa, em média, de 15% a 30% do total dos visitantes de museus e dos centros culturais (Köptcke, 2002). Estima-se, no Brasil, que a participação dos grupos escolares nas estatísticas destas instituições oscila, segundo a instituição, de 50% a 90%.

Em Portugal, o INE refere: “Os Museus em conjunto com os Monumentos Musealizados e os Jardins Zoológicos, Botânicos e Aquários são equipamentos culturais, cuja procura anual, em Portugal, registou em 2006 cerca de 10,3 milhões de visitantes,



ocupando, assim, um lugar de destaque no sector cultural” (INE, 2009). Clara Camacho (2007) menciona “O Inquérito do INE permite caracterizar os museus que afirmam possuir serviço educativo, quanto à dependência tutelar, à distribuição geográfica e ao ano de abertura do museu. Continuando a reportar-nos a 2002, cerca de dois terços dos museus dependentes da administração central possuem serviços educativos, o que constitui a tutela com a percentagem mais elevada. Por seu turno, em 52% dos museus dependentes dos Governos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira existem serviços educativos, enquanto nos de dependência autárquica essa percentagem é de 45%, descendo para 41% no caso dos museus privados. Quanto à distribuição geográfica, é a região da Madeira que apresenta maiores percentagens de museus com serviços educativos (71%), enquanto no Continente é a Região de Lisboa e Vale do Tejo (57%), seguida do Norte (50%) ”.

A mesma autora refere ainda: “O inquérito anual do Instituto Nacional de Estatística revela que em 2002, das 591 entidades inquiridas, quase metade (48%) afirmou possuir serviço educativo, percentagem que, conquanto fosse mais elevada que a dos anos anteriores (em 2000 correspondia a 44%), não deixa de demonstrar que pouco mais de metade do universo inquirido (52%) não possuía serviço educativo. Apesar de se detectar uma tendência crescente na existência de serviços educativos nos museus portugueses, este dado de partida revela uma realidade bastante deficitária que encontra correspondência em debilidades de outras áreas da acção museológica, como a documentação ou a conservação. Importa comparar este indicador com a promoção de visitas guiadas, cumprida por 84% dos museus e com a realização de actividades dirigidas ao público escolar, que 62% dos museus inquiridos afirmaram realizar. Deste modo, (...), uma parte significativa dos museus que não possuem serviço educativo estruturado promove de forma mais ou menos regular algumas acções de natureza educativa.”

Era ainda nos museus mais antigos que estavam a maioria dos serviços educativos: de acordo com o inquérito do INE, são os museus abertos antes dos anos setenta que possuem maioritariamente estes serviços. Nos anos mais recentes, a década de noventa do século XX evidencia maior positividade do que as anteriores, com 46% dos museus com serviço educativo, número que, contudo, desce nos museus criados entre 2000 e 2002 (38%). Este último indicador é motivo de reflexão, uma vez que seria de esperar uma maior atenção à acção educativa por parte dos museus de criação mais recente,

designadamente aqueles nascidos já depois da existência da Rede Portuguesa de Museus e cientes dos requisitos de integração nesta Rede, quesitos que viriam a ser vertidos com maior extensão e rigor na Lei-quadro dos Museus Portugueses de 2004. No entanto, como continuam a demonstrar os estudos promovidos pelo OAC, a realidade museológica portuguesa é muito heterogénea e segmentada, coexistindo entidades muito distanciadas do cumprimento de requisitos, com aquelas que estão credenciadas ou em condições para tal (Camacho, 2007).

Nota-se cada vez mais, a nível internacional e nacional, o aumento de estruturas específicas de atendimento ao público escolar nos museus e instituições afins. A acção direccionada aos grupos escolares parece tornar-se cada vez mais uma das prioridades dos museus. Após a Segunda Guerra Mundial, constatou-se um aumento sensível do número de visitantes e, em muitos países, este fenómeno foi acompanhado por uma renovação extraordinária da actividade educativa nos museus (Banach, 1968). Segundo os números apresentados no guia dos serviços culturais franceses, entre 1991 e 1993, os museus implementaram a oferta de serviços culturais educativos em 34%. Observa-se que o aumento das estruturas de atendimento ao público, em especial ao escolar, não constitui um fenómeno isolado, restrito à realidade europeia, mas representa uma tendência mundial que encontrou na UNESCO, desde a década de 50, um incentivo institucional, sinalizador do papel relevante que os museus desempenharam na dimensão cultural do desenvolvimento (Sepúlveda-Koptcke, 1998).

Em França, o aumento do número de visitas escolares a instituições museais não esconde, todavia, que a sua realização quotidiana apresenta problemas de ordem pedagógica e relacional para os intervenientes implicados. Imbuídos de lógicas profissionais distintas, que demarcam a cultura da escola e a cultura escolar da cultura lato senso, professores e profissionais de museus acabam, no melhor dos casos, por negociar uma partilha de competências onde cada um se limita a guardar a perspectiva do seu campo de actuação originário (Sepúlveda-Koptcke, 1998). Tal como em França, em Portugal, o diálogo escola/museu faz-se com dificuldade e com obstáculos diversos, estando longe ainda de uma situação de proximidade ideal entre as duas instituições. A cada vez maior dificuldade dos professores realizarem visitas de estudo – implicando impedimento nas aulas de substituição ou poderem utilizar as actividades para formação, pois o sistema de permuta de aulas, ainda que seja legal, torna-se complexo perante

a organização do sistema escolar português - impede por vezes essa proximidade.

Por outro lado, o parco orçamento do Estado Português (22,7 milhões de euros para o Instituto Português de Museus e Conservação em 2010) implica que estes tenham diminutas equipas de serviços educativos ou de acção educativa, o que afecta o desenvolvimento das actividades educativas, bem como o facto de não terem um número suficiente de pessoas para receberem os grupos escolares. Guiar (Quando deveria ser Orientar) um grupo escolar através da exposição, assegurar que não se dispersa, fornecer-lhes uma conversa erudita e devolvê-los ao autocarro escolar, pode ser a maneira mais fácil de lidar com os estudantes, para além de ter a vantagem de agradar aos professores e satisfazer o responsável pelo Serviço Educativo. Só que esta prática torna o museu mais próximo da escola fazendo-lhe perder o seu carácter específico (Brandão, 1996).

## **5.6.O IMPACTO “NEW GENERATION” NOS MUSEUS, O CASO AMERICANO**

Estamos a entrar num mundo audaz, tanto no campo dos museus como na sociedade em geral. A solução para entender como será esse novo mundo é analisar as pessoas, os colegas de trabalho e os visitantes dos nossos museus que compõem este novo mundo, a "nova geração". O futuro está na reunião da nova geração (Álvarez, 2009). Nos EUA, a nova geração vai mudar radicalmente a nossa forma de visitar museus, além da forma de trabalho e os papéis envolvidos com essa situação. Esta geração, os nascidos entre 1981 e 1985, designada com frequência de *New Generation*, o *Nexters*, o *Echo-boomers*, a Geração Y, a geração da Internet ou a geração da Nintendo. É vital compreendê-la, pois representa um grande segmento da população e que irá mudar todos os aspectos da sociedade, incluindo os museus de arte. Essa geração já está a criar um impacto na nossa sociedade, porque só nos Estados Unidos é composta por 80 milhões de pessoas. Enquanto o segmento mais jovem de idade está a começar a escola, os mais velhos que estão a ocupar postos de trabalho em breve começarão a ser uma minoria.

Por volta de 2014, esta geração será o segmento maior e mais diversificado da população dos EUA, criando, com as suas ideias e valores, o motor da sociedade americana. Esta geração é diferente e possui uma noção de democracia participativa. Criaram o contacto com a Internet e não podem imaginar a sua vida sem um computador ou telemóvel. O *Nexters* escreve sms ao invés de falar, prefere encontrar virtualmente as pessoas ao invés de se encontrarem pessoalmente. Estão mais ligados à comunidade

global do que às comunidades dos seus bairros. É a geração com maior diversidade étnica. Maite Álvarez (2009) considera que a consequência desta nova conjuntura é uma geração que valoriza a diversidade e a tolerância para com os outros, pois são construtores da comunidade. Desde a infância, essa geração cresceu participante em actividades organizadas por grupos e comunidades. A geração da Internet é muito diferente da *Baby Boom* representada pelos seus pais (nascidos entre 1946-1964), que eram individualistas e focados apenas nas suas carreiras. Como resultado da influência desta geração está a surgir uma mudança na sociedade dos EUA.

A autora refere ainda que este grupo, com os seus valores, vai transformar crenças e uma forma de trabalhar colectivamente, a produção de conhecimento intelectual, através da natureza das suas próprias opiniões com base no trabalho em equipa, colaboração, inclusão, tolerância e diversidade. O conhecimento produzido será interdisciplinar ou o resultado dum conjunto de pontos de vista diferentes, de forma global e a partir de locais remotos. Isto representa uma mudança para as instituições, uma produção de conhecimento e, em especial, para os museus de arte (Álvarez, 2009). Nos anos setenta, com o surgimento da profissão de educador nos museus, estes começaram a formar "uma espécie de armazéns" de departamentos: departamento de Coleções ou Restauro, Educação e Conservação. Cada um destes departamentos tinha a sua própria responsabilidade e, muitas vezes, não havia interacção entre eles e muito menos colaboração. A actual geração encarregada dos museus, a "Geração Silenciosa" (os nascidos entre 1923 e 1945) e os *baby-boomers*, valorizam a realização individual, o status e o sucesso. O "conservador" era a pessoa responsável pelo o conhecimento do acervo.

Com os novos licenciados que foram entrando no mundo dos museus, especialmente a partir da década de 90 em Portugal, o papel tradicional dos conservadores e dos educadores começou a sofrer uma mudança e a colaboração tornou-se um factor chave. Na instituição J. Paul Getty Museum, nos últimos anos, os museus de arte mudaram e começaram a perceber que todos nós compartilhamos a tarefa de produzir conhecimento. Os museus de arte têm sido submetidos a uma mudança de foco no "autor". No processo da criação da equipa de exposições há um trabalho conjunto do artista, do curador, da equipa dos serviços educativos e outros técnicos, produzindo um entendimento conjunto. Este conhecimento torna-se verdadeiramente rico.

Uma boa forma para estudar esta mudança de paradigma é o foco sobre o processo de exposição que realizada no *J. Paul Getty Museum*. Na última década, a forma de trabalhar nos grandes museus americanos em relação à montagem de exposições mudou, incluindo no Museu *Getty*. As ideias que formam a exposição e a criação de conhecimento não provêm exclusivamente dos conservadores, mas também dos educadores ou de outros técnicos museais. A Geração *Post baby-boomers* começou a infiltrar-se nos locais de trabalho, a romper as barreiras artificiais que definem os diferentes departamentos dos museus de arte. Essa nova geração tem crescido no trabalho e aprendido através da colaboração, criam o seu trabalho a partir de localizações geográficas distantes, portanto, trabalhando formando departamentos que não podem ser vedados.

Desde 1990, o Departamento de Educação *J. Paul Getty Museum* começou a criar exposições focando determinados objectos pertencentes à colecção permanente e a analisá-los em profundidade. Estas apresentações contribuíram para a ruptura com o conceito tradicional de departamento de museu de arte. Os conservadores não eram os únicos produtores de conhecimento. As exposições *Carrie Mae Weems Reacts to Hidden Witness* (1995) e *Zoopsia: Tim Hawkinson* (2007), comissariadas pelo departamento de Educação; o *La Roldana's Saint Ginés: the Making of Polychrome Sculpture* (2009), comissariada pelos departamentos de Educação, Conservação de Artes Decorativas e Escultura são apenas três exemplos do trabalho colaborativo no *Paul Getty Museum*. Como a equipa de exposições acredita que todas as partes devem ter o mesmo peso na criação e disseminação do conhecimento, dá o mesmo peso aos aspectos técnicos de conservação e à divulgação de informações detalhadas sobre a história da arte. Com esta nova geração a tornar-se a população dominante da sociedade dos EUA, vamos ver, com frequência crescente, uma colaboração intelectual.

Embora existam restauradores, historiadores, educadores de arte e curadores para proteger o seu território em departamentos profissionais, Maite Álvarez, (2009) acredita que estamos a caminhar para que o restaurador e o historiador, o curador, o educador ou o professor, trabalhem longe de uma distinção rígida entre os diferentes papéis. Quando esta nova geração se tornar no grupo dominante, o caminho será com certeza em direcção a uma democracia mais participativa, que se tornará o princípio que orienta as operações nos museus em geral, e a produção de exposições, em particular. Pelo menos haverá uma troca de papéis muito mais fluida. Poderia criar novas hierarquias e embora provavelmente sempre existirão líderes, eles poderão ter diferentes ideais.

Efectivamente, a situação portuguesa no respeitante ao exposto anteriormente é totalmente distinta. A realidade dos museus portugueses distingue-se por estarmos a falar de instituições (mesmo as que foram alvo da nossa análise) de pequenas dimensões comparativamente às americanas, cujos departamentos tem um número reduzido de pessoas efectivas, e ainda que com um grupo de *freelancers* já em número considerável. A produção do conhecimento continua a fazer-se de forma segmentada, tendo os departamentos de educação um papel ainda secundário dentro das instituições no momento de tomada de decisões, como podemos analisar no capítulo seguinte.

## **5.7. ESTIMULAR A MENTE**

As obras colocadas nas paredes de um grande museu proporcionam alguns dos recursos mediante os quais podemos obter grande satisfação e formar a mente. O que fazem os museus para promover a experiência educativa é muito importante. É uma condição necessária para que a visita ao museu tenha algum tipo de recompensa estética. Mas, com demasiada frequência, o que se oferece são imagens isoladas que funcionam muito bem para aqueles que sabem interpretá-las, mas para aqueles que têm uma “disfunção” visual (a nível psicológico), talvez a visita não seja mais estimulante que um mero passeio pelo parque (Eisner, 2009).

A mente não é só um órgão de desenvolvimento biológico; os museus, tal como as escolas, desenvolvem um papel muito importante no seu desenvolvimento. A forma como se ensina nos museus influi na forma como as mentes se formam. Eisner (2009) interroga-se se a intervenção de um educador no museu é estritamente necessária ou se este pode de alguma forma dar uma perspectiva demasiado subjectiva sobre o ambiente do museu deixando de ter o conceito de santuário tão aclamado nesta tumultuosa época em que vivemos? Não seria melhor ter no país alguns locais onde se pudesse desfrutar da experiência solitária que constitui um quadro, uma sinfonia, um poema, uma novela ou uma obra de teatro? Têm os museus que aumentar a sua voz? (Eisner, 2009). Alguns dirão que os museus têm que gritar, ou pelo menos, falar em voz alta. Intervir é importante e uma boa intervenção pedagógica sempre ajuda a aprofundar a experiência que se tem ao contemplar uma obra.

Na Pinacoteca de São Paulo, Brasil, apenas 8% do público entrevistado afirmaram

ter tido uma experiência contemplativa, de prazer de olhar o belo (Almeida, 2004). De alguma forma esta experiência encontra fundamento nas palavras de Ruffins: *In that sense, art objects are meant to speak directly to the viewer. Art museums often define their role as the development of connoisseurship, the informed appreciation of the art object for its intrinsic excellence or quality. Art museums exhibitions are thus designed to encourage the act of looking*” (1986:27). Nem todos os públicos que visitam os museus, sejam de arte ou outra tipologia são públicos informados ou que procuram o museu unicamente pela experiência visual. Como tal, ao contrário do que afirma Ruffins e que a experiência na Pinacoteca comprovou, nem todos os públicos sentem o prazer de olhar o belo ou o que é diferente.

Fundada pelo governo do Estado de São Paulo em 1905, a Pinacoteca do Estado, localizada na área central da cidade, teve o seu público ampliado nos últimos oito anos, depois de uma ampla reforma do edifício em que está instalado e da realização de exposições de importância, como a de Rodin, em 1995. O seu acervo, com cerca de seis mil obras, é composto por pinturas, esculturas, desenhos, gravuras, fotografias e objectos de artistas brasileiros e estrangeiros, do século XIX até a actualidade. Se a mera presença de uma obra fosse suficiente para que as pessoas pudessem compreendê-la, os vigilantes dos museus seriam as pessoas mais esteticamente refinadas do mundo, já que convivem com obras de arte diariamente (Eisner, 2008). Há vários anos, Eisner e os seus companheiros de trabalho realizaram um estudo sobre os vinte e dois museus mais importantes dos Estados Unidos, baseando-se na sua filosofia educativa e nos programas que ofereciam. Tiveram a oportunidade de entrevistar também os directores dos mesmos, alguns dos quais eram as figuras mais importantes no mundo dos museus. Um deles disse-lhes que acreditava que o “seu museu” punha em marcha a sua actividade educativa ao abrir as suas portas. O resto era secundário. Mas, efectivamente sabemos que abrir unicamente as portas não é o suficiente, há cada vez mais um trabalho de mediação que é necessário construir para se poder “educar o olhar”.

Para Ruffins (1986: 27-28), a ciência apresenta-se totalmente liberta dos seus aspectos históricos e a arte é vista de forma separada do quotidiano, o que em muitas sociedades não ocidentais não ocorre e mesmo na sociedade ocidental actual. Além disso, conceber a diferença de tipologia dos museus unicamente a partir dos seus objectos não é produtivo, pois há muitas obras de arte em museus de história, documentos históricos em museus de ciências e de arte. Ulpiano Bezerra de Meneses afirma que “um museu se

define mais pela sua perspectiva de pesquisa do que pelo seu acervo: [...] concebe-se correntemente o museu histórico como aquele que opera com objectos históricos. Se, contudo, é a dimensão do conhecimento que sobe à tona, é preciso rectificar e dizer, como vimos, que o museu histórico deve operar com *problemas históricos*, isto é, problemas que dizem respeito à dinâmica na vida das sociedades” (Meneses, 1994: 20).

A ideia de que a arte fala por si mesmo baseia-se na presunção de que as obras contém o poder de penetrar na ignorância. Se isto fosse verdade, a educação nos museus seria irrelevante. Seria apenas necessário montar as obras e exibi-las, nada mais. Mas sabemos que isso não está correcto. É algo como uma viagem emocional. Como tal, sem essa viagem emocional, as obras de arte podem ser consideradas como algo antropológico, como meros artefactos históricos, produto de uma cultura visual, mas não obras de arte como tais.

Sem uma atitude estética perante a obra, é difícil que a obra se possa perceber como arte. Para Eisner (2008), a arte vive no espaço que existe entre o objecto e o indivíduo. A experiência nasce quando estes dois elementos interagem. Não há que limitar a estética às belas artes. Pode-se ter uma experiência estética em qualquer momento em que o ser humano se relacione profundamente com a vida. O que complica o assunto substancialmente é o que os indivíduos transportam no encontro estético e que tem um enorme impacto no que experimentam. A essência da percepção é que é selectiva e quando aquele que se leva ao encontro com a obra faz com que a selecção seja complicada, pode fazer com que os visitantes não apreendam nada com ela.

Uma questão fundamental no estudo dos estudos de cultura visual é a problematização escrupulosa dos pressupostos positivistas sobre o acto de ver como proporcionando um acesso "natural" e "objectivo" para o mundo que nos rodeia. Tem havido um crescente interesse em compreender como a visão é influenciada por uma série de informações históricas e socialmente construídas, por "práticas" e "estratégias" que influenciam o que podemos ver e como o fazemos (Sturken e Cartwright, 2001; Elkins, 2003). Enquanto a disciplina de história da arte se tem tradicionalmente concentrado no estudo da obra de arte como um objecto solitário que pode ser exibido, interpretado e compreendido pelo historiador, mas que não desempenha um papel activo em si, os estudiosos de a arte, a partir de uma perspectiva de cultura visual, como Svetlana Alpers (1984, 1991), Norman Bryson (1991) e Barbara Stafford (1999) estudaram, embora de maneira muito diferente, como certas práticas de futuro são construídas e mantidas no



encontro entre a arte e os seus públicos. Além disso, os académicos com foco museológico, como Carol Duncan (1995) e Andrew McClellan (2004) têm discutido questões relativas à cultura visual, através dos estudos das formas em que as posições do espectador são construídas em museus através das relações sociais entre os visitantes e as exposições. Enquanto a maioria dos estudos acima citados visam construir perspectivas genealógicas sobre as práticas de olhar o presente, através de explorações de material do passado, apenas alguns estudos em cultura visual focam explicitamente as maneiras pelas quais as formas de arte contemporânea e / ou as práticas expositivas têm uma posição sobre os seus espectadores.

Normalmente, em média, o visitante de um museu não dedica mais de cinco segundos a cada obra. As obras que estão nas paredes dos museus passam muitas vezes totalmente despercebidas. A graça daquele director que disse que o museu educa apenas por abrir as suas portas é uma descrição demasiado elementar do que requer uma experiência estética. A “experiência estética” é *sine qua non* do que a arte tem que conseguir para poder funcionar como tal (Eisner, 2008). O educador do museu tem a responsabilidade de criar as condições através das quais essa experiência será possível. Existem muitos factores que interferem na compreensão da experiência. As visitas curtas que as pessoas realizam aos museus são um desses factores, como já referimos anteriormente. A organização expositiva pode ter a ver mais com a informação histórica que se transmite que com a promoção de formas de experiência estéticas.

Por exemplo, por vezes as informações dos textos de sala nos museus, que em teoria são dirigidos a leigos, mas que na realidade parecem mais apropriados a académicos. Há que ter em conta pequenos detalhes como colocar os cartazes num ângulo de 40 graus para que a pessoa que está à frente do quadro possa lê-lo mais facilmente do que se coloque na perpendicular com o solo. Os museus têm a tendência para serem didácticos nos seus textos, no sentido de fornecerem informação precisa. Mas quem decide o conhecimento que deve ser transmitido? As decisões são feitas por quem? Margaret Lindauer (2006) refere que os textos de parede se devem concentrar numa grande ideia, com ideias concretas e não mais do que cinquenta palavras. O texto implica a voz de um especialista? Que conhecimento apresenta? A quem é dirigido e com que propósito? Leva-nos a um estado de curiosidade, intriga, aborrecimento, receptividade, devoção, fúria ou reflexão? Se a exposição inclui diferentes vozes, representam um leque

de diferentes perspectivas, um ponto e contraponto ou uma harmonia? O texto encoraja-nos a desenvolver uma opinião informada? De que forma o estilo da escrita convida ou afasta de um diálogo de ideias?

Quando se tem em conta o nível de formação dos visitantes com experiência sobre uma determinada obra, e se observa de que essa informação está plena de imagens similares à que tem em frente, como resultado produz-se uma comparação tácita entre a obra de arte e a acumulação de imagens que o visitante alberga na sua experiência. Esta comparação tácita ajuda-nos a distinguir aquele que é subtil, mas relevante na obra de arte. Existe uma complicação no que se refere à comparação. Temos a tendência para afirmar que uma obra é melhor ou pior que outra. É muito melhor utilizar dados comparativos para se dar conta de aquilo que é distintivo, o que faz com que essa obra seja única é dizer que tem mais valor que as outras. Ou dizê-lo de outra forma - uma boa crítica de arte procura aquilo que é único e pessoal na obra, no lugar do que tem em comum com as outras para criar uma hierarquia de valores (Illeris, 2009).

Inspirado por uma epistemologia construtivista social, os acontecimentos visuais são compreendidos como construções constituídas através de interações entre um número limitado de visitantes, as obras de arte, o contexto e o que normalmente muda de uma forma dinâmica entre os participantes no evento: procurando posições (Sujeitos), olham para as posições (objectos), enquadrando posições (contextos), criam posições de visão (Olhar) (Illeris 2003, 2004, 2009). Como Norman Bryson e Mieke Bal afirmam no seu artigo *Semiótica e História da Arte* (1991), os eventos visuais nos museus de arte podem ser examinados pela análise de todas essas posições, o que semioticamente falando tudo pode ser dito para funcionar como "sinais", como pode o evento visual dialogar (Bal e Bryson, 1991).

Mieke Bal (1996) constrói uma ideia do funcionamento dos eventos visuais baseada numa visão de observação de posições fundamentalmente assimétricas e entrelaçadas com relações de poder e supremacia. Inspirado pelo linguista francês Émile Benveniste (1971), nas palavras de Bal, a organização expositiva "inclui práticas como a linguagem, uso, visual (exibição em sentido estrito) apontando exemplos, que define os argumentos com base em narrativas que põem a descoberto" (Bal, 1996:8). No ambiente do museu, na maioria das vezes, a «primeira pessoa» (a instituição/educador) esconde "narrativas realistas" que parecem dizer a "Verdade" sobre as obras de arte. Esta auto-determinada "Liquidação" expositiva, como um componente visível no evento visual,

torna-se quase um acto de violência, tanto na frente do público, que está privado da possibilidade de questionar a "especialização" da autoridade cultural, e em frente à obra, que é silenciada pelo discurso universalizado de quem expõe (Bal, 1996:8). Diferente da obra de arte, o espectador tem a possibilidade de se tornar a "primeira pessoa", a sua resposta à exposição é a condição essencial e decisiva para a exposição acontecer. (Bal, 1996: 4). A "terceira pessoa", para Bal, é o objecto, a obra de arte, que é falado, mas não falou, mostrando tudo e nada recebendo em troca: "A terceira pessoa", silenciada pela situação discursiva, é o elemento mais importante, o único que é visível. (1996: 4). As obras são "silenciadas" pelos discursos produzidos pelo educador/instituição através de gestos, palavras, mas também textos. Em suma, as análises de Bal referem que a actual organização dos eventos visuais em ambientes de museu dão-nos uma compreensão sem precedentes das relações de poder em contextos museológicos, que pode ser muito útil para fins educacionais (Illeris, 2009). Através das suas leituras de posicionamento em eventos visuais, Bal mostra que a dinâmica entre as posições consistem principalmente em atribuições ordenadas hierarquicamente "... uma primeira pessoa", quem expõe, uma "segunda pessoa", o "visitante", e por fim, o "objecto de exibição" (Bal, 1996: 3-4).

Os eventos visuais ocorrem entre o "público geral" anónimo e as obras de arte exibidas por um museu, o "ambiente educacional" indica encontros entre as obras de arte e um grupo circunscrito de "aprendizes", organizado e orientado por uma equipa especializada num espaço definido no tempo. O cenário educacional duplica, assim, as posições do encontro entre o espectador e a obra de arte dentro do ambiente do museu, como analisado por Bal, mas com a importante diferença de que no contexto educacional, não é só a arte que é visível, mas também a autoridade cultural, representada pelo "guia" ou pelos "educadores" especializados, e o público, personificado por um grupo de alunos (Illeris, 2009). Embora as posições nas práticas expositivas tradicionais tendem a permanecer fixas devido a certas práticas institucionais e porque todas as posições são visíveis, no estabelecimento de ensino as posições estão mais abertas à negociação, experiências e alterações, como já referimos anteriormente. Na verdade, embora, naturalmente, nunca deve ser esquecido que a autoridade cultural é realizada pelo enquadramento institucional, a definição de educação é muitas vezes caracterizada por uma certa autonomia, constituída por papéis e rituais, que historicamente tendem a se tornar cada vez mais destacados no cenário do museu (Illeris, 2009). Porque toda a situação "em exposição", por assim dizer, é encenada pelo "organizador expositivo"

(Instituição/Educador), mas serve por si só, pela função. Consideramos que tem havido uma crescente liberdade de experimentar diferentes posições de visualização e, assim, com educações diferentes de visão, em experiências educacionais. Na verdade, é exactamente porque as configurações de ensino têm sido consideradas, pelo menos até agora, mais ou menos como “nichos”, não sendo realmente parte integrante da maioria dos museu e das suas políticas, que têm adquirido o estatuto de “sinal de autonomia” (Illeris, 2003).

O melhor das obras de arte que contemplamos tem um efeito similar ao conceito de Thomas Kuhn sobre a mudança de paradigma. Kuhn, no seu livro *La estructura de las revoluciones científicas*, afirma que a ciência não funciona através da acumulação de desenvolvimento teórico, uma informação atrás da outra. Ajudar as pessoas a aprender a decifrar esses paradigmas ocultos nas obras é um dos objectivos da educação nos museus, particularmente, a educação da arte tendo como objectivo de promover o desenvolvimento humano. De acordo com a ideia base que a mente é uma entidade construída pela experiencia, a educação em museus pode ser considerada como um processo para criar as condições mediante as quais conseguimos essa experiencia. De certo modo, a nossa intenção é ajudar que as pessoas aprendam a converter-se em “arquitectos” da sua própria educação (Eisner, 2009). A educação termina só quando termina o Ser. Temos de nos esforçar em aprender a fazer o que não sabemos. Como educadores de museus temos de desenvolver as nossas virtudes numa batalha a fim de sermos cada vez mais efectivos. Talvez fosse útil simplificar as coisas e sermos capazes de transmitir os conceitos mais significativos e colocar as questões mais relevantes sobre a arte e que contribuam para o desenvolvimento humano.

Eisner (2008) considera que são três os objectivos de vital importância na descoberta/compreensão da arte: a atenção ao *cognitivo*, a atenção ao *simbólico* e a atenção ao *experimental*. Pela atenção ao *cognitivo*, referimo-nos a dar às pessoas a oportunidade de aprender a pensar sobre as qualidades. Os artistas são pessoas que descrevem qualidades. Utilizam-nas para criar outras qualidades. Um quadro, uma composição musical, um poema, se se reduzem a pequenas unidades, estão compostos de qualidades que interagem ao criar-se. O que fazem os artistas é juntar todas as qualidades para assim conseguir um efeito total que seja expressivo ou satisfatório. As qualidades estão presentes ao pormos a mesa para jantar, ou quando desfrutamos de um

passeio pela rua ou pela praia. O processo de fazer com que isso se materialize é um recto e aprender como pô-lo em prática na sua máxima expressão é a tarefa da educação artística.

A arte é uma maneira de enriquecer as capacidades cognitivas que um indivíduo já está a desenvolver e seguirá desenvolvendo graças a um programa educativo. Esse programa educativo é uma ferramenta que muda a mente. É um veículo que fortalece a forma como pensamos. Não há nenhum pai que queira que os seus filhos terminem a escola com a mesma mente que tinham quando começaram. Pode-se dizer o mesmo dos museus. Não conseguir o tipo de desenvolvimento cognitivo que a arte torna possível seria uma fraude para as pessoas que visitam os museus com regularidade. Desde que aprendemos a ver, a ouvir, a movermo-nos, ao apuramento dessas qualidades é uma forma de enriquecer a nossa mente e fomentar o crescimento da nossa experiencia. Portanto, não só encontramos os estudos numa ferramenta para o crescimento da mente, também o fazemos com a arte. Quando se utilizam correctamente são uma forma de abrir a nossa mente e a sensibilidade com o que fazemos. Os artistas são pessoas que jogam com a nossa mente (Eisner, 2009).

Uma segunda função da arte, dentro dum contexto educacional, faz referência ao *simbolismo*. Por funções simbólicas referimo-nos ao utilizar a arte para expressar significados que só a arte pode expressar. Empregamos a arte como estrutura simbólica que transmite significados numa forma não discursiva. A poesia é um exemplo. Há muitas coisas que se podem dizer só através das formas poéticas da linguagem. Alguns significados requerem o uso da forma visual, outros da forma musical, etc. Cada um de estes âmbitos centra-se na vida sensorial, permitindo um intercâmbio de significados que de outra maneira seriam mudos. Este estado de silêncio faria esses significados desaparecerem com o tempo (Eisner, 2009).

Com a arte, temos meios que tornam possível transformar a experiencia do objecto, a inclusão em eventos, e assim o artista pode partilhar o seu mundo com os outros. É importante assinalar que a história dos seres humanos acolheu a arte para que os ajudar a expressar o que sentem de uma forma mais profunda, seja uma cerimónia civil ou religiosa. A arte é um veículo para construir e partilhar o significado e usamo-la como tal quando sabemos como ler as formas nas quais aparecem esses significados.

A terceira função da arte é tornar possível a existência de formas especiais de *experiencia* humana, uma experiencia que tem um sabor particular e que se valoriza de

uma forma intrínseca mais do que ser tratada como uma orientação instrumental exclusiva. De certa maneira, a arte recorda-nos o que é estarmos vivos quando experimentamos o mundo nos seus momentos mais gloriosos. A aquisição de esse tipo de experiência, mesmo que seja algo como um processo de entretenimento, não é um valor secundário na cultura humana. Não é irracional querer proporcionar as condições para que aqueles cujas vidas se podem enriquecer através da arte possam desfrutar dessa experiência (Eisner, 2009).

Continuando a explorar a relação entre o evento visual no museu e o evento visual do cenário educacional, expliquemos uma breve análise das formas ou modos de educar a visão que tradicionalmente têm sido incentivados por estas configurações. Através de uma estratégia de diferenciação entre três posições: "o olho disciplinado", "o olho estético" e "olho desejado", que demonstram que na organização de eventos visuais, o museu tem contribuído para educar a prática do olhar dos visitantes de acordo com certos ideais de ver (Illeris, 2009). Como defende Bal, "a primeira questão" é atribuída antecipadamente às configurações do museu, no contexto educacional, as posições das pessoas primeiro, segundo e terceiro foram desafiadas ao longo da modernidade. O olho disciplinado em eventos visuais, onde a "segunda pessoa" incondicionalmente tenta adoptar a prática predominante de olhar, o que é proposto pela "primeira pessoa", o educador/museu, enquanto assistia e apontando para o objecto. Historicamente, a educação do olho disciplinado está ligado ao ideário iluminista do museu como uma instituição de ensino onde as pinturas e as esculturas são seleccionadas pelo seu valor indiscutível como obras-primas e penduradas de acordo com a "educação" e princípios tidos a partir da lógica da "ciência" história da arte - estilo, nacionalidade e cronologia (McClellan, 1994: 4; Hooper-Greenhill, 2007: 191)

Na organização do museu, o olho disciplinado é visível apenas através da autoridade inquestionável da selecção das obras, da sua organização espacial e das informações fornecidas pelos visitantes de acordo com os princípios que se destinam a guiar os olhos do público para uma correcta compreensão do valor cultural e artístico da arte segundo o seu contexto histórico e nacional (Illeris, 2009). As obras não tentam falar em nome de si, as "melhores" obras de arte são aquelas que aderem aos ideais de absorção no seu próprio mundo, que ao espectador só é permitido admirar a partir do

"exterior": em primeiro lugar, a clássica escultura e pintura moderna a partir do Renascimento em diante (Bryson, 1983:112-14; Fried, 1980:107-8).

O cenário ideal de educação do olho disciplinado é a conformidade com o museu numa definição mais estreita. Neste cenário, a primeira etapa será realizada pelo museu ou pelo educador, que serão obrigados a agir como um representante da instituição, transmitindo as suas opiniões e valores de forma "objectiva" e "natural", sem fazer perguntas ou procurando um diálogo com o público. O aluno é, assim, embutido numa posição de segunda pessoa. Como tal, tende-se a considerar que um aluno é um recipiente vazio que deve ser educado de acordo com as regras da "alta cultura", e que, portanto, espera ser ensinado a olhar para a arte de acordo com as regras e os sistemas dos representantes desta cultura.

Na configuração do museu, a terceira pessoa tem uma posição que passa a ser o da obra de arte. No entanto, na prática, por causa da visibilidade do educador, e do seu contacto directo com os alunos, a adopção do olho disciplinado é, em visitas guiadas, questionada pelos alunos, que podem começar a fazer perguntas ao educador do museu. Este pode começar a adoptar formas alternativas de exposição, focadas nos alunos ou mesmo na obra de arte. Na verdade, os educadores são frequentemente vistos com desconfiança pelos curadores e pelos funcionários de outros departamentos do museu (Eisner e Dobbs, 1986: 20-22).

Enquanto o olho disciplinado é o resultado desejado de iniciativas intencionais de curadores e educadores, o olhar estético, ao contrário, é uma prática de olhar que se considera ser conectada às faculdades naturais e inatas do observador individual. De facto, a organização visual construída para atender e estimular o olhar estético é o "cubo branco" da arte moderna, que é concebido para permitir que os visitantes contemplem as obras sem perturbações ou interrupções. Normalmente, no museu de arte, o olho é libertado do "desnecessário" e de restrições para favorecer o encontro sem mediações e muito mais intenso entre um número limitado de obras de arte cuidadosamente seleccionadas e o público. Em certo sentido, esses eventos pretendem restaurar, em primeiro lugar, a relação com as obras de arte, deixando-as sozinhas e livres "para introduzir um diálogo visual com os espectadores. Num outro sentido, porém, as obras são

silenciadas pelo museu de uma forma mais subtil, porque, se seguirmos os discursos predominantes do modernismo, o âmbito da suspensão não é realmente sobre o estabelecimento de um intercâmbio entre o trabalho da arte e o espectador, mas sim de induzir um estado de intensa absorção no visitante. Aqui, o papel das obras de arte não é para 'falar' sobre qualquer coisa, mas apenas "ser" (Duncan, 1995:16-17).

O público parece ter sido deixado sozinho nas definições do museu de arte moderna. Com quase nenhuma orientação de textos ou indicações apresentadas de forma cronológica ou temática, o visitante deve realizar uma espécie de visão em primeira pessoa, baseada nos seus próprios sentimentos intuitivos e preferências. Devido à invisibilidade da pessoa real, em primeiro lugar, o museu, que se esconde atrás das aparentemente "neutras" paredes brancas e que não dá qualquer orientação ou explicações sobre o que mostra, tem dos visitantes, quando directa ou indirectamente convidados a ter um olhar estético, uma recusa frequente, baseada na ideia de que eles "não entendem de arte" (Bourdieu e Darbel, 1969).

A definição mais comum de ensino construído para permitir o olhar estético do espectador é o da oficina, um espaço separado da exposição, onde os alunos podem ter a experiência com a linguagem de expressão própria, sem perturbar os "sagrados" salões das exposições (Illeris, 2009). Em consonância com as ideias estéticas de configurações do museu, o objectivo deste ensino tem uma configuração livre das forças intuitivas do aluno, deixando-o explorar a sua veia criadora, e, assim, estimular um olhar intuitivo, empático e verdadeiramente estético na relação com as obras da exposição. Nas oficinas iniciais, estabelecidas durante o século XIX, foi pedido aos participantes para se identificarem com o artista, e os líderes da oficina, muitas vezes um artista, agiu mais como um facilitador do que como um professor. Consequentemente, na educação do olhar estético, o gestor de educação esforçou-se por negar a sua posição e entregá-la aos participantes, que mesmo que não entendam as subtis expectativas envolvidas, deveriam ser a entidade "real" em matéria de criação. As oficinas têm a tendência para viver as suas próprias vidas através da criação de eventos visuais separadas das actividades do estabelecimento principal do museu (Ringsted e Froda, 2008: 40-43).

A terceira prática dominante de olhar, que é estimulada em contextos de um museu, o olhar de desejo, pode ser comparada com a educação do olho disciplinado e do olho estético. Tal como acontece com a educação do olho disciplinado, é abertamente



educacional, o que significa que o museu considera o público como aluno, e com a educação do olhar estético há um grande interesse em relação aos visitantes com base nas suas preferências pessoais. No entanto, ao contrário das outras duas práticas, ao educar o olhar do desejo, o museu tenta, activamente, estimular a individualidade dos visitantes, primeiro através da concepção de configurações e contextos educativos para o museu que visam directamente a fusão da motivação dos visitantes e do desejo de aprender.

As configurações desejam ter como ponto de partida o reconhecimento de que nos últimos dez a quinze anos, o museu moderno fracassou em atender as necessidades dos grandes grupos de visitantes, que foram excluídos pelas demandas elitistas do olho estético. Na verdade, a noção de diferença introduzida recentemente, tanto a nível sociológico entre os grupos sociais como a nível psicológico entre os diferentes "estilos de aprendizagem", torna-se central no desenvolvimento da ideia de que cada pessoa tem um desejo natural de aprender, mas que essa vontade deve ser cumprida na forma personalizada de acordo com uma diversidade de actividades sociais e factores psicológicos (Hein, 1998: 155-179). Para reforçar esta abordagem, alguns museus de arte começaram a pensar em si mais como "centros de aprendizagem" do que como autoridades culturais. Podem, por exemplo, oferecer diferentes abordagens para as obras de arte, das oficinas experimentais às formas alternativas de visitas guiadas e até as actividades com a comunidade exterior ao museu (Hooper-Greenhill, 2007:13). Ao adoptar essa visão, a independência dos eventos visuais organizados pelas configurações do museu, no contexto educacional, é, pelo menos potencialmente, invertido.

Os tipos de contextos educativos que foram criados especificamente para a educação do olho desejam assumir a forma de "laboratórios" ou "projectos", onde diferentes grupos de visitantes são convidados a moldar os seus próprios processos de aprendizagem através de actividades que muitas vezes desafiam as práticas tradicionais de olhar o museu (Rung, 2008: 5-6). Nesses ambientes, os alunos são convidados a posicionar-se não só como espectadores, mas como uma espécie de "autoridade cultural", por exemplo, através da elaboração de propostas para o desenho de novos textos ou mesmo formas de arte, hipoteticamente incluídas nos museus.

O ponto de partida é altamente individual: através de exercícios centrados no aluno e personalizados, é suposto cada aluno assumir total responsabilidade pelos seus próprios 'olhos', através de um registo e análise atenta do que ele vê, o que ele sente e o que ele pensa, enquanto é dada menos atenção à obra de arte (Illeris, 2006: 20).

Illeris refere: "O papel do educador pode ser comparado à da parteira, pois ajuda os alunos a "dar luz" no seu desejo de aprendizagem individual e educador, que contextualiza os processos no âmbito do objectivo do projecto" (2009). A educação do olhar pode ser ligada a ideais educativos modernos de "aprendizagem ao longo da vida" (Illeris 2006) e de "produção de identidade" (Hooper-Greenhill, 2007; Rung, 2008). Nesta perspectiva, a presença do aluno torna-se quase absoluta e necessária na educação no museu, enquanto nos casos mais radicais, as posições das obras e até mesmo da instituição tornar-se-ão o de "terceira pessoa", "objectos" que são visíveis, mas com os quais não é permitido interagir.

A mente é uma entidade construída que o ensino e os museus promovem. A cultura traz-nos os recursos para a criação da mente. A educação nos museus é um processo colectivo que dá forma ao nosso modo de pensar e de ver as coisas. Ver não é uma tarefa, é um logro. Durante vários períodos da história, muitas pessoas subestimaram a complexidade de pensar e as suas implicações na criação e percepção da arte. A arte não fala por si mesma. A experiência estética não se limita ao processo gerado pelas artes. A arte pode mudar a maneira como as pessoas entendem o mundo. Uma mudança de paradigma. Os artistas descrevem qualidades. A experiência com as obras de arte tem três consequências: desenvolvimento cognitivo, expressão simbólica e experiência estética. Isto deveria recordar-nos que os museus como instituições e os educadores como profissionais têm o privilégio de perseguir essa nobre meta na sua responsabilidade profissional (Eisner, 2008).

## **5.8.PRÉMIO DE EDUCAÇÃO EM MUSEUS**

A Declaração da Cidade de Salvador Bahia, assinada pelos vinte e dois países da Ibero-América em Junho de 2007, afirma a necessidade de estabelecer e potencializar a capacidade educativa dos museus e do património cultural. A Declaração sugere, como linha de acção prioritária, a criação de um Prémio em Acção Educativa. A iniciativa do

Prémio foi aprovado durante a Reunião de Implantação do Comité Intergovernamental do Programa, celebrada na Cidade do Rio de Janeiro, de 14 a 16 de Abril de 2009, e foi incluída o Plano de Trabalho de 2009 – 2011. A proposta evidenciava tanto a vontade dar visibilidade a experiências de acção educativa no âmbito dos museus da Ibero-América, como valorizar e promover essas iniciativas com o objectivo de fortalecer os museus como agentes essenciais para o desenvolvimento. Consideramos que a criação deste Prémio tem como objectivo tornar visível, um dos objectivos fundamentais dos museus do século XXI, valorizando as práticas, mas também os técnicos que trabalham nesta área específica e que têm muitas vezes sido pouco considerados dentro da estrutura museal ou pela própria sociedade. Refere no seu programa que a declaração da cidade de Salvador protagoniza a adopção de um conceito mais amplo de museu, ao considerá-los como agentes sociais comprometidos com a promoção do encontro intercultural, a diversidade e o desenvolvimento sustentável. Os museus, assim entendidos, apresentam-se como “instâncias políticas, sociais e culturais, de mediação, transformação e desenvolvimento social, tendo como base o campo do património cultural e natural”. A prática da educação em museus não é uma novidade do século XXI, nem do XX. Podemos constatar que a abordagem dos conteúdos dos museus com fins educacionais é tão antiga como a criação do próprio museu. Conscientes da sua dimensão educativa, os museus procuraram, ao longo de sua história, diversificar acções e reflexões académicas sobre seu papel na sociedade. Com o objectivo de impulsionar a formação de seus profissionais, os museus dedicaram recursos a programa, linhas de investigação e implantação de políticas públicas.

As acções educativas nos museus, com os avanços contemporâneos, seguem, do ponto de vista metodológico-teórico e prático, as conjunturas sociais e económicas com comprometimento na formação do sujeito como indivíduo constituído historicamente. Perante o aumento das responsabilidades relativo às propostas sócio-educativas e de acordo com as teorias da educação popular, crítica e democrática que se têm vindo a destacar internacionalmente, muitos museus exercem as suas funções educativas cada vez mais em parceria com a comunidade social que os rodeia, tentando articular as informações e desenvolvendo as reflexões necessárias para a construção da transformação social. Deste modo, a acção educativa transforma-se numa função imprescindível e necessária dos museus, que actuam como uma ferramenta essencial de desenvolvimento pessoal e de coesão social, ao apresentar e discutir temas relacionados

com a memória, a memória social e o património cultural. A acção educativa, sempre que utilizada de maneira coerente para o desenvolvimento humano e para a promoção da harmonia social, pode contribuir significativamente para o fortalecimento dos direitos humanos e para o desenvolvimento de uma cultura de paz, favorecendo conceitos como acesso, identidade, diversidade, solidariedade e liberdade, por meio da relação com os diversos agentes sociais. A riqueza das práticas educativas em museus, com as particularidades da região ibero-americana, tão diversa e plural, são as que importa identificar, ressaltar e premiar para o fortalecimento do campo da Educação e os Museus.

### **5.9.EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM MUSEUS**

Artistas, escritores e políticos pertencentes à geração de 1880 fundaram o Museu Nacional de Belas Artes de Buenos Aires, Argentina, em 1895. A compra de obras por parte do Estado e da generosa atribuição de sucessivos donativos possibilitou que hoje tenha um acervo patrimonial de 11. 033 Obras. Desde a criação da área de Extensão Educativa, no século XX, as experiências educativas têm tentado contemplar a diversidade do público. Para adultos, realizam-se visitas guiadas temáticas e conferencias dentro do ciclo *Diálogo com as obras do MNBA*, orientadas para satisfazer as expectativas e exigências dos visitantes (Mayol, 2009). Os estudantes são convidados pelos docentes em função de diversas necessidades curriculares. A tarefa com os educadores radica principalmente em transmitir os conteúdos solicitados dentro das possibilidades que oferecem a colecção. As crianças que visitam o museu durante o período escolar de Inverno, Verão e fins-de-semana geralmente não elegem por si esta opção como saída recreativa. Por isso, o museu implementa actividades que permitam integrá-los: visitas activas com actividades que podem ser realizadas através de uma oficina, de acordo a cada idade com narrações *Escuchando cuadros, mirando relatos*. O trabalho é sobre as obras expostas, partindo sempre delas para que, através de jogos, relatos ou recreações plásticas, possam observar e assim reelaborar as suas vivencias (Mayol, 2009).

Nos últimos dez a quinze anos, tem havido um crescente foco no desenvolvimento de novos e formas experimentais de educação em museus de arte. Na Dinamarca, iniciativas recentes como "Curador por um dia" no Trapholt, Museu de Arte Moderna e Design em Kolding" (Grøn, 2005),"O Laboratório de Estética" no *Art Esbjerg Museum* e no *Arken*, Museu de Arte Moderna, perto de Copenhagen, Dinamarca (Illeris, 2008) têm

contribuído de forma importante para o desenvolvimento de novas e diferentes formas de perceber o encontro educativo entre públicos, obras de arte, exposições, museus, educadores e, em alguns casos, os artistas. Na raiz destas iniciativas educacionais tornou-se importante uma concepção da relação entre os museus de arte e os seus públicos em que os visitantes têm experiências de contacto com as obras em exposição. (Illeris, 2009) Com a introdução de abordagens construtivistas para a aprendizagem, o enfoque educativo tradicional de transmissão de conhecimentos do professor para o aluno passou a um diferente foco sobre a forma como os educadores e os estudantes interagem, uma colaboração que pode estimular os alunos de forma individual, mas também os processos de aprendizagem colectiva (Hooper-Greenhill, 2007: 31).

A introdução experimental destes ambientes educacionais está relacionada com uma importante tendência que se observa nos museus do Ocidente no sentido de se iniciarem mudanças radicais inserindo práticas mais inclusivas, com base em entendimentos dinâmicos e complexos das relações entre aprendizagem e mudança social (Sandell, 2002). Mesmo que estes processos pareçam ter começado um pouco mais tarde nos museus de arte do que em outros tipos de museus (Hooper-Greenhill, 2007: 4), na Dinamarca, bem como em outros países escandinavos, muitos museus já começaram a fazer um esforço considerável com iniciativas experimentais dirigidas a grupos sociais que não os públicos tradicionais (Illeris, 2008: 7-10). As declarações de missão dos serviços educativos centradas nas experiências do visitante (*hands-on*) e nas iniciativas pedagógicas, como 'laboratórios', "oficinas", "cursos" estão a ser concebidas como algo cada vez mais importante para a imagem do museu como um todo. Além disso, uma nova atitude positiva em relação à educação em sentido lato tem aumentado o número e a importância do pessoal docente, e em certas galerias, como a Galeria Nacional da Dinamarca, os funcionários do departamento de educação colaboram frequentemente com os funcionários de outros departamentos em todo o processo do planeamento de exposições e de promoção (Illeris, 2007: 44). O foco em actividades centradas no aluno foi encorajado por um crescente número de projectos de pesquisa desenvolvidos nos museus e nos departamentos de educação, que em muitos casos têm sido realizados em colaboração entre museus e investigadores.

Inspirados por uma pesquisa britânica dedicada à educação em museus e perspectivas pós-estruturalistas e desconstrutivistas, vários relatórios e artigos têm sido

publicados nos países nórdicos sobre contextos educativos em museus de arte na Dinamarca. Um número crescente de publicações assumiu a forma de avaliações de novas iniciativas através de investigações qualitativas entre os funcionários e os alunos envolvidos (Hjort e Larsen, 2003; Boje *et al* 2005; Illeris, 2007, 2008, 2009), enquanto outras visam a introdução de uma nova compreensão, uma base teórica da aprendizagem em museus de arte (Christensen, 2000; Hansen, 2000; Illeris, 2003, 2004, 2006; Rung, 2008).

“Não podemos comparar a arte contemporânea com a arte que estamos habituados. Não sabemos se o trabalho se destina a ser interpretado ou se só tem que deixá-lo ser o que é”. Esta citação é tirada dum ensaio escrito por um estudante do ensino secundário em 1996, quando ele e os seus colegas participaram de um projecto, no Museu de Arte Moderna de Arken, localizado ao sul de Copenhaga (Illeris, 2009). Neste projecto, três educadores do museu convidaram três turmas do ensino secundário, compostas por 75 alunos com idades entre 16-19, para participarem numa experiência com a duração de 1 a 4 semanas. Através de um trabalho intensivo, incluindo discussões em grupo e redacção de textos e diálogos com três dos artistas por trás das obras e discussões de seleccionados textos escritos por críticos e artistas jovens, a alunos foram capazes de se envolver em um número formas de arte contemporânea da Dinamarca. Além disso, os alunos visitaram o museu em várias ocasiões, incluindo a abertura da exposição e, assim, aprenderam sobre o funcionamento do museu e da construção social do mundo da arte.

Apesar de terem sido os organizadores do projecto, os três educadores do museu tinha alguma reserva quanto à ideia de trabalhar com adolescentes, porque receavam que estes pudessem ser muito indiferente para apreciar "o intrincado mundo da arte". Após quatro semanas, todas as reservas iniciais dos educadores haviam desaparecido. Eles ficaram entusiasmados sobre a forma como os alunos se aproximaram das obras de arte, dos artistas e do projecto como um todo.

Referente às atitudes dos alunos perante as obras na exposição, um dos educadores referiu: “Acima de tudo eles serão simplesmente melhores no futuro, na abertura dos seus olhos. Eles são bons em apreendê-lo no todo. Nenhum detalhe escapa ao seu olhar, nada é poupado nos seus comentários (...) Eles atrevem-se a fazer algo que é um desafio para os outros visitantes do museu: eles atrevem-se a expressar as suas opiniões”. E ela conclui: “A arte contemporânea é um tema óbvio para o debate e discussão da nossa cultura e do mundo, as nossas expectativas para a vida e as nossas

possibilidades, como devemos actuar no complexo mundo contemporâneo. Vá e veja com os jovens. Eles estão tão perto como você pode chegar ao público perfeito” (Illeris, 2009).

São várias as teorias de aprendizagem que afirmam que o sujeito tem um papel activo na construção do saber, por conseguinte, esta perspectiva faz recair sobre o aprendiz a responsabilidade pela sua aprendizagem, passando o educador e a instituição educativa a função de criar ambientes e condições mais apropriadas para o desenvolvimento e construção de competências necessárias a essa aprendizagem. Neste sentido, a adopção da aprendizagem do tipo construtiva no processo de aprendizagem faz com que os visitantes e os educadores participem activamente na construção do saber. Hein (1995) aponta que para qualquer consideração acerca da aprendizagem nos museus, temos sempre uma questão epistemológica: *"What is the theory of knowledge applied to the content of the exhibitions? We also need to ask a question about learning theory, How do we believe that people learn?"* Nesta perspectiva construtiva, a interpretação tem um papel fundamental no modo como os indivíduos criam um sentido para as coisas. É um processo mental criado pelo sujeito que corresponde à construção de significados de tudo o que o rodeia, implicando que o sujeito desenvolva as suas competências de análise, de crítica e de síntese (Hein, 1995).

*"Para o Centro Galego de Arte Contemporânea este Programa significa muito máis que una oferta didáctica porque se está formando ós espectadores do presente cunha mirada reflexiva e crítica, ós protagonistas dos cambios vindeiros cunha comprensión ampla do fenómeno cultural. Canto máis expandida e rica sexa a súa mirada, mellor e máis tolerante será a sociedade que constrúan"* (Trigo, 2003: 5). O *"Programa de Aproximación À Arte Contemporânea"* do Centro Galego de Arte Contemporânea dá ênfase aos benefícios que as crianças têm quando visitam centros de arte (museus, exposições, galerias de arte). Trata-se de permitir às crianças de falarem acerca do que vêem, com alguém que proporciona a informação e que sirva apenas de moderador da discussão. São as crianças que geram as suas interpretações, que discutem formando assim a sua opinião, opinião esta fundada no que vêem e não no que se lhes conta, assim, ao mesmo tempo que aprendem respeitam o ponto de vista das outras pessoas. Os alunos expressam-se com total liberdade, vão apreendendo uma linguagem própria e aprendem a valorizar outras visões e opiniões.

Outro exemplo é o do Museu Thyssen- Bornemisza, que nos apresenta o seu programa didáctico *online*, através do qual o Departamento de Educação nos demonstra uma ampla programação de actividades, de forma a satisfazer as necessidades de um público cada vez mais diverso e mais exigente. *"Se trata de un programa de descubrimiento, en que el aprendizaje se une a lo lúdico y en el que se establecen relaciones entre diversas disciplinas del conocimiento."* (Museo Thyssen-Bornemisza - Programa didáctico 2003- 2004: 26). Este programa tem como objectivo assessorar os professores aquando da preparação da sua visita ao museu. Ou seja, são dadas as linhas necessárias para que os alunos tenham informação acerca dos conteúdos do museu. O museu dispõe de uma linha telefónica com informações acerca dos conteúdos das colecções do museu; entrega gratuita de materiais de apoio tais como um guia para o professor e o guia do aluno para os mais diversos níveis educativos. O professor tem oportunidade de preparar antecipadamente a visita no próprio museu, com os materiais e com a assessoria que precise. O museu com este programa pretende aproximar os mais novos ao mundo da arte através de uma perspectiva lúdica e criativa. Este projecto insere-se dentro de uma linha de programas que não são uma mera visita ao museu, antes estão concebidos como um processo educativo em que tanto os alunos como o professor têm um papel dinamizador, o professor e os alunos descobrem a arte participando, criando e jogando: *"educathyssen.org hace que el museo y sus recursos educativos sean accesibles, gracias al apoyo en las nuevas tecnologías, por un público más amplio. Aquí además, se amplía y actualiza la información del departamento"* (Museo Thyssen-Bornemisza - Programa didáctico, 2003- 2004: 3).

Nas últimas décadas, nos E.U.A., a educação artística tem sido quase omissa das escolas. Apesar dos processos de investigação mostrarem que a educação artística leva a um maior desenvolvimento intelectual e emocional da criança, é normalmente das primeiras situações a serem esquecidas quando as escolas têm problemas financeiros e os professores que realizam múltiplas tarefas<sup>148</sup> Nesta atmosfera, os museus surgem como locais onde os professores podem ir sorver a educação para a sua própria instrução (Pitman, 2004:64). O Museu de Arte de Seattle começou por reinventar a sua relação com as escolas em 1996. Determinados em demonstrar como o museu e as artes

---

<sup>148</sup> Estas tarefas passam para além da fronteira do educador: poderão ser actividades como auxiliar os alunos nos tempos livres ou aulas de substituição, vigiar os tempos dos refeitórios, conduzir os veículos da escola, entre outras.



visuais poderiam proporcionar algo importante na vida dos estudantes. Este museu não tinha uma relação próxima com as escolas anteriormente da cidade de Seattle ou da área de King County, mas tinha uma colecção multicultural para explorar no seu acervo. A educação artística nas escolas desta zona era dispersa, sem linhas gerais de actuação para as várias escolas, dependendo muitas vezes da boa vontade e iniciativa de um professor, ou directores ou até de encarregados de educação.

Ao criarem um programa sustentado e sistemático que servisse professores e alunos, a equipa do museu permitiu que este se tornasse mais acessível a todos e aos recursos a poderem ser utilizados na sala de aula. Queriam uma relação saudável, refrescante e mútua com os educadores locais através da qual os estudantes ganhavam um novo conhecimento e competências, esperando que esta relação se solidificasse e contribuísse para que ao longo da vida, as pessoas envolvidas criassem uma nova e diferente atitude e envolvimento com a arte, levando a que os estudantes encarem os museus como lugares de crítica intelectual e emocional com uma nova relação com a arte e não lugares passivos só para observar.

Teremos a oportunidade de observar no capítulo V, as diferentes ofertas pedagógicas dos museus observados no nosso estudo que nos apontam para uma ampla versatilidade das equipas, capacidade de adaptabilidade a diferentes exposições de arte que são por vezes montadas em espaços de tempo algo curtos, exigindo dos educadores uma constante actualização científica e pedagógica. Tal como os exemplos que acabamos de registar, os Museus Serralves, CAM da Gulbenkian e Museu C. Berardo têm procurado acompanhar as exigências que a sociedade actual impulsiona. Sendo o público escolar, o seu maior público, os três museus têm procurado diversificar as ofertas de visitas orientadas e oficinas que desenvolvam uma relação mais estreita entre a escola e o museu.

## **6.Avaliação**

### **6.1.Planificar/avaliar**

Planificar é analisar cientificamente a realidade do museu e as metas que se pretendem alcançar que dependem indubitavelmente da política cultural do Estado ou das fundações privadas, no caso de museus não estatais, bem como da ideologia da equipa directiva da instituição. Organizar um museu é ter a noção clara da sua razão de ser, da

repercussão que este cumpre em áreas tão concretas como a sociedade, o progresso, a arte, a história e a cultura. Mas a eficiência da execução de uma equipa museológica passa naturalmente pela avaliação da sua acção, num trabalho contínuo e permanente que propõe uma verificação das funções num caminho da educação do público, orientado pelas actividades operatórias da equipa que deve ser frutífera, cooperante e sincronizada: *"The function of evaluation is to judge, to the greatest extent possible, an exhibit's educational and communicative capacity.* (McLean, 1993:69).

A maioria dos avaliadores distingue a pesquisa sobre o visitante/público do museu de outro tipo de avaliação (Korn, 1989; Shettel 1991; Borun, 1992; Miles, 1993). «Investigação» envolve a exploração de hipóteses sobre o comportamento humano e da comunicação (McManus, 1991: 5) e resulta na criação de novos conhecimentos (Korn, 1989: 221). "Avaliação" ou "estudos de avaliação", por outro lado, refere-se à recolha sistemática de dados para a tomada de decisões sobre a continuação ou melhoria de uma exposição ou actividade específica. Normalmente mais pragmático na sua natureza e de menor escala, fornecem um retorno aos designers e gestores sobre o sucesso e o fracasso da exposição. Ferramentas metodológicas similares são usadas em ambos os esforços de avaliação e de pesquisa, mas com objectivos diferentes (Miles, 1993). Tanto a pesquisa sobre o público e os estudos de avaliação podem ajudar as organizações do sector cultural a compreender melhor as necessidades dos seus visitantes. Para as organizações culturais, com orçamentos reduzidos, a responsabilidade pública aumentou, é importante avaliar o sucesso de qualquer empreendimento novo, especialmente quando um financiamento adicional é requerido para o seu desenvolvimento. Além disso, o crescente profissionalismo verificado no sector cultural nas últimas décadas tem acentuado a utilização de padrões amplamente reconhecidos e o desenvolvimento de orientações sobre boas práticas com base na análise crítica de experiências passadas (Hein, 1982), o que fez com que os funcionários das organizações estatais se sentissem pressionadas a documentar e a justificar as suas práticas e salientou a necessidade da avaliação.

Uma eficaz praxis de museus passará, segundo Aurora Leon (1995: 301), pela abolição da hierarquização. A instituição museu, como super estrutura, acentuou ao longo do tempo um sistema de estratificação intelectual e social que impede as relações humanas igualitárias em todos os departamentos e que na prática inscreveu-se num conflito interno com a subordinação. A autora refere ainda que é necessária uma

desmistificação em relação à auréola criada à volta dos dirigentes dos museus: *“Toma de consciência por su parte de que el ejercicio de sus funciones no es, en el plano de la praxis, cualitativamente superior al del resto del equipo y lo importante es que cada componente, sea cual sea su titulación, asuma su trabajo y obtenga de él maior rendimiento posible”* (Leon, 1995:302).

Tim Badman (1999: 302) sublinha: *“The first thing to be clear about in an evaluation is exactly what is to be evaluated. This means knowing definite objectives for the interpretation:”What are we trying to say or do?”*. Isabel Victor (2006) realça que a primeira e a mais importante avaliação a fazer é a que se prende com a identificação das necessidades das pessoas e das suas expectativas explícitas e/ou implícitas. A opção pela qualidade não é uma atitude passiva, o sistema interage com os cidadãos no sentido de elevar as expectativas e qualificar os *inputs*.

Durante os últimos vinte anos, os funcionários dos museus de países como os Estados Unidos da América, Austrália ou a Grã-Bretanha tornaram-se cada vez mais autocríticos e com vontade de questionar os seus próprios programas. Uma série de factores têm contribuído para esta auto-critica. O mais importante é o agravamento da situação económica mundial. Depois de um período de prosperidade após a Segunda Guerra Mundial, uma época de crescimento, de reconstrução e renovação dos museus, bem como de outras instituições, tiveram de se fazer algumas opções difíceis em relação às prioridades, aos programas, às audiências e aos estilos de funcionamento. Não há, claramente, verbas suficientes nem recursos humanos e / ou serviços de apoio, para fazer tudo o que possa ser desejado. Há que descortinar se foram bem identificadas as necessidades da instituição e qual a operacionalidade das estratégias utilizadas para avaliar e estimular positivamente as expectativas dos visitantes. Assim surgem questões como, por exemplo, que actividades são as mais essenciais, ou o que é mais benéfico para o museu e para a sociedade.

As qualidades reconhecidas pela direcção ou outro departamento responsável dentro da instituição nem sempre são sinónimos da qualidade para o visitante: “Saber entender a identidade dos grupos e as suas manifestações culturais, as representações que os diferentes grupos têm da qualidade / satisfação relativamente a si próprios e aos outros, qual a sua visão de desenvolvimento, como planeiam a mudança, que necessidades identificam, que caminhos apresentam para a sua resolução, quais os seus

interesses, quais as suas crenças, quais as suas prioridades, quais os mecanismos de tomada de decisão” (Victor, 2006). Efectivamente, iremos reconhecer que o processo de avaliação, bem como outros processos, dentro do que se desenrola num museu está intimamente relacionado com a sua missão, a pedra basilar da instituição.

Carol Bowsher (1999) sublinha que “os museus são estruturas que não se devem afastar da gestão por objectivos e como tal devem abraçar uma sabedoria organizativa que vise a melhoria contínua dos seus resultados”. Porém, a sua complexidade interna e o carácter fortemente qualitativo dos seus resultados dificultam as avaliações de actuação que enfatizem manifestações quantitativas. A falta de clareza nos objectivos ou objectivos divergentes nos vários departamentos do museu levam a relações delicadas dentro da organização, o que claramente condiciona a qualidade da instituição e dos serviços que oferece. A complexidade da estrutura de gestão, a falta de autonomia financeira e institucional para realizar transformações profundas, o peso de uma estrutura burocrática, articulada com uma forte hierarquização da gestão, são alguns dos problemas mais graves que afectam também os museus portugueses (Victor, 2010).

Os moderados recursos provocados pela crise do Estado Social que deixou de assegurar a educação e a promoção da cultura dos seus cidadãos veio impor graves limitações ao funcionamento dos museus, coagidos cada vez mais a trabalhar com menos recursos financeiros e humanos, o que por si só não favorece a implementação dos sistemas de gestão da qualidade. A adopção de um sistema de Gestão da Qualidade Total tem sérias dificuldades em implementar-se junto de funcionários insatisfeitos e sobrecarregados (Bowsher, 1999).

## **6.2.AUTOAVALIAÇÃO**

A autoavaliação e a autocrítica deverão ser uma das componentes da equipa que assumirá uma reflexão profunda sobre a razão de ser do museu, o que deve levar a uma mutação qualitativa das atitudes da equipa em que os valores profissionais, intelectuais e técnicos se possam aliar. Esta análise crítica conduz, inexoravelmente, a outras transformações, a de se passar de uma conduta de consciência de posse à consciência do serviço, o que se irá reflectir na conduta que a equipa vai ter relativamente ao público, pois uma abertura ideológica, intelectual, uma consciência de união, profissional e humana, a

capacidade de adaptação, a flexibilidade e a coordenação imprime confiança, receptividade e disponibilidade face aos visitantes.

A avaliação raramente é considerada quando o plano inicial do projecto é elaborado e, portanto, não são atribuídos recursos suficientes e o tempo necessário para ser realizada de uma forma completa e eficaz. Um outro problema é que como a pesquisa da avaliação pode revelar informações sensíveis e destacar as áreas problemáticas, os seus resultados nem sempre são disponibilizados ao público. Esta situação é agravada pela falta de quadros de avaliação comparativa e as variações da qualidade e profundidade dos dados recolhidos, o que torna difícil a comparação entre projectos e instituições, assim como chegar a algumas conclusões e recomendações que podem ser generalizadas para todo o sector cultural e informar dos novos desenvolvimentos.

Isabel Victor sublinha: “Se atentarmos ao que afirma Cristina Bruno (2002), a avaliação em museus deveria, através de indicadores pré-definidos, conseguir captar / medir a eficácia dos procedimentos técnicos e o seu nível de interdependência. Na perspectiva do novo paradigma da Museologia, e tendo como referência os sistemas da gestão da qualidade, esta forma de avaliação e auto-avaliação será, eventualmente, a mais habilitada para captar a realidade museológica contemporânea - multidisciplinar, estimuladora de diálogos interculturais e participativa, na medida em que os processos museológicos não estão confinados ao museu no sentido institucional do termo” (Victor, 2010).

### **6.3.PLANOS DE ACÇÃO - PROPOSTAS**

De acordo com Adams (1983), um plano bem sucedido de relações públicas para um museu depende de seis requisitos fundamentais. O primeiro é entender os programas de um museu, as suas colecções e os seus públicos, a fim de comunicar eficazmente. Em segundo lugar, deve-se continuamente medir e avaliar as opiniões dos públicos do museu, e reorientar a mensagem do museu, se necessário. Em seguida, o programa de relações públicas exige um procedimento de decisão política ao observar as reacções do público e as necessidades do museu. O procedimento deve equilibrar estes interesses no âmbito de uma missão do museu, visão e objectivos. Em quarto lugar, o plano deve definir as necessidades, definir metas e indicar os métodos de avaliação de desempenho. O quinto

elemento é um plano de comunicação intencional utilizando meios adequados para atingir públicos-alvo. Finalmente, o plano de relações públicas deve incluir uma visão de longo prazo que permita ao museu antecipar as oportunidades e obstáculos para lidar correctamente com cada resultado.

Os museus devem sempre empregar métodos para medir a eficácia de um plano de relações públicas (Loomis, 1987). A avaliação da opinião de diversos públicos pode produzir respostas positivas e negativas. Assim que as respostas positivas forem conhecidas, as acções do museu podem ser reforçadas. Da mesma forma, as opiniões negativas podem ser identificadas e prontamente corrigidas. A pesquisa é uma ferramenta específica, muitas vezes usada para medir as percepções do público de museus. Loomis afirma que esta ferramenta pode também "ajudar os membros da equipa do museu a determinar quem é uma parte do público provável do museu e identificar as percepções do público específico do museu" (Loomis, 1987: 117). Por outras palavras, Loomis alude a importância da investigação e de um eficiente programa de relações públicas da equipa do museu no sentido de dar a conhecer um plano, mas que o mesmo possa igualmente por corresponder às expectativas do público que só é possível quando se conhece as características desse mesmo público.

O modelo de auto-avaliação de Deming (1986), citado por Ramos Pires (2002), baseia-se em catorze vectores numa definição de gestão pela qualidade: estabelecer objectivos estáveis com vista à melhoria dos produtos e serviços; adoptar uma nova filosofia; não depender exclusivamente da inspecção para aceitar a qualidade; melhorar constantemente qualquer processo de planeamento, produção e fornecimento do serviço; instituir a formação no posto de trabalho; adoptar e instituir a liderança da direcção; eliminar o medo (de cometer erros); Eliminar as barreiras funcionais entre áreas; eliminar as barreiras que dificultem o orgulho pelo trabalho realizado; eliminar sistemas de pontuações anuais ou sistemas de mérito; instituir um sistema de formação e auto melhoria para toda a gente; envolver toda a gente no trabalho de alcançar os objectivos da mudança. Neste método destacamos alguns dos vectores que consideramos fundamentais. Por um lado, a formação contínua associada à avaliação permite que o funcionário reflita num processo de avaliação em acção, a liberdade e o espaço para o espírito crítico levam a um ambiente de trabalho que permite a criatividade. Tal como referimos inicialmente, autoavaliação é analisada como elemento essencial da avaliação das várias acções

museológicas. Através da análise SWOT<sup>149</sup> da organização, é possível uma análise dos aspectos mais fracos ou menos fracos, estabelecendo prioridades. Isabel Victor refere: "A auto avaliação reflecte até que ponto as pessoas (cidadãos – clientes, parceiros, funcionários, outros.) se conhecem a si próprios, como se representam, que representações têm do outro e qual o grau de comprometimento com a missão da organização, no caso em estudo – o museu, como partilham os seus valores, a consciência dos patrimónios e as suas manifestações e/ou permanências no espaço e no tempo, as ideias de desenvolvimento, de cidadania, qual a noção prospectiva do seu papel na comunidade (a sua visão enquanto indivíduo que age numa rede social) e qual a visão da organização museu a que estão referenciados (Victor, 2006)".

A avaliação do produto leva a instituição a observar as lacunas ao nível da definição de objectivos claros, de uma direcção comprometida e responsável, da organização de um especialista neste tipo de operações, confusão na comunicação entre departamentos, baixa moral da equipa, lacunas na progressão da carreira, formação, envolvimento nas decisões e outras iniciativas dos funcionários, lacunas na observação dos interesses dos visitantes, na limpeza de áreas públicas ou na manutenção/ reposicionamento de materiais tão básicos como as lâmpadas de uma exposição (Black, 2006:110). O autor refere ainda que existem seis pontos fundamentais que devem ser recordados de forma permanente aos funcionários, no sentido de se alcançar um serviço de excelência da instituição, relativo aos visitantes: "*Engage them, enthuse them, educate them, entertain them, excite them, enhance their visit*" (Black, 2006: 112).

Peter Ames (1990: 137-147) propôs seis categorias no início da década de 1990, na actuação dos museus: 1) Acesso; 2) Finanças e infra-estruturas; 3) Angariação de fundos; 4) Recursos Humanos; 5) Marketing; 6) Exposições, colecções e educação. No mesmo ano, Middleton (1990) sugeria a adopção dos princípios da gestão de qualidade nos museus, sobretudo no respeitante à qualidade do produto e à orientação para o cliente.

---

<sup>149</sup> O termo SWOT é uma sigla oriunda do idioma inglês, Forças (Strengths), Fraquezas (Weaknesses), Oportunidades (Opportunities) e Ameaças (Threats). Os pontos fracos e fortes são factores internos da empresa. As oportunidades e ameaças são factores externos. A análise SWOT é uma ferramenta utilizada para fazer uma análise, sendo usada como base para a gestão e planeamento estratégico de uma corporação ou empresa, mas podendo, devido à sua simplicidade, ser utilizada para qualquer tipo de análise de cenário, desde a criação de um *blog* à gestão de uma multinacional. A Análise SWOT é um sistema simples para verificar a posição estratégica da empresa no ambiente em questão. A técnica foi desenvolvida por Albert Humphrey, que liderou um projecto de pesquisa na Universidade de Stanford nas décadas de 1960 e 1970.

Porém, os responsáveis pelos museus mundiais mantiveram-se de uma forma geral à margem destas recomendações, revelando uma certa resiliência em adoptar, para a gestão de um bem público, de cariz cultural, princípios usados no sector privado, industrial e comercial (Victor, 2010).

O movimento para desenvolver indicadores de desempenho do museu deu um grande passo em 1993 com uma conferência realizada em Wintergreen, Virgínia, E.U.A. “*Measures of Success: Accountability Systems for Museums*” foi um programa de três dias, suportado em parte por uma agência com verbas federais, o Instituto de Serviços de Museus. O Instituto observou as fontes de financiamento que normalmente requerem um “maior nível de informação quantitativa para complementar a avaliação tipicamente qualitativa” (Weil, 1995: 21). Os participantes do encontro concluíram que o “stress” provocado pela falta de recursos materiais ou de financiamento para o desenvolvimento de actividades básicas e ou necessárias pode constituir um obstáculo para encontrar recursos alternativos, bem como para assegurar fontes de financiamento externo ou saber se os recursos existentes estavam a ser utilizados para cumprir os programas apropriados. A imposição dos indicadores de desempenho pode também ser um obstáculo: os funcionários do museu podem por vezes, sacrificar a missão do museu para poderem realizar bons níveis quantitativos. Por outras palavras, se a preocupação da instituição for de alguma forma uma obsessão pelos números, poder-se-á perder qualidade na oferta das actividades e no seu desempenho (Weil, 1995)

Em *Managing Museums and Galleries*, Michael Fopp (1997) sublinha que um gestor a actuar dentro do quadro da Qualidade verá clientes e fornecedores num elo interligado de prestação de serviços, dentro e fora da instituição. Isabel Victor (2010) afirma que a “percepção da existência de clientes no universo museal é uma realidade recente, pelo que ainda não existe uma consciência generalizada de que um produto museal de qualidade é aquele que vai ao encontro das necessidades dos “clientes”, ao longo da cadeia de processos que ganhará visibilidade no resultado final e nos impactos que promove”.

O *European Museum Forum* realizado entre 10 de Setembro e 4 de Outubro de 1997, em Itália, subordinado ao tema *Public Quality in Museums*, teve um efeito surpreendente junto de alguns museólogos italianos, interessados em desenvolver a temática da Gestão da Qualidade aplicada ao sector museal. Em 2000, uma acção de formação para profissionais de museus, intitulada *Musei: la qualità come strumento di*



*innovazione*, realizada com o apoio do *European Museum Forum*, em Cortona, Itália, marca uma outra fase de evolução nas questões da avaliação, resultando na publicação da obra *Museo e cultura della qualità* em 2001, coordenada por Massimo Negri e Margherita Sani. A publicação, para além de sublinhar a importância das vantagens da aplicação da Gestão da Qualidade aos museus contemporâneos, dedica também uma parte aos documentos e instrumentos disponíveis para desenvolver o estudo desta temática (Victor, 2010).

Em 2004, a publicação da obra *Missions et Évaluation des Musées – Une enquête à Bruxelles et en Wallonie* de François Mairesse, refere os vários tipos de avaliação que, ao longo de décadas, foram sendo aplicados ao “rizoma museal”: dos relatórios de actividades aos inquéritos de públicos, passando pela acreditação e pelos indicadores da acção. François Mairesse propõe uma “avaliação global” (2004: 213) que aponte o conjunto das missões (técnicas, axiológicas e funcionais) e o conjunto de actores reunidos na rede museal. Esta avaliação desenvolver-se-á em torno de seis ideias fundamentais: os actores, com total representatividade dos implicados nas acções museais; os objectivos da avaliação como resultado de um acordo alargado sobre o funcionamento do museu; o contexto de avaliação; o objecto a avaliar, considerando o conjunto de técnicas, funções e axiomas; o método; o referencial que posiciona o museu num contexto geral de rede ou rizoma (Victor, 2010).

#### **6.4.AVALIAÇÃO FRONT END, FORMATIVA E SUMATIVA**

Três tipos de avaliação podem ser usados para determinar quão provável é que uma exposição consegue comunicar com sucesso a sua mensagem ao público. Primeiro, a avaliação de *front-end* define a identificação daquilo que os visitantes já sabem sobre a exposição, relaciona o tema e detecta os visitantes que podem ter ideias erradas sobre o assunto. Kathleen McLean, no seu trabalho *Planning for People in Museum Exhibitions*, refere “*the front-end evaluation determines the public’s general knowledge, questions and concerns regarding an exhibit topic*” (1993:58). Este tipo de avaliação é normalmente realizado no início da fase de desenvolvimento da exposição. Os avaliadores *Front-end* geralmente fazem as seguintes perguntas: O que é que os visitantes pensam quando confrontados com objectos específicos e / ou ideias? Qual o significado deste encontro? Quais os objectos a chamar a atenção dos visitantes? Porquê? As memórias levarem os

visitantes a olhar para os objectos? Em caso afirmativo, quais são eles? Quantos visitantes conhecem este assunto ou tema? O que é que os visitantes imaginam que vão aprender na exposição? O que é que os visitantes imaginam que vão experimentar na exposição? (Korn, 1994).

A avaliação *Front-end* geralmente consiste em entrevistas aos visitantes e / ou questionários. Em segundo lugar, a avaliação formativa é realizada durante as fases de concepção de uma exposição ou programa usando modelos de baixo custo. A legendagem, os elementos interactivos, os guias das galerias e outros componentes podem beneficiar da avaliação formativa. A avaliação formativa detecta e isola problemas mais cedo, ainda no processo de design, antes de se construir o produto final. As metas e os objectivos da exposição, elementos individuais, a legendagem, devem, no entanto, ser esclarecidas antes do início do processo de avaliação, para que seja perceptível à equipa de avaliação saber qual é o pressuposto dessa actividade e que conclusão pretende entender. Eles são necessários para determinar o sucesso dos elementos a serem testados. A avaliação formativa é menos formal do que alguns dos outros tipos de avaliação, muitas vezes não é necessário produzir relatórios escritos, desde que as mudanças para a exposição aconteçam com frequência. Isso não significa, contudo, que a avaliação formativa não é reflexiva ou sistemática. A recolha de dados para a avaliação formativa, como todos os tipos de avaliação, deve ser sistemática e imparcial (Korn, 1994). A avaliação formativa é um processo interactivo, deve descobrir as mudanças que precisam ser feitas para a exposição, a fim de permitir comunicar a sua mensagem tão claramente quanto possível. Além disso, identificam as mudanças que podem ser feitas para tornar a exposição mais acessível física e intelectualmente, tanto para o museu como para o público-alvo (Screven, 1991:9). A prática da avaliação formativa em museus tornou-se tão esclarecedora que os funcionários logo perceberam que poderiam beneficiar da realização de avaliações; no início do desenvolvimento apresentam o processo, durante a exibição o desenvolvimento do conceito (Korn, 1994).

Por último, quando uma exposição está completa, uma avaliação sumativa pode ser utilizada para determinar o êxito com que a exposição comunica a sua mensagem ao público. Muitas vezes, a avaliação, ao procurar identificar formas de melhorar uma exposição já concluída, leva a que já não possa contribuir para a eficácia dessa mesma exposição, bem como a eficiência de certos elementos individuais. A avaliação sumativa

centra-se em ver como os visitantes interagem com as exposições e o que é que os visitantes estão a aprender (McLean, 1993:75). A avaliação sumativa é a mais formal dos três principais tipos de avaliação. As amostras são procuradas e uma variedade de instrumentos é utilizada para observar a diversidade de experiências dos visitantes. Consultores externos são frequentemente contratados para realizar as avaliações sumativas, porque a objectividade é considerada primordial. O objectivo de uma avaliação sumativa é determinar o conjunto da eficácia da exposição, bem como a eficácia dos elementos individuais. O comportamento do público e as experiências na exposição são geralmente comparados com os objectivos da exposição e os objectivos definidos no início do projecto.

As perguntas que se seguem exemplificam uma avaliação sumativa: Qual o significado que o visitante criou a partir da sua experiência? Quais as peças da exposição que foram confusas / não compreensíveis? Quais foram as peças da exposição que foram mais convincentes? Os visitantes utilizaram a área interactiva correctamente? Os visitantes viram a brochura apresentada na galeria? Quais os elementos que captaram mais a atenção dos visitantes? Será que os visitantes leram os rótulos? Quais? Por quanto tempo? O que os visitantes fazem quando param perante um elemento da exposição? Quanto tempo os visitantes gastam na sala de exposições? O que é que o visitante aprende? (Korn, 1994). No entanto, os problemas significativos identificados pela avaliação sumativa são geralmente difíceis de corrigir, pois estes avaliam as versões finais das exposições. Portanto, se a realização de *front-end* e as avaliações formativas no início do processo ajudam a reduzir o número de problemas de uma exposição, a avaliação sumativa ainda é capaz de adicionar problemas.

Os profissionais dos museus têm necessidade de observar e de preparar cuidadosamente uma vasta sucessão de programas e de actividades. Reconhecem, porém, que apesar de ser uma actividade constante e exaustiva, a investigação sistemática de como as coisas ocorrem e se desenvolvem como o pretendido requer necessariamente uma ampla sucessão de abordagens e métodos. Antes deste período de crescimento dos museus, o trabalho de avaliação formal foi confinado, na sua maior parte, mas não exclusivamente, à educação nas escolas e foi dominado por uma abordagem científica que tomou como modelo a epistemologia e o método das ciências físicas, laboratoriais. O

trabalho de avaliação foi principalmente um ramo da psicologia educacional, uma profissão dominada pelo método quantitativo, baseado num modelo de laboratório.

A conquista mais conhecida deste tipo de avaliação é o agora onnipresente e padronizado teste e o método mais comum é o de *pre-/post-test*, ainda que recentemente novas estratégias de avaliação tenham sido desenvolvidas. Embora estes novos meios de avaliação utilizem uma multiplicidade de meios, compartilham uma abordagem que tem uma base epistemológica diferente do tradicional modelo "experimental" (Hein, 1999: 306). Olham para ciências como a etnografia, a antropologia e a sociologia, enquanto a teoria de base e fundamento.

Esses novos meios de avaliação, métodos de documentação, observação e entrevistas em profundidade resultam em estudos de caso e numa "Descrição" da prática. Tendem a ser mais qualitativas do que quantitativas no método e resultam em relatórios predominantemente narrativos. Estas duas abordagens gerais para a avaliação têm sido repetidamente caracterizadas nos últimos anos, e os seus valores e limitações discutidas na literatura. Como tal, o mundo do museu começou a examinar-se com mais cuidado e de forma mais sistemática. O modo de avaliação mais tradicional, baseado na especificação cuidadosa dos resultados desejados e dos esforços desenvolvidos para aproximar as situações orientadas, é exemplificado pelo trabalho de Shettel (1989) e Scriven (1967), entre outros. Abordagens antropológicas e etnográficas para estudar os museus têm sido utilizados por um grupo de investigadores em Berkeley (Laetsch, s/d), enquanto os estudos de forma mais rigorosa de avaliação baseada na observação e entrevistas foram realizados, entre outros, por Wolf (1979), Brenda Engel (1981) e Hein (1999).

### **6.5.A CRISE ECONÓMICA E OS MUSEUS**

Como resultado da crise económica, a pressão sobre os museus aumentou. Como as escolas têm vindo a enfrentar reduções nos recursos humanos, especialmente nas áreas cultural ou das humanidades, em certos países, como os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, os museus e de outras instituições intervieram passando a oferecer experiências educacionais aos alunos. Sendo assim, os museus foram convidados a compensar os programas de arte (Hein, 1999: 305). A diminuição dos recursos materiais nas escolas americanas e inglesas também levou a cortes no ensino das ciências, levando os museus a empenhar-se nestas áreas. Esta pressão de prestação de serviços à comunidade

educativa também obrigou os funcionários dos museus a questionar as actividades das suas instituições: as que são úteis, as que ajudam as crianças a crescer e a aprender, como utilizar os recursos do museu de uma forma eficiente? Ao mesmo tempo, o público do museu está a crescer. Um dos resultados do pós-guerra foi a expansão e a prosperidade, mas as mudanças sociais. Um maior segmento da população utiliza cada vez mais as instituições públicas, especialmente os museus.

Novos museus têm aberto, os antigos têm-se expandido, e um maior número de indivíduos tem vindo a visitá-los. Esta pressão dos números sobre as instituições também levanta questões sobre a utilização eficiente e uma melhor distribuição dos recursos (Hein, 1999: 305). Por outro lado, o mundo do museu é cada vez mais profissional e técnico. Os amadores e os funcionários públicos que ocupavam os cargos de museus no passado estão a ser substituídos por pessoas formadas especificamente para o trabalho do museu, muitas dos quais estão a fazer um compromisso com o trabalho do museu e até mesmo com a educação no museu. Esta profissionalização e especialização traz consigo o desejo de desenvolver uma análise cumulativa de prática, para documentar casos, a construir com base nas antigas experiências: a criação de uma profissão de trabalho do museu e a criação de procedimentos de educação no museu com os padrões aceites e partilhada pelos profissionais. Todos esses factores, as restrições económicas, o aumento do uso do museu e da profissionalização, criam uma pressão sobre o pessoal do museu que o leva a olhar mais atentamente para as suas prioridades e os seus programas (Hein, 1999: 306).

As questões que são levantadas sobre os programas do museu são normalmente de dois tipos. O primeiro é um conjunto de preocupações sobre o que realmente acontece nos programas de museu: o que ocorre quando uma criança chega a um programa, quando as turmas vão ver uma exposição, quando o público passeia pelos corredores? O segundo é uma necessidade de determinar se as coisas que acontecem correspondem ao que se pretendia. Os visitantes aprendem mais sobre as origens da humanidade? As crianças começam a compreender o estilo barroco? O museu pode fornecer uma réplica de uma "experiência *hands-on*" da vida de há dois séculos atrás em família? Os dois tipos de perguntas reflectem questões básicas de estudos de avaliação, numa cuidadosa preparação da documentação sobre o que é um programa, e da sua análise para ver se

esta cumpre os seus objectivos. Em suma, as pressões aumentaram a "*Accountability*"<sup>150</sup> em museus, tanto de factores económicos externos e internos, as principais forças para uma maior profissionalização, como resultado de uma maior necessidade de actividades de avaliação.

Os museus não são os únicos a sentirem o aumento da necessidade de avaliação. Outras instituições e profissões têm sentido pressões semelhantes nos últimos anos, como no sistema de saúde e no sistema de ensino, conduzindo o campo da avaliação a um período de crescimento. Essa expansão pode ser vista na criação de grupos de profissionais avaliadores, no rápido aumento das publicações dedicadas ao trabalho de avaliação e do desenvolvimento de profissões especializadas e das normas para avaliação. No entanto, a mudança mais importante na tarefa de avaliação durante este tempo não tem sido o seu crescimento considerável, mas a ampliação das abordagens conceptuais para a avaliação.

## **6.6.AVALIAÇÃO DOS DIFERENTES PÚBLICOS**

Se a avaliação interna é fundamental para descortinar uma filosofia de museu, a avaliação dos diferentes públicos tem sido a grande aposta a nível internacional, no sentido das instituições encontrarem a sua identidade e melhor definirem estratégias de actuação. Estudos de público e as avaliações de exposições em museus encaram o visitante como um participante activo da relação museal (Almeida, 2002). As avaliações das exposições mostraram que cada visitante constrói a sua própria exposição ao seleccionar o seu percurso, de acordo com o seu desejo, as suas motivações, as suas necessidades, os seus companheiros, entre outras variáveis. Assim, na elaboração da exposição procura-se cada vez mais conhecer o perfil, os conhecimentos prévios, os desejos, as necessidades do visitante.

As pesquisas de público em museus estão geralmente baseadas em modelos de comunicação, explícitos ou implícitos, que vão nortear as teorias e as metodologias. Utilizar um modelo comunicacional, em que o emissor e o receptor participam com a sua

---

<sup>150</sup> Significa que quem desempenha funções de importância na sociedade deve regularmente explicar o que anda a fazer, como faz, por que faz, quanto gasta e o que vai fazer a seguir. Não se trata, portanto, apenas de prestar contas em termos quantitativos mas de auto-avaliar a obra realizada, de dar a conhecer o que se conseguiu e de justificar aquilo em que se falhou.

informação, a partir das suas próprias culturas, pode ser um caminho. Nesse sentido, levam-se em conta as diferenças culturais entre o emissor e o receptor e todo o contexto histórico-social em que se realiza o acto comunicacional. As motivações, os interesses e as opiniões dos visitantes são fundamentais para a compreensão do processo de comunicação que ocorre no museu (Almeida, 2002).

Outro modelo utilizado foi o da “experiência museológica” proposto por Falk e Dierking (2002). Ao propor investigar o que seria aprender num museu e em quais situações seriam possível afirmar que houve aprendizagem, os autores apresentaram o “modelo contextual de aprendizagem” em museu (*contextual model of learning*). Nesse modelo, a visita ao museu é interpretada como a intersecção de três contextos: pessoal, físico e sociocultural. O modelo tornou ainda mais visíveis as relações que ocorrem durante a visita ao museu e levou em conta também todos os antecedentes da visita e os factos posteriores relevantes, incluídos no chamado “contexto pessoal” (Falk; Dierking, 1992: 2). Além disso, o modelo foi inserido na dimensão temporal, enfatizando a aprendizagem como um processo contínuo. As pesquisas indicam que os elementos vistos numa exposição podem servir de base para a construção de um novo conhecimento, muitos meses ou até anos depois da experiência da visita (Falk; Dierking, 2000).

No modelo, o contexto sociocultural abrange todos os contactos com indivíduos ou grupos durante a visita, podendo ser os grupos dos quais o visitante participa, os visitantes de outros grupos ou ainda contactos de servidores do museu ou qualquer outra pessoa. O contexto físico envolve tanto a exposição como o prédio do museu, os seus arredores, enfim, o ambiente no qual se dá a interacção. O contexto pessoal engloba todas as motivações, os conhecimentos e as crenças do visitante, a sua selecção e a escolha de percurso, atitudes durante a visita e os eventos e as experiências de reforço posteriores fora do museu. A valorização ainda maior da figura do visitante no processo comunicacional e o seu papel contribui para o aperfeiçoamento dos programas desenvolvidos pelos museus, devendo-se enfatizar a importância da cultura local para a formação do “contexto pessoal” e para a construção de cada experiência do visitante no museu.

## 6.7. DIVERSOS MEIOS DE AVALIAÇÃO?

Hein dá importância a todos os meios de avaliação, pois todos eles se complementam: *“The amazingly wide range of methods employed in museum evaluations and research attests both to the complexity of the task and to the recognition by visitor studies practitioners that they need to use all methods available from the wide world of social science research”* (2002: 134). Todas as formas de avaliação podem ser úteis. Os estilos de avaliação disponíveis podem parecer ser tão diferentes ou contraditórios, mas cada um pode ser útil em determinadas situações. Cada um representa uma abordagem diferente para o conhecimento, e cada um fornece dados e leva a conclusões. A escolha da forma de avaliação que será realizada depende do problema, tendo como destinatário o público, as inclinações pessoais e profissionais das pessoas envolvidas. Cada um deve ser avaliado pelos seus próprios méritos e no seu próprio quadro de referência (Hein, 1999: 307).

Phil Bull (1999: 295) refere: *“The attitude of exhibition designers towards evaluation and its professional practitioners has traditionally been ambivalent. While recognizing the potential of evaluation to draw attention of a design team to imperfections in their work, they have none the less tended to regard any adverse criticism as a slur upon their professional integrity. But suspicion of evaluators often stems from an ignorance of their function, their methods and their terminology. Professional evaluators have been accused of seeking to legitimize their prejudices behind a smokescreen of quasi-scientific jargon.”*

Em condições adequadas, qualquer forma de avaliação pode abordar questões relacionadas tanto com o que ocorre como com os resultados, embora a forma tradicional de avaliação é geralmente associada mais à medição de objectivos pré-determinados, enquanto os métodos *fieldbased* são melhores na prestação de informações descritivas e a documentar os resultados imprevistos. Se ambos os tipos de perguntas são de interesse, é importante que os profissionais do museu possam prever as suas necessidades e fazer com que a avaliação dê resposta às suas preocupações.

*“It is not easy for a museum to begin in a serious way on evaluation and visitor research studies on its own. Specific expertise is needed. It is time-consuming. Partnerships with other institutions are a useful way forward (...) Developing and using methods such as these will not only bring museums information about their visitors, it will*



*also act as a stringent form of Professional development. Assumptions will need to be examined, priorities clarified and decisions made”* (Russel, 1999: 320). Independentemente da avaliação escolhida, é crucial que a equipa do programa do museu seja envolvida na avaliação. Por vezes, há um equívoco nessa avaliação, como o exemplo da contabilidade, uma actividade realizada de forma isolada de outras actividades por peritos externos, mas muitos de nós, nas instituições, não aprendemos que é essencial trabalhar com os peritos financeiros a fim de obter um sistema de contabilidade que satisfaça as nossas necessidades. Estudos de avaliação são úteis apenas na medida em que os profissionais estão envolvidos em todas as fases do planeamento, desde a recolha de dados à sua análise. Não existe tal coisa como a avaliação na ausência de metas. Estas metas devem ser determinadas pelas pessoas que pretendem utilizar a informação (Hein, 1999: 308).

As actividades de avaliação devem ser parte integrante do programa em si. Elas deveriam ser realizadas concomitantemente com as actividades, não iniciadas após a exibição do programa quando, por vezes, já é apenas uma memória para os participantes. Nós e os outros avaliadores somos frequentemente solicitados a avaliar um programa quando quase terminou ou já está concluído. Isso faz com que haja mais trabalho para todos, leve a conclusões nebulosas, e limita drasticamente a utilidade de todo o processo.

Uma avaliação que ocorre quando um programa está em curso tem as diversas vantagens sobre uma avaliação retrospectiva: obriga os participantes a olhar para o que eles estão a fazer de uma maneira formal e reflexiva; permite a modificação em curso e a correcção de componentes que não estão a funcionar bem, ou permite alterações nas fases posteriores com base em experiências anteriores; maximiza a utilização de componentes normais do programa (registos, entrevistas, observações, os produtos participantes) como parte da avaliação, tornando-se possível a realização da avaliação como um encargo adicional mínimo para as pessoas.

## **6.8.AVALIAÇÃO CONTEXTUAL**

A avaliação é contextual: ela acontece num cenário. É uma tarefa realizada aplicada ao serviço de alguns dos maiores quadros organizacionais. Não há "Ciência" pura de avaliação, independente de seus objectivos dentro da instituição, ou seja, a avaliação é política. O tipo de perguntas, o tipo de informação determinada a ser útil, os meios

utilizados para colectar dados e a forma como a informação é organizada e apresentada dependerá da perspectiva social daqueles que a realizarem e dirigirem a avaliação, o que em nada diminui o valor do trabalho de avaliação. É fundamental entender porque é que um estudo é realizado, quais são as intenções do autor ou intenções dos patrocinadores, e como é que esse estudo será utilizado. As exposições e os programas educativos ilustram, inevitavelmente, algum ponto de vista sócio político. Como refere Hein, podemos chamar o nosso ponto de vista de "neutro" quando reflecte a norma sociopolítica vigente. Este parece-nos "apolítico" quando não podemos sequer imaginar um ponto de vista alternativo (1999: 308). *"In practice, the most satisfactory manner of proceeding from evaluation to implementation is through face-to-face discussion of the issues, the evidence collected, the implications and possibilities for action. In this way, blind spots stand a chance of becoming illuminated: differences in assumptions and the ways that the different groups use the same words may be clarified: reasons for doing things in particular ways can be justified"* (Russel, 1999: 330). O autor realça a questão da discussão no delineamento da avaliação, enfrentando os diferentes aspectos da mesma e as diferentes opiniões dos seus intervenientes.

A avaliação não está restrita à instituição do museu, esta pode anteceder a existência objectiva do museu ou ser aplicado em qualquer contexto social. Nesta noção de processo museológico não tem sentido avaliar produtos dissociados de quem os produz e dos contextos dessa mesma produção. A qualidade associada à participação mede-se pela eficácia do diálogo e a interacção que se estabelece entre os vários sujeitos na acção, em processos de auto-avaliação. Os resultados evidenciados constituem incentivo a melhorias contínuas, traduzidas por novas práticas sociais associadas à participação, cidadania e ao desenvolvimento (Santos, 2002). Avaliar os processos museológicos e a qualidade por eles gerada, com base na participação é, pois, muito mais exigente e qualitativamente diversa da avaliação de produtos finais, independentemente da sua qualidade intrínseca, que não é posta em causa, ou do seu impacto momentâneo, medido pela maior ou menor adesão dos públicos. Os museus inseridos na comunidade e comprometidos com o desenvolvimento opõem a participação à exclusão, o diálogo à intransigência e o conhecimento partilhado e gerido pelo mérito (Victor, 2010).

## **6.9.A PERSPECTIVA DE BRENDA, ENGEL E HEIN**

Nos últimos anos, Brenda, Engel e Hein (1999) têm realizado centenas de avaliações e estudos para museus e outras instituições culturais. Muitas destas avaliações foram de programas de educação desenvolvidos como parte de um esforço de integração racial em escolas de Massachusetts. Nesse trabalho, observaram-se os programas que incluem crianças, jovens e idosos, que têm lugar nas escolas, museus ou outras instituições, que são intensivos (todos os dias, durante uma semana ou duas) e extensivos (uma vez por semana, durante uma hora, durante um longo período).

Muito do trabalho tem sido bastante limitado devido a diversos condicionalismos: os fundos disponíveis para a avaliação são muitas vezes apenas uma pequena fracção do orçamento total, e são geralmente os primeiros a serem cortados; como acontece tantas vezes, o programa é forçado, nessas situações, a continuar com menores recursos. No decorrer deste trabalho, desenvolveram uma cuidadosa e sistemática abordagem que permitiu reunir pelo menos algumas das necessidades de avaliação. Descobriram que é essencial encontrarem-se com os intervenientes do programa e ouvir, directamente, a descrição do programa: o que pretendem que aconteça e o que eles esperam dos resultados. Nessa reunião combinam as intenções do programa e os resultados esperados com os meios de recolha de dados. Há muitas possíveis fontes de informação, avaliação, incluindo os produtos dos programas e actividades. Os meios para a recolha de dados são feitos graficamente sob a forma de uma matriz, de modo a poder ver o que significa e como é que vai resolver cada questão em particular.

Na formação de uma matriz de avaliação, referem os autores Brenda, Engel e Hein (1999) que é necessário certificarmo-nos que, para qualquer questão que pretendemos investigar, é possível que haja mais do que um meio de colecta de dados. Por exemplo, se estamos interessados no impacto do programa nas crianças, podemos entrevistar os intervenientes do programa, as crianças e os seus professores, e olhar para alguns dos trabalhos produzidos pelas crianças. Se estamos preocupados com a cooperação administrativa, não podemos entrevistar somente as pessoas em causa, mas olhar para as anotações das reuniões ou outra correspondência. Depois de determinar quais são os dados que serão reunidos, há que decidir uma agenda para essas tarefas e distribuir a responsabilidade da sua realização entre os funcionários do programa e os investigadores (Hein, 1999).

A análise da documentação das actividades do programa (notas de reunião, os participantes, produtos produzidos, currículo, outros) é sempre efectuada pelos funcionários, o que tem várias vantagens, como sublinham os autores, pois mantém baixo o custo da avaliação, fornece um caminho para os intervenientes que teimam em participar na avaliação. As conclusões são baseadas nos dados recolhidos de forma aberta e está disponível a todos os participantes do programa. Não importa que outras informações são recolhidas, é essencial pelo menos uma visita pessoal ao programa enquanto se está a escrever um relato das conclusões. Brenda, Engel e Hein referem que a menos que tenham trabalhado juntos anteriormente, a primeira reunião com os funcionários do museu para definir as questões a abordar na avaliação é geralmente difícil e ameaçadora. Mas também é a parte mais importante do processo. Sublinham a dificuldade de se sentirem intrusos e de descrever em detalhe o que vai acontecer num programa, para justificar as actividades, para explicar como as actividades estão relacionadas com os resultados propostos, e que todos os funcionários se devem comprometer na recolha dos diferentes tipos de provas/informações para poderem obter resultados satisfatórios na avaliação, ou seja quanto mais detalhes na recolha da informação, mais consistente poderá ser a avaliação. O contrato de trabalho de base para o relacionamento entre todos permite compreender o que vai acontecer.

Ao terem o cuidado de reunir no início do programa e de definir as questões importantes para a equipa, as preocupações expressas pelo grupo tornam-se relevantes. Embora uma grande quantidade de informações que vêm com o programa pareçam muitas vezes vagas, todos os dados contêm sempre informações pertinentes em relação às questões que foram abordadas. É importante observar e definir o que realmente acontece num projecto e revelar os resultados esperados do mesmo. A força e a persistência de uma equipa é, por vezes, importante para a concretização de uma actividade, apesar das provações e dificuldades que podem ser encontradas. Esses indicadores, nem como os documentos relativos aos factores que impediram a equipa de executar certas actividades podem também fornecer informações importantes sobre a instituição. Em qualquer caso, na medida em que os resultados esperados foram alcançados devem ser examinados vários aspectos como por exemplo, o contexto do que realmente ocorreu, bem como a relação do que foi proposto. Inevitavelmente, o processo de avaliação do programa ajuda

os funcionários a pensarem sobre o que estão a desenvolver e como devem planear o futuro.

Os autores consideram que a interacção entre os membros de uma equipa no decurso de um programa, fomenta muitas vezes a modificação do programa, tanto para as sessões em curso ou para algum momento futuro. Os dados permitem sempre fazer generalizações que não foram previstas no início da avaliação. Quer se trate da comunicação entre administradores/directores e funcionários, problemas com o transporte, a condição física das galerias, ou alguma outra circunstância não prevista no começo, estas informações ao longo do decurso contribuem para torna claro o processo da avaliação. Esta fornece informações sólidas para resolver o problema. Mesmo nos casos em que o problema é óbvio para todos, mas aparentemente não se resolve, a avaliação fornece os elementos fundamentais e a documentação que é necessária para convencer o administrador/director que o problema é grave e deve ser resolvido.

## **7.EXEMPLOS DE AVALIAÇÃO EM MUSEUS**

Na conferência do Comité de Educação e Acção Cultural do Conselho Internacional de Museus, CECA/ICOM, realizada em 1997 no Rio de Janeiro, o documento preparado pelo grupo do CECA-Brasil deu relevância a alguns pontos, como a importância para o trabalho educativo e comunicativo dos museus, conhecer o perfil dos seus visitantes, as suas expectativas, as motivações da visita, pois estas informações auxiliam o planeamento da acção educativa e cultural; a avaliação deve ser analisada como um processo que não pode estar dissociado dos objectivos educativos e da missão do museu. No referido documento, algumas recomendações feitas pelos membros do CECA Brasil incluíram a adopção da prática de avaliação e realização de estudos de público nos museus, a fim de desenvolver um compromisso da instituição com estes estudos e com os seus públicos; a elaboração e aplicação de estudos sistemáticos com propostas claras e bem definidas; inclusão do tópico 'avaliação' nos cursos de Museologia e cursos de capacitação; criação de um meio de comunicação sobre pesquisas de avaliação entre os profissionais de museus brasileiros, para disseminar informações sobre o tema.

Denise Studart (2007) refere que “Apesar de nos últimos anos algumas instituições museológicas brasileiras terem adoptado práticas de avaliação diversas, ainda não se pode dizer que exista uma “cultura de avaliação” dentro dos museus no Brasil. A avaliação

ainda não faz parte da rotina do trabalho dos museus. Por vezes, excelentes trabalhos de avaliação foram suspensos a longo prazo”. Esta interrupção deve-se frequentemente à falta de recursos humanos, e/ou recursos económicos, a uma equipa assoberbada de trabalho ou, inclusive, à dificuldade em encontrar, dentro da instituição, um profissional disponível com perfil para este trabalho ou experiência no mesmo, já que é necessário formar uma equipa para a realização desta tarefa.”Os instrumentos de pesquisa usados nos estudos de avaliação provêm das ciências sociais e consistem, na maior parte das vezes, em questionários, entrevistas e observação do comportamento dos visitantes. A análise dos dados e a redacção de um documento com os resultados do estudo, contendo recomendações, também requer o conhecimento de metodologias de pesquisa e análise, noções de estatística, além da familiaridade com a interpretação dos dados e a redacção de relatórios” (Studart, 2007).

Um exemplo de um projecto de avaliação foi o adoptado pelo Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz, Brasil, com a finalidade de analisar aspectos como a qualidade do atendimento, lazer e conforto oferecido aos visitantes. Estas pesquisas procuraram contribuir com a produção periódica de dados comparáveis sobre os visitantes e as formas de visita, expectativas e opinião geral sobre esta, contexto social e características sócio-culturais dos visitantes. Surge de uma necessidade dos profissionais responsáveis pelo atendimento ao público do Museu da Vida e dos responsáveis pela organização das visitas escolares em avaliar e registar as suas actividades. O grupo de trabalho de avaliação do Museu preparou um projecto para o financiamento e desenvolvimento de um sistema digital de avaliação e registo *on-line* que permitisse a organização das suas actividades e contribuísse para uma reflexão sobre a qualidade do atendimento em todos os espaços do Museu da Vida. A proposta delineada desde o início foi a de que os dados colectados por este sistema digital fornecessem material a ser utilizado nos processos de organização, monitorar e a formação continuada das equipas, para melhorias no atendimento e concepção de novos programas e exposições, tornando o processo avaliativo num mecanismo importante para a gestão das actividades educativas e de divulgação científica do Museu.

A secção da Avaliação online possui um carácter diferente dos outros. O formulário de avaliação possui três partes e é preenchido pelas equipas dos espaços após a realização do atendimento ao grupo escolar. As questões contidas no formulário têm o objectivo de propiciar às equipas de atendimento uma ferramenta para a avaliação da

mediação realizada, por meio do registo do comportamento e interesse da turma e do professor, perguntas colocadas pelos alunos, observações, ocorrências, auto-avaliação do atendimento e roteiro das actividades realizadas (Denise, 2007).

No caso australiano, Linda Kelly salienta: *“Evaluation in museums and other cultural institutions has needed to respond to indigenous issues, contributing at both the policy level and in practice. In Australia, museums have worked closely with Indineous communities for many years to assist them in achieving their own cultural objectives, public programs, outreach and support to small museums established by communities (called keeping places). These developments have provided opportunities for museum evaluation to move into new areas”* (2005). Os museus têm de continuar a encontrar modelos para dar resposta às questões da sociedade contemporânea, respondendo às necessidades dos diferentes públicos e, por outro lado, às imposições políticas reconhecendo e reagindo às oportunidades. A flexibilidade da direcção e o planeamento poderá ser uma resposta às demandas das comunidades que servem. Para responder a uma organização sustentável, a avaliação precisa ser estratégica no sentido de monitorizar tendências e criar novos métodos de trabalho como a colaboração na resolução de problemas. No caso australiano, foi fundamental a investigação no sentido histórico e social, mas Linda Kelly refere que a tradição oral tem sido pouco utilizada como um método de avaliação, mas que é necessário alterar esta forma de trabalhar.

Kelvingrove, o projecto de avaliação do museu foi executado pelo Serviço de Cultura e Lazer do Departamento do Conselho Municipal de Glasgow. Juntamente com outros oito museus e da *Open Museum* (um serviço à comunidade), integram os Museus de Glasgow como rede. A sua ampla colecção de arte, história e ciência é de escala nacional e, em alguns casos, de importância internacional. O Museu está alojado num edifício classificado, que foi inaugurado em 1901, como parte da Exposição Internacional, e é um dos marcos de Glasgow. A estratégia da avaliação Kelvingrove (inicialmente projectado para o período de Julho de 1999 a Julho de 2004, mas depois prorrogado até 2005) identificou uma série de objectivos estratégicos que suportam a missão do Museu e em particular os objectivos da re-exibição e a evolução que ocorreu ao longo deste período. A avaliação dos novos monitores e o estudo dos visitantes desempenharam um papel fundamental na realização desses objectivos. A estratégia de avaliação foi elaborada pelo autor (com apoio do Instituto Avançado de Tecnologia da Informação da Universidade de Glasgow), em parceria com os funcionários do Museu (Economou, 1999). O autor apresentou os

principais princípios, abordagens e métodos de avaliação da utilização e dos seus efeitos nos novos monitores do museu e instalações, assim como as principais acções que deviam ser implementadas no Museu para a prática diária. O objectivo deste documento de estratégia foi: definir a visão global e o contexto para o desenvolvimento do trabalho de avaliação no Museu; assegurar que os funcionários do Museu compreendessem os objectivos da avaliação e como ela pode ser incorporada no seu trabalho diário; informar os visitantes e as entidades interessadas sobre a forma como o Museu pretende implementar a avaliação para melhorar a comunicação com o seu público (actuais e específicos) e a prestação de serviços; promover a comunicação e a colaboração com outros consultores e investigadores.

O Museu reconheceu o importante papel que a avaliação e a consulta das audiências teriam que jogar com todas as suas actividades, e neste projecto em particular, onde foram vistos como uma parte integrante do re-desenvolvimento, aplicada em todas as suas fases. Na sequência do padrão geral descrito acima, antes da concepção da estratégia, o trabalho de avaliação no Museu foi realizado principalmente com base em projectos de avaliação, geralmente realizados por curadores individuais, por sua própria iniciativa, sem fazer parte de uma estratégia global para entender melhor os visitantes, as suas necessidades e os seus interesses. Na maioria dos casos consistiu em estudos de avaliação sumativa, que têm vindo a ser realizados a visitantes que não frequentam assiduamente o museu. Apesar destas limitações, os resultados destes levantamentos preliminares forneceram informações úteis (gravação, por exemplo, das preferências de visitantes em pequeno número e reacções a determinadas actividades), que foi tida em conta na concepção da estratégia e indicou que o museu deveria fazer mais trabalho de avaliação, mais ênfase deveria ser colocada em trabalhos de avaliação pelo Museu. Ao longo dos últimos anos, e particularmente desde 1998-99, num período em que o Museu voltou a analisar o seu papel e os seus métodos de comunicação, a avaliação intensificou-se e tornou-se mais rigorosa, com o trabalho efectuado, quer no interior do museu ou por pesquisadores externos contratados pelo Museu.

Uma variedade de estudos de avaliação foram organizados, a fim de que se saiba mais sobre os seus visitantes e que permita auxiliar a desenvolver uma visita mais eficaz. Estes vão desde pesquisas demográficas ao público, questionários ao público frequente e não frequente, bem como inquéritos após as actividades. Além das conclusões específicas



a partir desses estudos, a equipa do Museu tem aprendido lições importantes sobre o processo de avaliação em si, as suas vantagens e deficiências, uma variedade de métodos, as implicações deste trabalho sobre a sua prática quotidiana, e o relacionamento com colaboradores externos e membros da comunidade. Estes estudos de avaliação têm sido um primeiro passo na determinação de quem visita o museu e como as exposições são percebidas pelos visitantes e não visitantes: exploraram a reacção inicial aos métodos de exibição e às temáticas novas, e à satisfação do visitante no que respeita às instalações. Ajudaram a delimitar um quadro mais claro sobre o perfil dos visitantes, da experiência da sua visita, ainda que a estratégia seja desenvolver um plano de trabalho sistemático de avaliação a ser realizado durante um período de cinco anos (Economou, 2004).

Por último, sublinhamos o trabalho da Pinacoteca do Estado de São Paulo, no Brasil, que realizou a avaliação recorrendo a diversas metodologias como o inquérito, a observação, a entrevista, que dependendo da acção, desenvolveram um modelo ou tipologia avaliativa. Para as visitas escolares fazem a avaliação tripartida (professor, educador e aluno participante) por amostragem. Para visitas do Programa de Inclusão Sociocultural, além destas avaliações, fazem relatórios analíticos e aplicam formulários com questões para avaliação subjectiva (desenvolvimento de competências) inspiradas nos GLO's ingleses. Nos encontros com professores fazem avaliação escrita que analisam desde a infra-estrutura até ao método de trabalho do docente. No programa para públicos especiais e actividades para os funcionários, as avaliações são de dissertação escrita, falada ou conversada. No projecto "Aprendendo com a Pinacoteca", focalizado nos professores, têm uma consultoria avaliativa para o desenvolvimento de instrumentos que possam dar visibilidade tanto aos conteúdos apreendidos, como às transformações de conceitos da arte, património e práticas pedagógicas, chegando, inclusive, ao aluno quando da visita à instituição. Como podemos verificar, os dados recolhidos são avaliados de forma qualitativa e quantitativa. A supervisão da avaliação é realizada pelo Departamento da Coordenação Geral e pelas coordenações de programas. De forma mais sistemática, os educadores e coordenadores dos programas reúnem-se quinzenalmente. Além dos GLO's já citado, têm acesso a modelos de avaliação através do meio da consultoria informal.

## **CAPÍTULO IV.1.MUSEU E ESCOLA DE INCLUSÃO**

### **1.1.EXCLUSÃO OU INCLUSÃO?**

Os profissionais dos museus nem sempre estão bem posicionados para compreender o sentimento de estar excluído dos museus devido ao seu interesse profissional, conhecimento e experiência. No entanto, esse entendimento é um passo importante na satisfação das necessidades dos que são socialmente excluídos. Que significado tem a interactividade de enfrentar os desafios da agenda da inclusão social? Apesar do crescente apoio e interesse ao e pelo papel social do museu, há ainda entre os profissionais de museus quem manifeste uma assinalada relutância em considerar a ideia de que as organizações culturais podem ou devem envolver-se nas questões sociais. Como dissemos desde o início do nosso estudo, somos defensores dos princípios pós modernos e consideramos que no século XXI, o museu e a escola devem ser de inclusão. No capítulo V teremos a possibilidade de observar através dos dados referentes às entrevistas que há cada mais interesse por parte das três instituições que observamos em alargar o seu campo de actuação a diferentes públicos no sentido de se conquistar um museu plurivocal, numa perspectiva do construcionismo social. Porém, como teremos a oportunidade de analisar, o caminho ainda a percorrer será longo, não só pela necessidade de se formarem equipas devidamente preparadas, como de conquistar esses públicos.

Como instituições, os museus estão bem colocados para manter e sustentar tradições. As suas funções de colectar, preservar e documentar o passado tendem a torná-los introvertidos, muito focados em sociedades passadas, nas práticas e nas crenças do passado. Intencionalmente ou não, muitos museus têm seguido uma política de exclusão passiva. Os museus tradicionais de artes plásticas e decorativas estão entre os mais relutantes em abraçar esta noção de que excluem muitos visitantes e potenciais visitantes.

Neste aspecto, não é igual referir-mo-nos aos visitantes adultos como peritos ou leigos, clientes ou comunidades de intérpretes. Cada substantivo camufla tarefas específicas, práticas ou conceitos epistemológicos (Padró, 2008). Assim, assumindo os visitantes adultos quer como peritos quer como leigos, referir-mo-nos à educação como um compromisso hierárquico passivo. Se virmos os visitantes adultos como clientes,

referimo-nos à educação como a formação da cultura do consumidor e, se tomarmos os visitantes adultos por comunidades de intérpretes, vemos a educação como um câmbio cultural, social e discursivo (Padró, 2008).

Para Rattner (2002), os excluídos são capazes de recuperar a sua dignidade através da participação em acções colectivas, mas é também importante conseguirem o acesso ao emprego, o acesso a uma moradia decente, bem como facilidades culturais e serviços sociais como a educação. Os eventuais resultados terão que ser combinados com uma aprendizagem que incorpore elementos de acção colectiva, experiência social e políticas públicas inovadoras.

Os museus de Arte e de Design funcionam bem para aqueles que entendem o mesmo código, para aqueles que encontram conexões entre as suas vidas e as do museu e as suas colecções. Como tal, a dificuldade acrescida pelos educadores dos museus de arte moderna e contemporânea em descodificar os códigos da arte, como teremos a possibilidade de analisar no Cap. V. Nas práticas de educação em museus uma proposta de planificação possível pode ser uma construção “rizomática”. A ideia de rizoma, de acordo com a definição de Deleuze e Guattari (2004), evidencia-se através da advertência de que não se constrói o conhecimento a partir de uma página em branco, mas a partir de conexões, além de que em termos educacionais, o rizoma leva-nos a questionar as normas rígidas e os objectivos pré-fixados e resistentes a mudanças.

A arte, para ser comunicada, deve passar a uma informação semântica e a uma informação estética, esta última não traduzível (Ribeiro, 2005). A característica de falta de tradução, apontada por Moles (1981), é reforçada por McLuhan (1969), ao transparecer a “inadequação das palavras em transmitir a informação visual sobre objectos”. Segundo a abordagem de Fisher (1977), da função social ou das implicações sociais da arte e a sua relação com a realidade histórica, irrompe a necessidade de uma linguagem ou meio de expressão e de comunicação, no processo colectivo de trabalho, uma vez que a “arte, ela própria, é uma realidade social”.

A convergência do trinómio arte, educação e sociedade pode apoiar a formação individual e social, norteadora da consciência e propulsora da inclusão social. O reconhecimento da educação como um foco central deste processo está presente no pensamento de Herbert Read, para o qual “a arte não é conteúdo, é a base da educação e da própria formação” (1945). Nas suas obras *Significado da arte* (1931), *Arte e indústria*

(1934), *Arte e Sociedade* (1945), e especialmente *Educação pela arte* (1943), Read clama pela “educação da sensibilidade”, que ele lamentava estar esquecida, proclama a imagem como fonte de todo o conhecimento e conclui que “é lentíssima a evolução da sociedade nas suas dimensões mais profundas, comparada à rapidez dos sonhos dos indivíduos” (1943).

O clássico problema das “duas culturas” que Snow (1997) há tanto tempo percebeu que apesar das interdisciplinaridade e transdisciplinaridade hoje tão estudadas, é difícil a sua passagem para a acção, mesmo hoje com a existência de “áreas de confluência”, ou seja, de espaços, instituições ou grupos de apoio e solidariedade que estabelecem a ponte entre os museus ou escolas com os excluídos. Ainda não foi conseguido, na prática e na medida do necessário, anular a distância entre a “cultura humanística” e a “cultura científica”, ou entre as ciências físicas e as naturais e as artes, ou mesmo entre engenharias e tecnologias e as humanidades. Para que a inclusão social seja plenamente alcançada, o essencial é que as ideias inovadoras sejam incorporadas e as acções integradas e integradoras intervenham em todo o processo, até que o conhecimento e a consciência possam acompanhar verdadeiros cidadãos (Ribeiro, 2005).

Na perspectiva do Construcionismo Social<sup>151</sup> destaca-se o facto da nossa geração de conhecimento e de ideias sobre a realidade serem reflectidos por um processo social, mais do que por percursos individuais (Gergen, 1994), incluindo o nosso conhecimento sobre o que é real. O Construcionismo Social tem a sua origem na psicologia social, mas alia-se a outras disciplinas como a sociologia, a arte ou a educação. As comunidades e culturas de que somos membros determinam a nossa compreensão do mundo. As nossas tradições, categorias, estereótipos, assumpções são sustentadas pelas nossas “instituições sociais, morais, políticas e económicas” (Gergen, 1985:286). Se transferirmos

---

<sup>151</sup> Construcionismo Social é o nome que passou a designar o movimento de crítica à Psicologia Social “modernista” que tem a sua principal referência teórica em Kenneth Gergen. Teve o seu início no ambiente académico norte-americano na década de setenta, quando o Behaviorismo e os seus pressupostos ontológicos e metodológicos se viam questionados. É o resultado de várias incorporações teóricas das teses filosóficas desconstrucionistas de Jacques Derrida, relativistas linguísticas de Ludwig Wittgenstein e neo-pragmáticas de Richard Rorty. Desta forma, podemos identificar no movimento construcionista social, tendências mais wittgensteinianas (Harré, 1989; Mulhauser e Harré, 1990), desconstrucionistas (Parker e Shotter, 1990; Richer, 1992; Lovlie, 1992; Shotter, 1992), e neo-pragmáticas (Gergen, 1989; Polkinghorne, 1992). Apesar das diferenças teóricas entre esses precursores do movimento construcionista, há algo que é comum a todos eles: a admissão do pressuposto de que o conhecimento é socialmente construído.

estas noções para os museus, podemos afirmar que não é o mesmo gerar uma exposição pela voz do curador, seguir uma abordagem de equipa ou ter em conta que diferentes papéis podem ser interpretados a diferentes tempos, incluindo outras perspectivas como a da etnia, do género, sexualidade ou religião (Padró, 2008). Além disso, não é o mesmo mostrar como o conflito foi negociado no âmbito do processo duma exposição ou mostrar o conhecimento como certeza neutra.

Como é o exemplo português, relativo aos museus estudados, face à problemática do museu de inclusão? Os museus das fundações de Serralves e Calouste Gulbenkian, sendo projectos museológicos mais antigos, demonstraram já alguma prática, neste âmbito. O Museu Colecção Berardo, mais recente, tem apostado na diversidade de públicos, mas sem ainda ter tido tempo de desenvolver um projecto a fundo no âmbito da inclusão. O projecto de Serralves com as escolas integra vários momentos, como os encontros dirigidos a educadores e professores para divulgação e discussão do projecto, um seminário para reflexão sobre as temáticas a abordar, uma acção de formação para educadores e professores e um conjunto de oficinas dirigidas a educadores, professores e alunos, visitas guiadas ao museu e ao parque, um ciclo de cinema para crianças e jovens e uma exposição final para apresentação de trabalhos: “Em cada projecto anual pretende-se estimular o trabalho em equipa, partindo dos quotidianos, interesses e desejos dos participantes, bem como das escolhas por eles assumidas” (Leite, Vitorino, 2008: 15). Iniciado há oito anos, o projecto desenvolvido ao longo do ano culmina numa exposição dos trabalhos das escolas que “obedece a um conceito global, como se de uma instalação colectiva se tratasse, procurando-se que seja representativa de todos os grupos envolvidos...os alunos sentem uma grande responsabilidade ao tomar consciência de que a apresentação pública é avaliativa” (idem ibidem, 2008:19). Sendo embora o trabalho de Serralves com as escolas um projecto que envolve a inclusão social, a dinâmica ao nível dos públicos “comunidades” é muito menor, como teremos a oportunidade de observar no Cap. V.

No caso da Gulbenkian, mais precisamente do Centro de Arte Moderna (CAM), o “Projecto Intervir, Moradas Colectivas”, desenvolvido em parceria com a instituição CESIS (Centro de Estudos para a Intervenção Social), pretende ser uma intervenção social e

artística que envolve jovens do bairro do Zambujal, freguesia da Buraca, Concelho da Amadora, desde os últimos quatro anos. Integrou os Percursos Acompanhados (programa Escolhas), um projecto de combate ao abandono escolar precoce e exclusão social. Numa primeira fase teve a duração de nove meses, incidindo em três áreas artísticas: expressão dramática e corporal, fotografia e vídeo, como forma de promover uma reflexão crítica e criativa em torno da construção identitária, tendo como resultados visíveis a criação de dez auto-retratos e um documentário, concebidos pelos jovens sob a direcção artística dos responsáveis. A prática desenvolveu-se através de oficinas semanais no Bairro do Zambujal e breves residências artísticas no Centro de Arte Moderna (Vídeo Projecto Intervir, Heróis e Vilões, 2009). O projecto teve o apoio de um psicólogo do CESIS. A filosofia dos Serviços Educativos do CAM é marcada pelos princípios do Construcionismo Social, de acordo com as palavras da sua Coordenadora, Dra Susana Silva (ver Cap. V).

Um outro exemplo de museu de inclusão refere-se aos membros da Associação Nacional de Belas Artes Decorativas e Sociedades inglesa (NADFAS) que consideram a arte tradicional e o museu de design terem uma relação acessível e relevante com uma "comunidade de prática", que se identifica com o conhecimento, a linguagem, o sistema de valores que sustenta o museu. Além disso, o espaço físico do museu reforça a relação com o público compartilhando o envolvimento da comunidade e da prática. No entanto, muitas pessoas acham os museus sem conexões, sem qualquer relevância. Eles vêem filas cerradas de objectos preciosos, com textos que pressupõem um conhecimento considerável. Assim, a tradicional abordagem da interpretação do museu funciona bem para uma determinada comunidade, mas não com outras pessoas.

O museu é um espaço para muitas pessoas diferentes, que vêem o mundo de diferentes formas, cujas experiências anteriores podem ser muito distintas. O desafio é criar um ambiente onde as necessidades são satisfeitas. Aqui, a perícia do curador das colecções, (e do educador museal) aliado ao conhecimento sobre o visitante, efectiva no visitante o potencial adquirido através de pesquisas de públicos e actividades de extensão, irá informar a estratégia interpretativa do museu. Mas o fundamental é a criação de um espaço que começa a enfrentar os desafios da agenda da inclusão. Dentro desta visão, elementos de design interactivo estão entre as muitas ferramentas disponíveis para criar um espaço distinto, uma experiência diferente (Dodd, 2002).

Mas qual é a dimensão do desafio? O que queremos dizer com "exclusão social"? "Exclusão social", como conceito, surgiu pela primeira vez em França em 1970, enquanto instrumento para a compreensão sobre as desvantagens e desigualdades sociais. Cresceu em importância e utilização em muitos sectores, substituindo os conceitos anteriores da pobreza e da marginalização. O governo do Reino Unido descreve-a como "um eufemismo para o que pode acontecer quando pessoas ou áreas sofrem de uma combinação de problemas associados, tais como desemprego, competências reduzidas, baixos rendimentos, condições precárias de habitação, os ambientes de alta criminalidade, saúde precária, a pobreza e a desagregação da família" (*Social Exclusion Unit, Cabinet Office*).

A chave para a exclusão social é a sua natureza multi-dimensional: o baixo nível educacional pode levar, mais tarde, a uma vida de baixo rendimento, que, por sua vez, pode levar a condições precárias de habitação e a problemas de saúde, podendo conduzir à exclusão política, social e cultural. Com um maior reconhecimento da natureza multi-dimensional, a responsabilidade pelo desenvolvimento e implementação de soluções é igualmente alargado (Dodd, 2002).

Que papel podem desempenhar os museus no combate à exclusão ou na promoção da inclusão? Em relação à dimensão cultural da exclusão esta é relativamente directa no posicionamento do papel dos museus. A maioria tem tentado aumentar o acesso dos seus serviços aos grupos que estão sub-representados nos seus perfis de visitantes. No entanto, existem algumas outras importantes abordagens. Para alguns museus, cultura, artes e património não são intrinsecamente valiosos, mas o seu valor existe em relação às pessoas, indivíduos, comunidades e sociedade em geral. Podem, portanto, articular esses valores e crenças em declarações de missão ou objectivos do projecto, procurando promover a tolerância e proporcionar um sentido de lugar para as comunidades excluídas. Estas são organizações que vêem a colecção, a conservação e a interpretação dos objectos, bem como iniciativas destinadas a ampliar o acesso, não como suas, mas sim como um meio pelo qual os objectivos sociais são atingidos. Aqui, os museus são movidos por motivações alicerçadas na igualdade social, democratização e *empowerment*.

É fácil julgar a agenda da inclusão social como um capricho passageiro, mas o significado vai muito além dos limites da política governamental contemporânea. A sua essência está enraizada na igualdade (Dodd, 2002). Os museus, ao saírem para além das suas funções tradicionais, visam a sua razão de ser como algo externo a si

mesmo. Muitos museus têm tentado criar um serviço do museu mais equitativo ao longo de décadas cientes que é preciso acontecer uma mudança institucional para satisfazer as necessidades das diversas comunidades. Como Mark O'Neill sugere: "uma maior abrangência social do museu de arte seria tratar todos os visitantes, existentes e potenciais, com igual respeito, e proporcionar o acesso adequado aos seus antecedentes, o nível de capacidade de aprendizagem e experiência de vida" (O'Neill, 2002: 24). Não é algo que falta ao visitante que foi excluído, mas a incapacidade do museu para atender as suas necessidades que naturalmente passa por uma definição da política cultural do museu, da preparação da equipa dos educadores, por questões também de recursos económicos da instituição.

O trabalho num museu envolve inúmeros conceitos que correspondem a valores que, por sua vez, são parte integrante da atitude dos profissionais responsáveis por esse quotidiano. Os conceitos educativos que formam e transformam a realidade diária do museu são vários e intervêm constantemente na realidade dessa organização. Algumas práticas e acções são, muitas vezes, confundidas com conceitos. É importante notar que nem todos os conceitos com os quais trabalhamos nos museus são exclusivamente educativos. Alguns conceitos são amplos, porém, pela relevância social que apresentam, são aplicados também na área educativa.

A Cidadania<sup>152</sup>, objectividade<sup>153</sup>, diversidade<sup>154</sup>, tolerância<sup>155</sup>, solidariedade<sup>156</sup>, participação<sup>157</sup>, interacção (externa e interna) são conceitos que estruturam e fundamentam a acção educativa nos museus. Outros conceitos podem ser considerados

---

152 Cidadania - Os museus devem promover o exercício da cidadania a partir da apropriação do património cultural. O conhecimento produzido deve servir para a compreensão do mundo presente e para uma melhor actuação no futuro (Denise Studart, 2003).

153 Falar de públicos diferenciados é retomar o que foi preconizado pelas Declarações de Santiago do Chile, Quebec e Caracas, as discussões museológicas sobre conceitos como Museu Integral, Museologia Social e a Comunicação Museológica. Enfrentarmos a problemática da inclusão e da exclusão. "Os museus não podem ignorar que quando não inclui está a excluir e que não cabe a essas instituições excluir" (Denise Studart, 2003).

154 Quem somos culturalmente em relação a outros culturalmente diferentes? Este conceito é essencial para que possamos estabelecer uma atitude dialéctica e democrática com o público visitante. A interacção entre o museu e o público alimenta-se da ideia do Eu e do Outro como diferentes (Denise Studart, 2003).

155 O respeito à diferença leva a uma atitude de tolerância e respeito mútuo. Ser capaz de entender, aceitar e respeitar o ponto de vista do Outro (Denise Studart, 2003).

156 A relação de responsabilidade entre pessoas unidas por interesses comuns e deve fundamentar as relações internas e externas do museu (Denise Studart, 2003).

157 A participação e a interacção, quando os profissionais de museus se sentem parte actuante no processo museal e se sentem agentes de um processo de equipa. Faz com que os diversos profissionais se sintam parte de um "projecto comum". A participação legitima o processo (Denise Studart, 2003).



transformadores das realidades museais. Alguns deles situam-se fora da área da museologia, mas influenciam directamente o trabalho nos museus, como, por exemplo, a “Interacção (externa)”, entendida como um substrato da comunicação e da educação, o que compreende o público como parte integrante dos processos museais, ou seja, fazendo sentir-se parte dos processos museais. Ao longo do século XX, observamos a evolução de várias teorias respeitantes aos museus. A revisão da nova museologia dos anos 1970 ao século XXI falava da morte do museu e da superação desta instituição tradicional (Torres, 2003: 47), num contexto de revisionismo da pós-modernidade na cultura dominante visível, desmistificada e desestruturada da globalização e do “*melting pot*” que são hoje em dia as sociedades ocidentais. O público do século XXI deixa de ser uma massa alheia à organização do museu. Neste marco de revisão conceptual do museu e da museologia como disciplina científica, os centros e os museus de arte contemporânea contribuíram para avivar a controvérsia das definições do museu.

Surge uma forma de reflectir sobre os museus como zonas de conflito e intercâmbio (Bunch, 1995: 74) e zonas de confluência (Clifford, 1999). A Museologia Crítica enfatiza o carácter interpretativo dos museus e a maneira como o seu discurso se transcreve em diferentes maneiras e políticas culturais, através das quais eles se construíram. Na cultura pós-moderna revisionista as novas formas de conhecimento e compreensão devem partir do conceito da dúvida, da luta e do conflito, da controvérsia num sentido da construção da democracia cultural. Como tal, o museu surge como um espaço de aprendizagem, resultado de uma negociação entre diferentes poderes, aqueles que acabam por definir a política museal.

A avaliação da interacção do público com o museu é fundamental para entender este fenómeno e a função do Museu de Arte Contemporânea. Neste contexto podemos falar de um outro conceito, o de “Interacção (interna)”, que é o trabalho conjunto entre educadores e os outros sectores do museu. Em alguns momentos, a iniciativa parte dos educadores, em outros momentos, os educadores estão integrados no desenvolvimento de projectos expositivos e, em outros ainda, a política institucional integra os diversos sectores de modo a fazer com que a educação não seja um interesse apenas dos educadores e sim uma responsabilidade institucional assumida por todos. Como poderemos ver no Cap. V, esta interacção interna constitui, por vezes, uma dificuldade

para as equipas dos educadores, especialmente nas situações em que estes não são aceites como uma componente integrante do museu e não são consultados de uma forma sistemática num processo expositivo e discursivo, no qual são fundamentais.

Sobre o conceito de “Interdisciplinaridade”, este surge, no âmbito dos museus, como a necessidade de aprofundar e estreitar laços profissionais, considerando que a sua prática deve englobar, entre outros aspectos, a interacção entre disciplinas e a cooperação entre profissionais de diferentes áreas do museu. Segundo Follari (1999:101), “Para haver interdisciplinaridade deve haver estruturas permanentes que a possibilitem, isto é, lugares de pesquisa interdisciplinar”. Portanto, a investigação tem um papel primordial na instituição museal que se quer espaço de comunicação e de produção de conhecimento.

Os conceitos apresentados por Denise Studart (2003) são (trans) formadores da realidade interna e das acções das instituições museais. Interacção, como encontro de perspectivas e de possibilidade de mudança, deve fazer parte das práticas democráticas internas, deve fazer parte da cultura institucional, assim como o respeito pela multiplicidade cultural e o exercício da tolerância entre colegas. Discutir, respeitar e valorizar as diferenças, ter atitudes de tolerância, sentir-se parte da construção/criação de uma obra são projectos primordiais para que cada um se sinta agente de um processo e sinta o peso real da responsabilidade social que é lidar com o património cultural. Entendemos, também, que uma postura de colaboração associada à solidariedade possa substituir hierarquias autoritárias por métodos que considerem planos de participação de diversos colaboradores na tomada de decisão. Ainda permitirão que certas desigualdades de direitos possam ser minimizadas e ou suprimidas.

O museu, sozinho, não vai modificar a sociedade, mas pode contribuir para a mudança, se desempenhar o seu papel de actuar criticamente, fornecendo os instrumentos básicos para o exercício da cidadania. A complexidade de funções e as responsabilidades sociais que o museu deve assumir neste novo século exigem, do profissional do museu, uma atenção permanente e reflexões acerca das mudanças efectuadas no meio em que vive, assim como sobre os interesses e necessidades da sociedade. As pressões dos governantes e dos políticos sobre os profissionais de museus prendem-se muitas vezes com a capacidade de atingir certos objectivos, como, por exemplo, um determinado número anual de visitantes, aspectos que por vezes não se enquadram nas suas missões originais.

Waldisa Russio Guarnieri (1990) foi uma das primeiras profissionais da área no Brasil a discutir a museologia e o museu dentro de uma perspectiva que o museólogo, “trabalhador social”, não deve recusar a dimensão e o risco político do seu trabalho. Esta expressão “trabalhador social” tem o sentido que lhe davam Florestan Fernandes e Paulo Freire: não apenas quem exerce a função social do trabalho, mas de quem trabalha conscientemente com o social, colaborando com a sua mudança. De nada valeria coleccionar, preservar, pesquisar e divulgar o património cultural, se esse conhecimento não fosse produzido com um fim em que esta sociedade seja o principal beneficiário. Não basta devolver a ela o produto, resultante de um estudo, de uma exposição, se os indivíduos não se sentirem parte deste resultado. É preciso que as acções do museu tenham em consideração as demandas da sociedade e que o conhecimento produzido pelos profissionais de museu sirva para a compreensão do mundo presente e para uma melhor actuação no futuro. Assim, o papel dos educadores dos museus de arte moderna e contemporânea converte-se numa tarefa de grande responsabilidade e vital para a construção do conhecimento e interpretação da arte.



Fig.6 – Museu de Leicester, Inglaterra - grupo de bailarinas com deficiência, 2009, ano inglês dedicado às NEES

Este movimento, que tem como via o diálogo promovido na parceria e na negociação, levará à renovação da instituição, manifestada nos seus diferentes aspectos: na pesquisa, na recolha, na divulgação, na apresentação dos objectos, na narrativa empregada, nas suas actividades. Tudo se verá modificado em função da orientação que inclui “os outros”, pelo facto de os saberes e as culturas estarem sempre em constante construção e o museu ser um espaço simbólico de referência para abordar essas questões.

## **1.2.O CONCEITO DE MUSEU INTEGRAL**

A designação de “museu integral” está naturalmente ligada às ideias que são propostas para a “educação integral”. Em 1958, teve lugar, no Rio de Janeiro, um Seminário Regional da UNESCO com a finalidade discutir a função educativa dos museus. Esta reunião foi um marco de suma importância no processo de transformação da instituição museal na América Latina. Mas as ideias preconizadas no encontro do Chile de 1972<sup>158</sup> vieram trazer uma nova abordagem. Os museus são espaços privilegiados de educação não formal e têm um papel importante na formação de todos, no campo da cultura. A Declaração de Quebec de 1984 sistematizou os princípios fundamentais da Nova Museologia. A Declaração de Caracas, resultado do Seminário de Estudos Museológicos, realizado no período de 16 de Janeiro a 6 de Fevereiro de 1992, teve como finalidade fazer um balanço da situação dos museus na América Latina. Desenvolveu uma avaliação crítica deste percurso e reafirmou “o museu como uma “forma de comunicação entre os elementos do triângulo - território, património, sociedade -, servindo de instrumento de diálogo, de interacção das diferentes forças sociais, económicas e políticas; um instrumento que possa ser útil na sua especificidade e função ao “homem indivíduo” e “homem social”, para que este possa enfrentar os desafios que vêm do presente e para o futuro (Horta, 1995:32-35). Para Araújo e Bruno (1995), foi o conceito de museu integral que criou uma nova perspectiva de actuação, abrindo as fronteiras tradicionais trazendo benefícios, mas também despertando os museólogos? Para alguns

---

<sup>158</sup>Mesa-Redonda de Santiago do Chile, ICOM, 1972. Princípios de Base do Museu Integral “consideraram que a tomada de consciência pelos museus, da situação actual, e das diferentes soluções que se podem vislumbrar para melhorá-la, é uma condição essencial para sua integração na vida da sociedade. Desta maneira, consideraram que os museus podem e devem desempenhar um papel decisivo na educação da comunidade.”

problemas, como a crise de identidade institucional, quando os museus passaram a confundir-se com outras formas de acção cultural.

### 1.3.A MUDANÇA DE PARADIGMA

A museologia já nasceu envolvida na crise de paradigmas pela qual passa a ciência actual. De acordo com Boaventura Santos (1988), no paradigma científico emergente destacam-se as seguintes ideias: *Todo o conhecimento científico-natural é científico-social* - nesta primeira tese procura-se a superação da oposição entre as ciências naturais e as ciências sociais tendo como objectivo o conhecimento do sentido e do conteúdo dessa superação; em segundo lugar, *Todo o conhecimento é local e total*, sugerindo uma contravenção metodológica no seio das ciências, pois observa a necessidade da multiplicidade de métodos em face do processo de globalização que a pós-modernidade tem vindo a consolidar; *Todo o conhecimento é auto-conhecimento* - esta terceira tese trata das relações entre sujeito e objecto, que ora perdem o distanciamento entre si e se misturam, ora preservam essa distância; *Todo o conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum* - a reabilitação do senso comum, que apesar de ser um conhecimento mistificado e mistificador possui uma dimensão libertadora que poderá ampliar-se no diálogo com o conhecimento científico, com benefícios recíprocos. “Este percurso analítico será balizado pelas seguintes hipóteses de trabalho: primeiro, começa a deixar de fazer sentido a distinção entre ciências naturais e ciências sociais; segundo, a síntese que há que operar entre elas tem como pólo catalisador as ciências sociais; terceiro, para isso, as ciências sociais terão de recusar todas as formas de positivismo lógico ou empírico ou de mecanicismo materialista ou idealista com a consequente revalorização do que se convencionou chamar humanidades ou estudos humanísticos; quarto, esta síntese não visa uma ciência unificada nem sequer uma teoria geral, mas tão-só um conjunto de galerias temáticas para onde convergem linhas de água que até agora concebemos como objectos teóricos estanques; quinto, à medida que se der esta síntese, a distinção hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento vulgar tenderá a desaparecer e a prática será o fazer e o dizer da filosofia da prática” (Santos, 1988).

A museologia, tratada como ciência contemporânea, parece inserir-se nesse conjunto de mudanças, fazendo-nos pensar que os conceitos de museu integral, museu

vivo e museu fórum estejam a anunciar uma sintonia com os paradigmas emergentes preconizados por Boaventura Santos (1988). O museu integral confunde-se com o centro cultural, abrigando outras áreas de conhecimento. O seu acervo deixa o espaço sagrado e vai revelar-se em outros lugares anteriormente jamais pensados, como os centros comerciais, ruas, praças e praias (Lima, 2001). Rompe fronteiras, ganha o título de vivo pela nova dinâmica que se propõe e pela própria concepção de vida que essa rotura proporciona, vivacidade. Como fórum, insere-se numa visão crítica, dialéctica. E por tudo isso ficamos defronte do museu e interrogamo-nos se ele ainda é museu. Olhando pela óptica dos paradigmas emergentes acreditamos que estamos diante de um novo museu, o museu do nosso tempo. Boaventura Santos (1988) refere: “No paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal de que fala Wigner ou a totalidade indivisa de que fala Bohm. Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adoptados por comunidades interpretativas concretas como projectos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc.” O autor refere aquilo que Rachel Mason (2001) também sublinha, defender o “glocal”, a necessidade de num mundo global, continuar a defender o local. Boaventura Santos continua: “A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma actual, o conhecimento avança à medida que o seu objecto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces”. (Santos, 1988). O autor estabelece conexões com a teoria da construção “rizomática” de Deleuze e Guattari (2004), já sublinhada noutro ponto deste subcapítulo, a ideia que a partir de conexões, o rizoma leva-nos a interrogar as normas rígidas e os objectivos pré-fixado, propondo novas leituras.

O museu sugere novas e diferenciadas relações com a sociedade, atribuindo-se, também, a função de formar o ser humano para o exercício da cidadania, através das mediações entre o acervo exposto e o público. Teixeira Coelho (1997) refere que os processos de mediação decorrem de naturezas diversas e têm a finalidade de promover a aproximação entre indivíduos, colectividades e obras de cultura e arte. Para o autor: “Essa aproximação é feita com o objectivo de facilitar a compreensão da obra, o seu

conhecimento sensível e intelectual, com o que se desenvolvem apreciadores ou espectadores, na busca da formação de públicos para a cultura ou de iniciar esses indivíduos e colectividades na prática efectiva de uma determinada actividade cultural” (1997: 248). O museu, tal como a sociedade, está em constante fase de transmutação tendo obrigatoriamente de acompanhar a evolução dos novos desafios que se colocam diariamente. Novas funções são propostas.

#### **1.4.O EXEMPLO INGLÊS: MUSEUS DE INCLUSÃO**

Os museus ingleses estão a vivenciar o que muitos pensam ser a sua maior mudança em cento e cinquenta anos. Utilizando o exemplo de alguns casos de estudo passamos a analisar como os museus ingleses ultrapassaram a vocação inicial e tradicional da interpretação das colecções. Consideramos o exemplo inglês paradigmático



Fig. 7- Museu de Leicester, em 2009, ano inglês dedicado aos NEES.

pela grande alteração já ocorrida no decorrer deste século e, como tal, consideramos que o deveríamos expor mais detalhadamente. Por isso, nos exemplos que se seguem, não nos referiremos unicamente aos museus de arte moderna e contemporânea. O potencial papel do Museu na dinamização local pode torná-lo um espaço onde as questões sociais são analisadas de forma a se tornarem mais acessíveis ao público. O nosso objectivo é demonstrar como a questão social é cada vez mais um objecto paradigmático que afecta os museus, tal como tem afectado outras instituições (o exemplo da escola pública) neste ainda jovem século XXI.

O trabalho de museus como Cartwright Hall, em Bradford, Inglaterra, através de colaborações, parcerias, planeamento atencioso e programação cuidadosa, abriu caminhos para aqueles que tradicionalmente não visitavam o museu. Que impacto tem esta experiência interactiva sobre as crianças envolvidas? O Centro de Museus e Galerias realizou uma avaliação nacional para o Departamento de Educação do Museu e Galeria de Educação da Fase 1 do Programa. Cartwright Hall em Bradford e o Castel Museum em York foram um estudo de caso. A avaliação dá-nos algumas evidências do impacto desse projecto. Foram utilizadas diversas telas de pintura, fantoches e brinquedos de óptica neste projecto. As crianças nas escolas, foram motivadas pela sua interacção com os objectos e cobriram as paredes da sua sala de aula com desenhos, fotografias, poemas e pensamentos. A experiência deu-lhes a inspiração para serem criativos. O professor de uma turma referiu que as crianças eram muito fracas no início do ano, mas lentamente o projecto ajudou-as a construir novos significados, a melhorar o vocabulário e a poder utilizar maravilhosas descrições, ou seja, as crianças desenvolveram aptidões na língua e audição, observação e investigação. Aumentaram os seus conhecimentos e obtiveram uma capacidade de compreensão significativa, pois o acesso ao museu foi promovido (Dodd, 2002).

Motivação, desenvolvimento de competências, aspirações crescentes e maior acessibilidade são fundamentais para enfrentar o impacto de longo prazo da exclusão. A educação e as acções sociais, juntamente com o acesso à informação e à tomada de decisões, são os passos essenciais iniciais para diluir as barreiras físicas, intelectuais, sensoriais, emocionais, comportamentais, financeiros, culturais e tecnológicas.

A remoção dessas barreiras é complexa, envolvendo uma abordagem holística do museu. A divulgação do trabalho é apenas uma dos componentes de uma aproximação do museu à escola, um dos muitos blocos de construção necessários para



que as diversas comunidades começassem a compartilhar a cultura propriedade das colecções ricas e inspiradoras de museus.

Cuidadosamente planeadas e estruturadas, as sessões de educação interactivas estão entre as formas mais poderosas e eficazes de atender às necessidades específicas do público não tradicional, de criar caminhos para a inclusão. Podemos aprender com essa interacção? A investigação desenvolvida em Inglaterra mostrou que para as pessoas serem realmente incluídas, há a necessidade de haver mudanças tangíveis. As actividades interactivas foram fundamentais para permitir aos visitantes um olhar interrogador, sem pressupostos de conhecimento prévio. As conversas foram estimuladas ao redor das exposições. Gostaram especialmente dos elementos interactivos, que permitiram caminhos para outra interpretação. A área de recursos deu acesso à informação em maior profundidade, assegurando que diferentes formas de aprendizagem fossem contempladas. O museu também actuou como um espelho, onde as pessoas podiam ver-se, fazendo conexões entre as suas próprias vidas e as experiências.

Para o trabalho de inclusão social ser eficaz, o museu tem de ter como ponto de partida um foco nas necessidades daqueles que são excluídos. Isso significa que o ponto de partida para a evolução será a informação da forma como as pessoas interagem e como aprendem. Se tomarmos o modelo de George Hein, construtivista de aprendizagem, a aprendizagem é vista como a construção de um sentido, de um significado baseado na sua experiência. Os significados que construímos dependem, portanto, das nossas experiências passadas. Aprender é uma actividade activa, social e contextual, e a motivação é essencial para a aprendizagem. Subjacente a tudo isto, estão as noções da democratização social, igualdade e competências. A interactividade tem que ser um elemento essencial bem como a parte crítica do processo. Mas considerar a interactividade como uma solução rápida para a criação de um museu seria subestimar a complexidade da agenda da inclusão. Acima de tudo, o Construcionismo Social afirma a realidade como criação social. Assim, crenças e realidades múltiplas podem ser igualmente válidas, visto definirem diversas culturas, tempos históricos, experiências de vida. Os museus são, igualmente, criações sociais e as suas definições e práticas têm sido favorecidas por certos grupos em momentos específicos, que comungam e influenciam, na sua disseminação, diferentes conceitos do mundo. Em cada uma das diferentes noções de

museu existe sempre uma comunidade de profissionais que reclamam a “verdade”, sejam eles coleccionadores ou peritos, directores ou curadores, educadores, visitantes e avaliadores ou gestores e profissionais de marketing.

O Construcionismo social dá importância à colaboração, à reflexão e à multiplicidade. Sendo o significado tomado como relacional, o significado do museu não se limita aos seus objectos ou colecções, exposições e programas educacionais, publicações ou área comercial. Pelo contrário, todos eles produzem significado e, nesse sentido, os visitantes são potenciais catalisadores de construção de significado. Através da organização de exposições e programas baseados em problemáticas, fornecendo múltiplos caminhos que explorem temas como raça, género, classe, sexo, expondo questões de conflito e negociação e confrontá-las a partir de outros pontos de vista é um caminho possível nessa construção do museu plurivocal. A abordagem crítica ao que está a ser feito é fundamental, bem como ver os profissionais como facilitadores do conhecimento e da interpretação do discurso do museu e não apenas como educadores.

Nos museus na Grã-Bretanha, a ênfase está a afastar-se do que era o único interesse em relação ao paradigma da exposição que conta histórias sobre os objectos. Os curadores do museu, os gestores e os directores esforçam-se para satisfazer os requisitos dos novos e múltiplos públicos. Em 1975, o museólogo checo Jan Jelinek referia que “*A backward glance at museum development shows that museums only fully develop their potential for action when they are actually involved in the major problems of contemporary society. Museums are institutions intended to serve society and only thus can they continue to exist and function*” (Museum, nº 1/2 1975).

Em Julho de 2008, o historiador Tristram Hunt escreveu no *Observer* que desde Leicester a Dundee, Liverpool a Bradford, as cidades da Grã-Bretanha estão a tornar-se cada vez mais diversificadas. Estas constituem frequentemente uma paisagem de religiões, raças, etnias e comunidades. Há cada vez menos espaços neutros na nossa esfera pública para as pessoas se reunirem e reflectirem em torno da arte e dos objectos que englobam partes dos seus múltiplos. O museu, como uma instituição urbana essencial, é um desses lugares (*The Observer*, 6/7/08).

Os museus tradicionais tinham sido largamente desenvolvidos como centros de estudo da ciência e de arte aplicada. Os museus começaram a mudar na década de 1970 e 80, com o desenvolvimento de actividades industriais e a arqueologia como um estudo sério e popular, fez-se a adopção do “museu a céu aberto”: colecções de edifícios

históricos restaurados foram transplantados para um museu local. Os museus começaram a concentrar-se mais nos estudos sociológicos. No entanto, a ênfase era sobre o entretenimento e a nostalgia, mais do que um exame das condições sociais e a tentativa de explicar o desenvolvimento social e das condições o passado, ou como podiam ser relevantes para o presente (Tait, 2008).

A maior influência na alteração das condições materiais dos museus ingleses nos últimos vinte anos tem sido a Lotaria Nacional. *“Since 1995 the Heritage Lottery Fund (HLF) has invested £1.4bn in museums and galleries”* (Tait, 2008). O apoio do financiamento da lotaria teve efeitos de arrastamento: por um lado, local pois incentivou outros financiadores, autoridades locais, fundações beneficentes, dadores privados, empresários e governo com excepção do Departamento de Cultura, Imprensa e Desporto (DCMS), para contribuir para responder à credibilidade dos planos de negócios, insistência cada vez maior da HLF (Tait, 2008). Por outro lado, os museus desenvolveram-se de forma mais ambiciosa: *“Projects which would have been deemed far beyond available resources – such as the long-anticipated Shetland Museum in the country’s northernmost city which finally opened in 2007, the £26m Great North Museum due to open in Newcastle in spring 2009, and the £68m Museum of Liverpool scheduled for 2011”* (Hooper Greenhill, 2007).

Nos últimos anos da década de 1990, os museus começaram a ter preocupações sociais. O Museu da Ciência em Londres analisou questões como a SIDA e os efeitos de fumar no *átrio* do museu. Foram preparadas exposições temporárias que davam resposta aos problemas. O Museu *Waterfront* em *Swansea* apresenta uma constante alteração do seu programa com temas relacionados com os conteúdos da fase pós-industrial. Outros projectos têm incluído curadores e conservadores com um papel mais público, demonstrando técnicas práticas ou através de links como o CCTV no Centro de Conservação de Liverpool como no Tullie. A Casa Museu de *Carlisle* acrescentou ao seu programa elementos das suas exposições em museus, criando colecções para públicos específicos (Tait, 2008). Esta posição dos museus faz-nos pensar se estamos agora na idade do “pós-museu”, expressão já utilizada por vários investigadores, nomeadamente Hooper-Greenhill e Janet Marstine (Marstine (ed), 2005). Estarão agora os museus a afirmar-se como uma força potente em termos sociais e de revitalização urbana?

No seu papel de *Conhecimento e Inspiração democrática face à cultura*, escrito para a “*Archives, Museums and Libraries*”(Museums, Libraries and Archives Council), em 2006, John Holden e Samuel Jones de Demos referem: “*Because of the knowledge they hold and the inspiration they offer, museums, libraries and archives are essential to our social and economy survive*” (referido em Simon Tait, 2008). Os objectos que recolhem têm a capacidade de oferecer novas e refrescantes interpretações do mundo. Até que ponto os museus são capazes de uma interpretação contemporânea? Para quem estão a fazer essa interpretação? É dado ao público a opção de fazer as suas próprias interpretações? Quem são aqueles que mais beneficiaram com esse discursotendo a oportunidade de fazê-lo?

Em relação aos museus, estes são um terreno neutro sobre certas questões como a criminalidade juvenil. Essas temáticas podem ser discutidas fora da influência das instituições como a polícia e os tribunais. Um exemplo a salientar é o Museu de Londres nas *Docklands*. Em 2008, a exposição sobre *Jack, o Estripador* foi muito para além do mito que rodeia o violento assassinato das prostitutas, no final do século XIX. O objectivo foi relacionar o momento presente com o ambiente da *White Chapel* Vitoriana, estabelecendouma comparação entre a bebida e as drogas do momento presente e comparando as indústrias do *East End* de 1888 com as de 2008. Em vez de se concentrarem no assassino, olharam para todas as propostas, tentando ver como era diferente o *East End*, comparando o momento presente e entrevistando as pessoas. O curador, Alex Werner referiu: “*It is what we think we should be doing now, taking the reality of history that has become popular romance, stripping away the myth and making sense of it in modern terms. It has proved popular for a relatively young museum that has been struggling because of its location off the tourist track*” (Tait, 2008).

Um outro exemplo decorreu em 2007, no Museu de *Birmingham*, na Galeria de Arte. O Museu preparou o que poderia ter sido uma simples exposição histórica na sua contribuição para o bicentenário da lei de abolição do comércio de escravos no país. A exposição foi sobre *Olaudah Equiano*, do século XVIII, um escravo que se tornou um escritor e abolicionista. Para além do objectivo de analisar um pouco da sua misteriosa história, o museu foi também objecto do interesse da comunidade negra de *Birmingham*.

Foi ainda possível estabelecer uma relação entre a temática e o curriculum escolar da disciplina de Cidadania. Na exposição também questionaram sobre o comércio de escravos de *Birmingham* de dois ícones históricos, Mathew Boulton e James Watt, cujas estátuas estão no espaço exterior ao museu. (Hooper Greenhill, 2007).

O *Active Reducing Crime* (ARC) é um programa de cidadania concebido de forma a envolver as escolas, as autoridades educativas locais e as comunidades na prevenção da criminalidade activa, tal como foi interpretado através dos módulos do currículo da cidadania. O objectivo principal é que agências e empresas locais especializadas trabalhem em conjunto com os jovens, de modo a reduzir o crime e o comportamento anti-social. O ARC foi entregue a uma dúzia de escolas do ensino secundário envolvendo cerca de 600 jovens. Cada programa da ARC custou 5.000 £ (Tait, 2008). Em 2008, a organização do Conselho de Curadores decidiu separar a identidade dos NCCL (*National Centre for Citizenship and the Law*) e as Galerias da Justiça. O NCCL continua a operar com as Galerias na área da educação, mas também se tornou numa instituição de mudança social distinta, com uma competência nacional, criando um modelo sustentável e uma maneira de defender o seu trabalho e o desenvolvimento nacional. Apesar das dificuldades na conexão com serviços de crianças e de juventude e a administração da justiça penal, existe um grande potencial de trabalho. Já se começaram a fazer análises do trabalho nesta área e há já resultados no papel da mudança social (Hooper Greenhill, 2007). Em 2008, Liverpool foi a Capital Europeia da Cultura. Um dos aspectos mais controversos associados a esse ano refere-se à inauguração de um museu que se previa abrir somente em 2010. *“The £68m Museum of Liverpool, flagship of the National Museums Liverpool (NML) group, will be Liverpool’s first 21st century public building. It is hoped it will attract 750,000 visits a year, provide work for 78 people and add another 321 jobs in the immediate vicinity. And admission will be free”* (Hooper Greenhill, 2007). Esse museu teve a pretensão de ser capaz de mostrar muito mais aspectos das colecções que o seu antecessor podia, mas também de estar mais em contacto com as comunidades locais e com o público visitante.

Uma actividade fundamental para os curadores tem sido fazer o contacto com as comunidades de *Liverpool* que terão de representar e contar a história da cidade. Actualmente, os programas envolvem os estivadores que perderam os seus empregos, em 1998, (após uma greve de três anos) e a comunidade Chinesa (na Grã-Bretanha a primeira *Chinatown* foi em Liverpool). Um contacto importante foi o de *John Hamilton*, líder do Conselho de Liverpool. Ele deu indicações importantes sobre as suas memórias em relação à política local na cidade. O Museu de Liverpool pretendeu dar uma nova ênfase às sociedades imigrantes, dizendo mais do que a importância intrínseca dos objectos. Por

exemplo, o museu tem uma grande colecção de máquinas de costura *Singer*, mas apenas uma foi exibida: tinha sido a única na posse de um alfaiate, imigrante italiano na década de 1930. O museu pretendeu ter espaços que não são neutros, pois estes dependem de historiadores, curadores e designers criando um conjunto em que levam os seus visitantes a partilhar a própria experiência com eles. O museu dá voz, é a resposta dos curadores, mas há que permitir que outras vozes sejam ouvidas. Uma cidade tem de ter muitas vozes (Tait, 2008).

Uma questão que os museus estão cada vez a explorar mais é a migração. No relatório de 2006 da Campanha de Learning comissionado pelo *Home Office*, *Chris Wood e Hannah Gould*, escreveram que embora haja muitas organizações que lidem na prática com os migrantes, há daqueles que tocam as necessidades das pessoas pela sua diversidade cultural, espiritual, social e moral pela inclusão na sociedade britânica, dando quase igual prioridade às pessoas que conhecem a chegada de novas pessoas (pedidos de asilo, refúgio e de imigração) no dia-a-dia do mundo do trabalho há muito pouco espaço para lidar com estas questões. Os museus podem ser uma solução para estas questões (Hooper Greenhill, 2007).

A nível local, o sentido de “nós” pode identificar não só uma comunidade, como um museu. Os museus podem ser um foco para a regeneração pós-industrial, por exemplo. Reabilitar os ambientes urbanos varia muito. Por vezes depende da natureza das comunidades e dos investimentos que as autoridades estão dispostas a fazer nos museus de uma cidade (Tait, 2008). Por exemplo, o Museu de *Docklands*, em Londres, tem evocado a perda da história de uma área comercial, numa das mais agitadas docas no mundo, substituída pela evolução da actividade bancária e editorial, a leste da cidade de Londres. É importante ter apresentado exposições com temas sobre o comércio de escravos negros em Londres e o ambiente de drogas, álcool e prostituição, que foi a justificação para os assassinatos nas proximidades de *Whitechapel*, de Jack, o Estripador. No entanto, ainda não teve o seu impacto junto dos turistas, embora esta situação se possa alterar com os Jogos Olímpicos em 2012 que se irão realizar nas proximidades.

Um outro exemplo é a mudança da *Royal Armouries* para a Torre de Londres. A *Clarence Dock* no *Aire* em *Leeds* conseguiu criar em torno do espaço um grande hotel e blocos de apartamentos, mas *Leeds* ainda é o seu centro de negócio. Em algumas regiões,

a pós-industrialização é uma questão menor que, por exemplo, a migração. Isto está a ser abordado em cidades como *Bradford* e *Liverpool* e, em menor medida, em pequenos museus como o Museu *Ryedale Folk* (Tait, 2008).

Existe uma vontade de avançar com um papel dos museus na relevância social contemporânea. Muitos museus estão empenhados em reavaliar as suas colecções e as suas histórias com conotações contemporâneas. A Internet e as tecnologias associadas obrigam a uma evolução mais rápida, submetendo o museu a avançar muito mais rapidamente do que poderia ser há cinco anos atrás. As transformações na sociedade estão a ocorrer em grande velocidade e pode exigir uma resposta rápida dos museus, como tal, a aposta na formação torna-se num desafio. Um novo grupo de pessoas no museu como um urbanista, um professor e um consultor vêm auxiliar a compreensão da essência do objecto e a interpretação da curadoria. Ao mesmo tempo, o sector continua a ter de valorizar muitos curadores tradicionais que não estão familiarizados com as novas tecnologias, nem com as novas exigências sociais. Houve um temor de que as competências dos curadores tradicionais estivessem a ser sacrificadas à «história», mas *Karen Brookfield*, director-adjunto (Política e Estratégia), do fundo *Heritage Lottery*, acredita que esse medo tende a diminuir devido ao espírito dinâmico e criativo que se tem vindo a desenvolver ao longo da última década, a reconhecida primazia do objecto tem vindo a reafirmar-se em si (Tait, 2008). No entanto, os curadores tradicionais necessitam de ser incentivados a abrir as suas ideias e os processos de comunicação.

Por outro lado, os bloqueios institucionais são também um obstáculo, como já referimos anteriormente. Muitos museus, particularmente os nacionais, são estruturas complexas organizacionais de longa data e muitas com estruturas departamentais dentro delas. A sua complexidade muitas vezes dificulta a necessidade de assumir novas ideias, métodos e interpretações, embora o encorajamento esteja a trazer mudanças. O objectivo é incentivar a tendência da distância da designada obstipação institucional com os seus consultores, aconselhando o financiamento do projecto, de olhar para a sua comunidade local como uma inspiração. O apoio financeiro é muito desigual, muitas vezes depende do talento empresarial e do pensamento de um curador. É necessário o empenho das Agências de Desenvolvimento Regional, locais e dos governos centrais para assegurarem que existam parcerias no financiamento por detrás destas iniciativas (Tait, 2008).

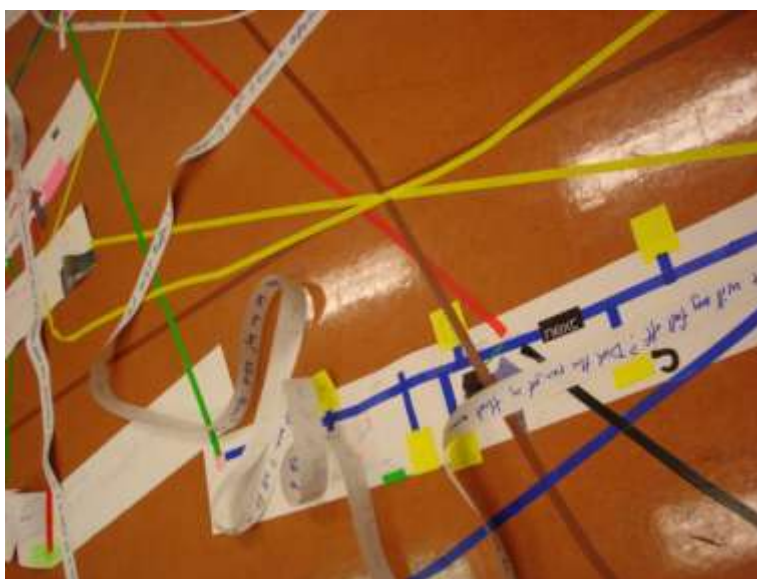


Fig. 8 – Tate Modern, 2008, preparação de uma oficina para docentes

### **1.5.PARCERIA ENTRE ESCOLAS E OS MUSEUS INGLESES: UM EXEMPLO DE INTERVENÇÃO SOCIAL**

Desde 2003, o Departamento de Cultura, Media e Desporto (DCMS) e do Departamento de Educação e *Skills* inglês (DFES), passou para o Departamento de Crianças, Escolas e Famílias (DCSF). Em conjunto patrocinou uma parceria entre museus regionais e nacionais na Inglaterra, que se destina a aumentar e a aprofundar as relações entre os museus e as escolas para reforçar relações entre os museus e as comunidades. Uma avaliação do programa foi realizada durante 2006 e 2007. Doze museus nacionais com mais de 50 parceiros, museus regionais, foram conjuntamente envolvidos em dezassete projectos em toda a Inglaterra. Os resultados desta investigação foram considerados a partir das conclusões de três avaliações anteriores dos resultados e impactos da aprendizagem em museus (Hooper Greenhill, 2007).

O programa tem sido muito bem sucedido devido a uma forte ênfase na inclusão do trabalho social, à eficácia e aprofundamento das parcerias entre o sector da educação e o sector do museu. Os resultados foram eficazes na aprendizagem dos alunos, incluindo provas de um aumento da produção. Houve metas claramente inclusivas para a educação e trabalho comunitário. Cerca de um terço (30,3%) das escolas com quem os museus trabalharam no programa são escolas com as maiores percentagens de alunos elegíveis para refeições escolares gratuitas. Os funcionários dos museus demonstraram um



interesse na abordagem para a inclusão social e a maioria dos projectos foi no sentido de trabalhar activamente a coesão da comunidade. Os funcionários dos Museus foram abordando os vários obstáculos na utilização dos museus. (Hooper Greenhill, 2007).

Nas parcerias entre o sector da educação e do museu foram observados um aumento de contactos entre estes, especialmente os que envolvem um maior número das sessões, ao longo de um período de tempo. Houve um aumento da participação do número de escolas secundárias e os os museus tiveram um papel válido no desenvolvimento do currículo escolar. Foi realizada uma apreciação positiva por parte dos professores sobre a aprendizagem e os métodos utilizados nos museus; estes revelaram o valor positivo dos museus para a sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional; a grande maioria dos professores (96%) ficaram satisfeitos ou muito satisfeitos com a sua experiência museal (Hooper Greenhill, 2007).

A grande maioria dos alunos (mais de 90%) usufruiu das visitas ao museu; os rapazes mais velhos mostraram mais entusiasmo; os professores continuam a valorizar a qualidade inspiradora do trabalho do museu porque permite que os seus alunos compreendam melhor os objectos; 99% dos professores pensam que os alunos beneficiaram da experiência museal; 97% dos professores pensam que os alunos são susceptíveis de serem inspirados para saber mais; 94% dos professores pensam que os alunos terão adquirido conhecimento relacionado com factos; 82% dos professores considerou que a experiência no museu é susceptível de influenciar a classe docente; 94% dos professores pensam que os alunos são susceptíveis de desenvolverem competências de pensar/reflectir e 89% capacidades comunicativas (Hooper Greenhill, 2007).

O trabalho comunitário é relativamente novo, em muitos dos museus que participaram neste estudo. Alguns museus estavam a usar formas de envolvimento sofisticadas com as comunidades, mas alguns não conseguiram compreender o que era necessário. Houve diferentes efeitos nos grupos dos diferentes museus, com mais ênfase nas Competências e menos no respeitante ao Uso, Inspiração, Criatividade. A maioria dos líderes dos grupos estava satisfeita com as suas experiências. Todos os resultados da aprendizagem para os participantes da comunidade foram muito positivos. Os museus têm o potencial para responder a necessidades da aprendizagem. Nem todos os museus pareciam prontos para o trabalho necessitando de mudanças culturais internas necessárias para inserir a aprendizagem baseada no conceito de museu da cultura na comunidade (Tait, 2008).

A avaliação mostra claramente como a investigação em museus pode contribuir para um poderoso número de alterações na coesão comunitária e na inclusão social, na revisão do currículo, na implementação de Excelência e Prazer nas escolas primárias, no desenvolvimento profissional de professores, no desenvolvimento das escolas e do currículo (Hooper Greenhill, 2007). Houve evidências no estudo que os museus não estão apenas a tentar resolver os problemas básicos, físicos e materiais das barreiras culturais, mas podem, muitas vezes, responder às complexas necessidades de sub-representação de certos públicos. Houve um desejo genuíno entre os museus envolvidos para tratar de questões de inclusão social através do desenvolvimento de estratégias para trabalhar com pessoas e grupos vulneráveis, em risco de exclusão social, para chegar a novos públicos ou fazer a diferença na vida das pessoas através de metodologias como melhorar a sua aprendizagem, desenvolver capacidades ou facilitar a sua participação numa sociedade mais ampla. Os projectos dos Museus foram avaliados pelos participantes e trabalhadores do ensino/museu com o objectivo de desenvolver competências sociais, de comunicação e linguísticas, e para desenvolver a confiança, por exemplo, no uso de espaços públicos e facilitar a integração na comunidade mais alargada (Hooper Greenhill, 2007).

Fazer bem na educação é entendido como o mais eficaz meio de combate à pobreza e desinteresse. Coloca-se a tónica na necessidade de assegurar que todos os jovens estão activos, capazes de atingir o seu pleno potencial, independentemente da sua origem ou circunstâncias. Este estudo reforça o que os estudos anteriores ilustraram que os museus são capazes de contribuir para este objectivo. Os museus fornecem uma elevada qualidade nas abordagens da aprendizagem focalizada. Muitas delas implicam uma cuidadosa investigação sobre as abordagens e actividades para servir os interesses e objectivos dos alunos e das comunidades participantes. A aprendizagem é facilitada na dinâmica e nas formas imaginativas.

Das provas fornecidas pelos professores, alunos, comunidade de trabalhadores e participantes envolvidos no estudo, verificou-se que, nesta abordagem, a aprendizagem é muito valorizada pelos participantes, que os consideram agradáveis, experimentando muitas vezes um sentido de realização nas suas experiências. Há uma melhoria dos resultados nos jovens desfavorecidos permitindo-lhes produzir tal como os seus pares. Um outro foco das actividades zelou também por jovens com necessidades educativas especiais e com incapacidades físicas, reduzindo o número de pessoas sem apoio na

educação, emprego ou formação. Quando os museus estavam a trabalhar com as pessoas mais vulneráveis, especialmente jovens, tiveram a prova do poder das experiências que os museus podem motivar e inspirar para a aprendizagem. Aos jovens com uma vida caótica, por vezes uma instabilidade transitória, foi dado espaço para reflectir e pensar no seu próprio auto-desenvolvimento. A longo prazo, foram criadas as oportunidades para a estabilidade.

Os museus estão bem posicionados para apoiar o aumento da ênfase nas políticas educacionais, para responder às necessidades individuais dos alunos e desenvolver um currículo que motiva e envolve todos os alunos, incentiva a sua curiosidade e o prazer em aprender e ajudá-los a ter êxito. Para as escolas primárias, a influência do conceito de Excelência e Prazer encorajou o progresso do projecto e permitiu desenvolver um currículo rico e emocionante, que ensina de forma eficaz e faz uso da criação de fortes relações entre os indivíduos, para que o conhecimento dos alunos e as suas competências podem ser utilizadas em todo o processo de aprendizagem (Hooper Greenhill, 2007).

O novo currículo dará maior flexibilidade às escolas para adaptar a cada necessidade e aprendizagem, criar um projecto de aprendizagem que incluía actividades que têm lugar fora da escola. Os professores estão a ser incentivados a personalizar o currículo, a fazer as conexões entre os sujeitos, a realizar eventos e actividades que visem uma maior coerência nas experiências de aprendizagem, bem como a utilização dinâmica e abordagens inovadoras de ensino e aprendizagem. Haverá a oportunidade para os alunos desenvolverem a sua criatividade.

Para muitos dos professores no presente estudo, a visita ao museu foi sentida como um catalisador para a aprendizagem, porque foi memorável e inspirador. As visitas foram integradas no currículo, os alunos foram capazes de aproveitar as suas experiências com as colecções do museu, muitas vezes desconhecidas, para os seus trabalhos escolares, proporcionando ambientes de verdadeira “matéria-prima” para a imaginação, como, por exemplo, em escrita criativa. No entanto, há mais trabalho a ser feito, nomeadamente em comunicar o valor dos museus aos professores, especialmente aos professores do ensino secundário, para currículo e para a forma como a aprendizagem oferecida pelos museus pode facilitar uma mais ampla abordagem à aprendizagem adoptada pelo reformas do currículo (Tait, 2008).

Muitos dos projectos que participaram no estudo vieram promover activamente o desenvolvimento profissional dos professores, por exemplo na actividade “*Take One*

*photo*”, que incidiu sobre a utilização de pinturas em todo o currículo e sobre o desenvolvimento das competências visuais. 78% dos professores envolvidos neste estudo considerou que o museu tinha ajudado no seu desenvolvimento profissional e que a experiência museal tinha auxiliado a aumentar os seus conhecimentos e a compreensão, aumentando a sua confiança em relação aos temas com os materiais, tendo sido expostos a novos métodos de ensino, novas ideias que poderiam ser levadas para a sala de aula e as novas competências que poderiam utilizar no ensino (Hooper Greenhill, 2007). Um pequeno número de professores entendeu que a experiência museal os ajudou a ver os seus alunos de forma diferente, tornando-os mais conscientes da importância do desenvolvimento do aluno como indivíduo. Estes resultados são positivos em função da mudança do currículo, sugerindo que os professores estão a encontrar no museu uma valiosa fonte de aprendizagem e inspiração, não só para os seus próprios alunos, mas também para si próprios.

Um dos importantes resultados do programa DCMS / DCSF é a liderança que está sendo dada a alguns dos projectos em desenvolvimento sobre novas abordagens do ensino que podem ser utilizados na aula, bem como no próprio museu. Os museus estão a facilitar uma abordagem pedagógica inovadora, transversal ao currículo do aluno, e estão a abordar as necessidades dos professores envolvidos nas mudanças curriculares, como a nova GCSE da Ciência, ou a enfrentar desafios exigentes e assuntos sensíveis, como a história do tráfico negro. A rica oferta dos museus e a sua constituição em alternativa aos ambientes das escolas cria oportunidades de aprendizagem e actividades que nem sempre estão disponíveis na aula (Hooper Greenhill, 2007).

Doze museus nacionais e mais de 50 museus regionais parceiros participaram nesta fase do programa DCMS / DCSF. Estas organizações foram envolvidas em conjunto com dezassete projectos espalhados por toda a Inglaterra, com diferentes finalidades, âmbito, dimensão, duração, número de parceiros e participantes e alcance geográfico. Um certo número de museus regionais foi parceiro em mais de um projecto. Durante os anos de 2006-07, os museus trabalharam com 1.577 escolas e um total de 71.297 alunos. Um total de 450.357 pessoas assistiu a eventos e a exposições relacionados com os projectos (Hooper Greenhill, 2007).

## 1.6.A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: MUSEUS E ESCOLAS

Em 2004-5 a UNESCO, em colaboração com o Conselho para as Artes da Austrália (O Conselho), e a Federação Internacional dos Conselhos para as Artes e Organismos da Cultura (IFACCA) encomendou uma investigação para se determinar o impacto dos programas ricos em arte na educação das crianças e dos jovens em todo o mundo. Os resultados do estudo indicaram que a arte tem um tributo valioso para a educação integral das crianças, especialmente no que se refere ao seu desempenho académico, bem-estar, atitudes em relação à escola e as percepções da aprendizagem, mas que o carácter da educação artística varia consideravelmente de país para país. Além disso, embora a maior parte dos países reconheça o valor da educação artística e cultural, existe uma diferença entre as políticas e a prática (Bamford, 2007).



Fig.9 – Museu de Arte Contemporânea de Estocolmo, Suécia – oficina para crianças do 1º Ciclo

Alguns dos países estudados, tais como Cuba, Canadá, Países Baixos e Nova Zelândia apresentam taxas elevadas, tanto na participação como na relevância dada à Educação Artística, nestes países, os programas são disponibilizados a todos, têm relevo para os vários grupos, dentro do país e em geral têm grande qualidade. Por outro lado, na Bélgica e no Reino Unido, os programas estão geralmente acessíveis, a baixos custos, à maior parte das pessoas, mas apesar disso, as formas de arte experimentadas tendem a atrair uma audiência de elite e nem sempre têm relevância nos diferentes grupos étnicos, classes sociais e padrões económicos e educacionais. Pelo contrário, poderá dizer-se que na Austrália e nos E.U.A. onde existe educação artística, esta é de nível elevado e relevante para as necessidades dos educandos, mas muitas vezes o acesso a estes programas poderá ser limitado a pessoas de um certo estatuto social ou para aqueles com o talento e recursos económicos para conquistarem o direito de acesso a este tipo de programa

Existe uma outra situação, tanto de baixa relevância, como de pouca participação. Nesses países, a Educação Artística e Cultural é insuficientemente apoiada e inacessível. Esta inacessibilidade pode ser provocada por altos custos, falta de conteúdo cultural, isolamento geográfico, exclusão e/ou baixa qualidade. A educação artística e a educação cultural ideal deveriam encorajar elevados níveis de participação e oferecer um programa que fosse por si só de alta qualidade com elevadas taxas de relevância.

Embora o governo central desempenhe um papel importante no apoio à educação artística em 83% dos países, a indústria (63%), as organizações e as fundações de caridade (67%) e os indivíduos (63%), desempenham um papel muito importante na educação artística. As organizações internacionais (54%), galerias (42%) e os responsáveis pela rádio e televisão (46%) contribuem também significativamente para a educação artística (Bamford, 2007). Em 20% dos países, os sindicatos encontram-se também envolvidos. Dado à diversidade das organizações envolvidas, o que se torna claro é que, para se ser capaz de promover programas de educação artística nas escolas, é necessário o apoio de várias instituições. Portanto, parece que embora a implementação da política da educação artística comece com o governo central, é também necessário o apoio de um número de organizações não governamentais (ONGs) e de organismos culturais.

Em vários estudos nacionais na Europa, o forte apoio da educação artística a nível

local (da cidade ou município) aumenta também a taxa de participação. Há também questões consideráveis sobre a importância das prestações “dentro da escola” ou “fora da escola”. Mais uma vez, os estudos europeus mais detalhados sugerem que se pretende aumentar as taxas de participação, que a educação artística dentro das escolas, seja mais fácil de apoiar do que as actividades fora da escola.

Há um desfasamento entre as estatísticas “oficiais” e as hipóteses de participação e da realidade na sala de aula. Muitas vezes, a “prestação prática” não se compara às expectativas estabelecidas pela política escolar, visto que os espaços físicos e os recursos humanos não estão equipados para poderem providenciar estes programas de forma adequada. A educação artística tende a ter fracos recursos tanto dentro do sector das artes como, de forma mais lata, no sector cultural.

Embora o pessoal criativo altamente motivado possa compensar os programas de fracos recursos de forma a produzir resultados de qualidade, isto não deve ser visto como uma justificação para o desenvolvimento inadequado dos recursos humanos e físicos. A falta de fundos, recursos inadequados, tempo insuficiente dedicado à matéria e estruturas rígidas são todos factores passíveis de limitarem o sucesso de um programa aprofundado de educação artística. Não faz muito sentido forçar as crianças a participar em actividades que possam ser aborrecidas, desmotivantes, não criativas, sem inspiração, irrelevantes ou essencialmente de má qualidade. Pretender aumentar a participação sem também se assegurar a relevância é, de facto, susceptível de fazer mais mal do que bem (Bamford, 2007).

A relevância pode também ser aplicada ao desenvolvimento educacional, social, espiritual, económico ou artístico. A justificação para a educação artística e cultural desenvolvida numa altura de homogeneidade cultural tem permanecido, em larga medida, a mesma apesar do facto das populações se terem tornado culturalmente mais heterogéneas. Isto pode parecer desconcertante visto que a educação cultural é muitas vezes baseada numa identidade nacional, o que tem vindo a ser cada vez mais contestado. A um nível mais específico, os professores deparam-se agora com um mais vasto número de tarefas, do que antigamente. Em muitos casos, a natureza da ‘aula’ do professor alterou-se consideravelmente, como é o caso português. O que acontece agora mais frequentemente é as crianças provirem de contextos étnicos e sociais diferentes, falam uma gama variada de idiomas; aparecem crianças com necessidades especiais de aprendizagem e envolvem necessidades de aprendizagem e comportamentais complexas.

Neste ambiente, é um enorme desafio definir a relevância. Apesar de tudo isto, a atitude global para a educação artística em todo o mundo parece pouco ter mudado ao longo dos anos (Sandell, 2002).

As metas culturais, sociais e estéticas continuam a ser a principal razão apresentada para a educação artística. Parece haver um forte e persistente crescimento de noções do valor global da construção da identidade e do aumento da relevância para a criança individual de todas as experiências de aprendizagem – especialmente aquelas que dizem respeito às artes. No Norte da Europa, a noção de “cânones” culturais tem tido uma influência directa nas definições da educação artística. As artes são vistas como uma forma explícita de influenciar o desenvolvimento cultural da criança. O estudo do património cultural é uma parte essencial da matéria curricular sobre a arte em muitos países. Já é menos claro, numa imagem global, até que ponto a educação artística promove a cultura, é pro-activa no desenvolvimento cultural ou meramente reconta a cultura a partir de uma história cultural dominante.

Há uma crítica às abordagens à política cultural actual que vê a educação das crianças e dos jovens como sendo acerca da “criação das audiências para o futuro”. Essas abordagens colocam a relevância nos jovens numa espécie de cápsula do tempo, sugerindo que ao “carregarmos” a criança desde a sua infância com arte e cultura suficiente, podemos presumir que mais tarde esta dose latente de arte na vida dessa criança pode ser explorada em termos de clientes e de audiências para as artes. Falha no reconhecimento que neste momento as crianças já são consumidores articulados e entusiastas da arte e cultura e não apenas no futuro (Bamford, 2007). A compreensão da arte e da cultura poderiam ser equacionadas para outros assuntos relacionados com o estilo de vida, tais como a justiça, a saúde, as boas condições físicas etc., em termos da sua aplicabilidade ao longo da vida.

Concomitantemente, a negligência regular do “exercício” da arte e da cultura mais tarde na vida poderá dar origem a uma comunidade que seja culturalmente e artisticamente inadequada. Deste modo, precisamos de ponderar sobre se a relevância é uma questão apenas para as crianças ou algo que deveria ser considerado mais alargadamente pela cultura e pela educação.

No entanto, apesar de uma probabilidade futura de se tornar altamente dependente de uma população “com inclinação para a arte”, o estudo (Bamford, 2006) apresenta-nos



uma imagem algo deprimente do padrão geral de administração da educação artística nas salas de aula. Em cerca de 25% dos casos, os programas de arte de fraca qualidade poderão, na realidade, ter um impacto negativo na participação das crianças nas artes, na sua criatividade e na sua imaginação. As artes, na prática, são largamente ensinadas por pessoas com menos de três meses de formação em educação artística. As maneiras de se medir a aprendizagem da arte pelas crianças estão fracamente desenvolvidas e o financiamento das artes dentro da educação tem tendência para ser a curto prazo e insuficiente.

As crianças necessitam de educação artística de alta qualidade e relevante a todos os níveis da educação e tanto na educação formal como informal. No entanto, à excepção de alguns países, o padrão global da educação artística recebida pelas crianças é muito fraco. Na maior parte dos países de todo o mundo, os professores não estão preparados para ensinar arte ou para utilizarem de forma relevante algumas das técnicas artísticas no processo de aprendizagem. Por seu turno, o mau ensino tem um impacto negativo na criatividade da criança e cria uma percepção enganadora dos resultados da educação artística entre os quadros das escolas, as famílias e as crianças. Por outro lado, há exemplos de boas práticas em todo o mundo. A educação artística de alta qualidade promove a identidade cultural e tem um impacto positivo no desempenho académico das crianças, especialmente em áreas de alfabetização e na aprendizagem de um segundo idioma (Acaso, 2010).

A educação rica em arte, que tem um alto nível de relevância, leva a uma melhoria da atitude dos estudantes em relação à escola, à percepção da escola pelos pais e pela comunidade, bem como o interesse dos estudantes pela cultura e pelas artes. É importante que a educação de alta qualidade onde haja um maior impacto a todos os níveis (criança, ambiente de aprendizagem e comunidade) seja conseguida onde existam excelentes programas tanto nas artes como através de abordagens artísticas, tais como nos exemplos dos casos de estudo do Canadá, Austrália, Reino Unido, Finlândia, Eslováquia e outros.

No caso da educação artística, a qualidade é considerada como algo que pode incluir realizações (resultados de qualidade), mas que vai para além disto para considerar jornadas, caminhos, parcerias e reconhecimento de aprendizagem relevantes. Kissick (1993: 27) faz notar "a qualidade é primeiro e principalmente uma ideia, os seus critérios são susceptíveis de influenciar a partir do interior uma determinada sociedade." Nesta definição, Kissick aponta para o elo importante entre a qualidade e a relevância – tanto

para o indivíduo como em termos de uma sociedade em mudança. As parcerias activas podem aumentar a relevância através da inclusão directa de uma gama de organizações artísticas e culturais em todos os aspectos do planeamento e do fornecimento de programas de educação artística.

Os programas mais eficazes conseguiram criar associações sustentáveis, a longo prazo e recíprocas com organismos culturais e indústrias. Estas associações são autênticas parcerias, em que todos os actores da parceria reconhecem as contribuições feitas pelos outros. Os programas relevantes de arte são construídos à volta da noção de inclusividade e uma valiosa educação rica em arte para todos. Isto quer dizer que todas as crianças, independentemente das suas capacidades e competências artísticas, motivação inicial, comportamento, situação económica ou outros atributos, devem ter direito a receberem educação em arte de alto padrão, tanto dentro das várias formas de arte como utilizando várias abordagens artísticas e criativas para ensinar noutras áreas curriculares. Isto é particularmente importante em relação a iniciativas para providenciar educação a todos e para se procurar uma maior inclusão de uma variedade de grupos marginalizados dentro de uma educação geral. Para encontrarem uma linha de base em termos de qualidade na educação artística, os fornecedores dessa educação necessitam de garantir que existem programas de arte para todas as crianças. Administrar aulas apenas aos estudantes talentosos ou interessados não pode ser considerado como estando a administrar uma educação para todos (Acaso, 2010).

Deve-se providenciar o mesmo acesso à educação artística de alta qualidade a crianças com necessidades especiais e uma oportunidade de se envolverem numa aprendizagem de arte com significado em todas as esferas de esforço criativo. É importante verificar que o potencial artístico das crianças com necessidades especiais é tão completo como o das outras crianças. Consequentemente, a educação artística deve ser tratada com o mesmo rigor e ambição para todas as crianças. Os programas ricos em arte relevantes têm tendência para florescer em situações onde há margem para uma flexibilidade organizacional. Dentro de sectores de educação, horários rígidos, compartimentação da aprendizagem e estruturas de avaliação restritivas tendem a limitar a extensão e a qualidade da artística e cultural. Do mesmo modo, dentro das organizações culturais, os elevados custos, a restrição em limites físicos de uma galeria ou instalação e a falta de flexibilidade administrativa limitam o provável sucesso do envolvimento pleno com o sector da educação. É, portanto, crucial que uma administração com que aposte na

qualidade da educação, rica em arte, envolva abordagens democráticas ao planeamento, à política, à implementação e à avaliação. Tanto as escolas como as organizações culturais necessitam de ser preparadas para expandir as suas fronteiras – reais e metafóricas – às influências da comunidade em que estão inseridas. Este é o caso particular das comunidades marginalizadas onde as percepções, tanto das escolas como das organizações culturais, se baseiam muitas vezes em concepções enganadoras, generalizações e sentido de alienação. As histórias tanto de escolas como de organizações culturais não têm sido conducentes a uma participação aberta e democrática de grupos de minorias dentro das comunidades. Para se corrigir isto, é necessário empreenderem-se acções para se conseguir chegar a esses grupos através de um curriculum relevante de arte.

A exposição e o desempenho são oportunidades maravilhosas para se conseguir o envolvimento pleno da comunidade na administração da educação e da cultura e podem agir como um catalisador permitindo uma maior participação da comunidade. A produção activa de arte e os desempenhos aumentam a probabilidade de um programa ser relevante para os jovens. Pode argumentar-se que quase todos os programas de qualidade deram um grande valor à produção ao desempenho e exposição de arte. Foi afirmado que o envolvimento na criação activa de arte criava aprendizagens e realizações especiais, só possíveis quando inseridos numa prática activa. É claro que a energia e o entusiasmo dos jovens aumentam numa atmosfera de envolvimento activo nas artes. Em especial, os programas de qualidade dão muita importância aos sentimentos das crianças e à expressão da sua individualidade. Os programas de elevada qualidade disponibilizam uma gama de experiências de aprendizagem variada e atractiva com vista a encorajar a criança a revelar as suas ideias. Sabe-se que todas as crianças possuem potencial para a expressão artística e portanto a ênfase é posta na produção e no desempenho em estúdio. Os programas de qualidade fazem ligações artísticas com o ambiente local. Essa ligação aumenta a relevância de um programa em relação às necessidades das crianças. Através da utilização de artistas locais e de obras de arte, os professores esperam que as crianças façam as suas ligações pessoais com a arte. Programas associados, tais como estes exercem um forte poder nas mudanças sociais e podem ser utilizados para incrementarem a auto-estima das crianças e tratarem de questões de justiça e de igualdade social dentro da comunidade.

## **2.DISCURSOS E NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO MUSEAL: UM LUGAR NO FEMININO?**

### **2.1. AS DIFICULDADES LABORAIS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO**

Como se ensina nos museus? Partindo do pressuposto de que o conhecimento é abstracto, que tem aspectos muito diferentes e depende das condições das suas próprias enunciações e implementações (Braidotti, 2004: 59), de que não há objectividade (Harding, 2004), focalizámos a investigação na experiência das mulheres. Esta opção é uma questão de postura em relação ao que é a minha posição e a do mundo e do que estou a pesquisar, intercalando a minha visão com a visão dominante (Padró, 2006) de modo a inscrever a minha subjectividade na interpretação da realidade, possibilitando relacioná-la com a das outras mulheres. Deste modo, realçamos a necessidade de produção de um saber que esteja situado e da integridade e coragem de aceitar as perspectivas parciais e levá-las à prática (Braidotti, 2004: 59). Pretende-se uma aprendizagem cooperativa que reconheça a diferença, mas sem hierarquias. A partir de uma perspectiva crítica e feminista da pedagogia pode emergir a mudança educativa e social<sup>159</sup>, da qual nascem outras visões do mundo novas e divergentes (Cabaleiro, 2005).

“A prática pedagógica é muito importante nas teorias feministas a partir das quais se tem em conta formas não hierárquicas de relação. A incorporação de diferentes perspectivas e visões de estudantes/professores: o conflito e a diferença formam uma

---

<sup>159</sup> Em Portugal, as mulheres já superam significativamente os homens relativamente às habilitações académicas nos vários níveis de ensino (cerca de 60%). A formação ligada à cultura reflecte também esta tendência, com consequências ao nível do emprego cultural, que representa já cerca de 1,5% do total de empregos em Portugal, mas ainda com menos expressão do que no contexto europeu, onde representa 2,5%. As mulheres são cada vez mais intervenientes, em áreas como o Ballet, a Ópera ou o Teatro, mas também na Música Instrumental, Artes Visuais e Literatura. No entanto, este movimento não foi acompanhado ao nível dos lugares de poder executivo. Não obstante encontrarmos muitas mulheres à frente de instituições ligadas à cultura, a maioria dos cargos ainda é ocupada por homens. Importa ainda verificar o comportamento ao nível da cultura produzida, isto é, qual a expressão que as mulheres têm na produção cultural. Neste campo, embora a participação das mulheres tenha aumentado, a dominância ainda é masculina. Relativamente à presença das mulheres em profissões ligadas à produção cultural, registamos um crescimento - de 32% de taxa de feminização em 1991, para 39% em 2001, sendo que a taxa superior (77%) se verifica no segmento das Bailarinas e Coreógrafas e, o mais baixo (17%) no segmento das Compositoras, das Músicas e das Cantoras. De acordo com os dados do Censo de 2001, a taxa de feminização nas profissões culturais é de 36,6%; em profissões como Bibliotecários, Documentalistas, Arquivistas e Conservadores de Museus a percentagem é entre 70 a 86%. A Sociedade Portuguesa de Autores regista ainda 71,8% de Autores e 28,2% de Autoras.

parte de processos negociados e donde se valoriza a experiência pessoal como política, como processo, as emoções e a diversidade na forma de produzir o conhecimento e a acção social” (Padró, 2006).

Outro dos objectivos das pedagogias feministas é analisar a construção social do patriarcado no qual se nega às mulheres a autoridade sobre as suas experiências (Friedman, 1998). Pensar como mulher num mundo de homens significa pensar criticamente, recusar-se a aceitar aquilo que se apresenta como definitivo e estabelecer conexões entre conceitos e ideias desconectadas (Reich, 1983). Propõe-se reanalisar a experiência e o saber de ordem patriarcal baseado em valores e normas universais. Nas pedagogias feministas dá-se conta de uma forma de comunicação que se vincula.” A História já vivida por mulheres oferece-nos signos, actos e palavras que constituem um tecido, uma textura da qual não podemos prescindir” (Cabaleiro, 2005:91).

Falar de feminização da força de trabalho na globalização significa, por isso, que estamos a assistir à transferência na procura global de trabalho de uma força de trabalho masculina fundamentada em empregos estáveis e bem recompensados por uma força de trabalho feminina sempre em rotação em empregos precários, ou seja, as condições de trabalho e de vida das mulheres está a estender-se aos homens e a tornar-se global, transformando as regras laborais e alterando todas as conquistas de trabalho e sociais alcançadas desde a Revolução Industrial. Em consequência das políticas neo-liberais, retomadas a partir dos finais dos anos 70, tem-se procedido à conciliação da relação salarial pelo menor denominador comum, próprio de um mercado de trabalho desregulado, marcado pelas privatizações e pelas reduções nas despesas públicas. Ao longo dos anos 80 e 90, ocorreu à expansão da hegemonia económica, política e ideológica do neoliberalismo, inicialmente na Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha e, posteriormente, atingindo vários países em diferentes continentes, quando passou a intensificar-se a crítica ao Estado do bem-estar social - *welfare state*, e em particular aos direitos sociais. Houve um claro processo de desmoronamento dos direitos dos (as) trabalhadores (as), os quais, desde então, vêm sofrendo uma progressiva “flexibilização” do trabalho, um crescimento da informalização e uma consequente perda das conquistas dos trabalhadores. A relação salarial típica de um tal mercado caracteriza-se pela elevada mobilidade de factores, instabilidade de emprego, salários baixos e fracas condições de trabalho como excesso de horas de trabalho e muito stress.

A lógica da flexibilização na actual reestruturação produtiva do capitalismo juntamente com o neoliberalismo, estabelece relações com o crescimento do emprego das mulheres. Por exemplo, o trabalho no sector terciário, frequentemente possibilita a realização de tarefas no domicílio, levando à concretização do trabalho produtivo no espaço doméstico<sup>160</sup>. Desta forma, beneficia os empresários que não têm a necessidade de pagar os benefícios sociais e os direitos vinculados ao trabalho de homens ou de mulheres.

Hirata (2001) sublinha que o neoliberalismo impulsiona a mundialização, principalmente a liberação das trocas comerciais, com a desregulamentação e novas formas de desenvolvimento das empresas multinacionais, tendo como consequência as privatizações, o desenvolvimento da subcontratação, a realização do trabalho realizado sem vínculo, sem benefícios sociais como: férias ou sistema de saúde. Estas novas características apresentadas pela política neoliberal têm relevantes consequências na divisão sexual do trabalho, tanto no espaço produtivo como no reprodutivo. Possibilita uma reflexão sobre o papel feminino no mundo do trabalho, marcado por uma flexibilização mais acentuada, como, por exemplo, o trabalho em tempo parcial realizado maioritariamente por mulheres. A intensificação da precariedade no trabalho é também uma dimensão relevante, visto que as trabalhadoras são menos protegidas tanto pela legislação do trabalho como pelas organizações sindicais.

Neste sentido, podemos falar da feminização da força de trabalho a um nível mais empírico — aumento da integração das mulheres na actividade económica e crescimento dos sectores de emprego tradicionalmente empregadores de mulheres — e a um nível mais analítico — a flexibilização do trabalho enquanto factor de produção através de modalidades como o trabalho informal, a tempo parcial e temporário. Neste processo de desenvolvimento um crescente número de homens vê-se na condição laboral habitual das mulheres, isto é: atomizados, não-organizados e sem segurança económica. A estas

---

<sup>160</sup> O trabalho produtivo é realizado no espaço doméstico, o capital, ao explorar a mulher enquanto uma força de trabalho, apropria-se com maior intensidade dos seus “atributos” desenvolvidos nas suas actividades reprodutivas, vinculados às tarefas oriundas de seu trabalho reprodutivo. Desta forma, além do capital intensificar a desigualdade de género na relação de trabalho, também acentua a dimensão dupla da sua exploração, ou seja, explora o trabalho feminino tanto no espaço produtivo, quanto depende deste no espaço reprodutivo. Portanto, a crise estrutural do capitalismo e, em particular, o esgotamento do padrão de acumulação taylorista e fordista, bem como a reestruturação produtiva do capital e o advento do neoliberalismo, trouxeram mudanças significativas para o mundo do trabalho, tanto no plano internacional como nacional, mas não significa que tenha trazido maior qualidade aos homens e mulheres no mundo laboral.

condições laborais emergentes juntam-se as novas economias urbanas do capitalismo „postfordista“ que dão um novo protagonismo à cultura. Chamamos “capitalismo cognitivo” ao postfordismo (baseado em formas de trabalho imaterial, comunicativo e afectivo) que põe a subjetividade a trabalhar (Ribalta, 2004).

O capitalismo cognitivo obedece a características próprias como a preeminência do intangível e a produção do conhecimento por conhecimento, a partir de uma nova tecnologia em que a informação e o trabalho intelectual são novas formas de exploração, não mais sobre o trabalho manual individual, mas sobre novos aspectos colectivos de uma sociedade de conhecimento de informação, afecto e de cooperação (Hardt & Negri, 2001: 323). A força de trabalho colectiva e os meios de produção do capital humano tornam-se a fonte principal de criação, abrindo espaço para um novo regime de acumulação, no qual, não é impeditivo, que a relação capital/trabalho se afirme como elemento fundamental no regulamento e dinâmica do capital (Ribalta, 2004).

Em cada forma de trabalho imaterial, os empregos são excessivamente inconstantes e envolvem a maleabilidade das competências. São caracterizados, em geral, pelo papel central desempenhado por factores como saber, informação, afecto e comunicação: “A realidade económica e social é definida menos pelos objectos materiais feitos e consumidos do que pelos serviços e relações co-produzidas. Cada vez mais, produzir significa construir comunidades de cooperação e comunicação”. (Hardt e Negri, 2001: 323). A demanda social corrobora com a tese da hegemonia do trabalho imaterial, na medida em que o que se consome são, cada vez mais, os serviços, as tecnologias informáticas e de comunicação, os conteúdos informativos, culturais e artísticos, todos intimamente associados à ferramenta técnica, cuja particularidade encontra-se, precisamente, na indissolubilidade dos conteúdos que ela transporta e transmite (Hardt e Negri, 2001: 323).

Neste contexto, a ideia do espaço cultural como algo autónomo de resistência ou crítica já não é defensável simplesmente como tal. Não podemos manter uma concepção da esfera cultural baseada na crítica da razão instrumental pois hoje a subjetividade está imersa em processos de capitalismo. Necessitamos de outros discursos para defender a especificidade da arte e da cultura para além do paradigma moderno clássico contra a razão instrumental (Ribalta, 2004).

## 2.2.DISCURSOS E NARRATIVAS

É importante que se entenda a educação nos museus como uma prática de produção de discurso, tal como as outras competências museológicas (Padró, 2006: 50). A educação nos museus faz parte integrante de uma prática social integrada articulada, assim como todas as outras vertentes do museu. Um educador é um *arquitecto* de construção social e cultural, tal como o director ou o curador. A educação em museus faz-se a partir de concepções de ensino e aprendizagem, visões sobre a visão do visitante em relação ao museu, estratégias educativas nas salas e as diversas narrativas do museu. A instância produtora do discurso, de um modo geral, não é identificada; a narrativa desenvolve-se por meio de descrições objectivas e dos componentes materiais. Tem objectivos e fins que pretende atingir. Deseja estabelecer efeitos que espera causar, comportamentos que deseja desencadear e pretende actuar sobre os outros para obter deles determinadas reacções. A mensagem é enunciada, orientada para atingir determinadas conclusões. O seu sentido é único e está ligado a factores como o tempo, o lugar, o modo, e está inscrito num universo de significados. O narrador modela o universo do discurso, atribui valores, interpreta, intensifica atributos e escolhe o vocabulário e as formas de expressão e a comunicação da ideia (Ennes, 2003:6) Se, por um lado, a importância dos mecenas, arquitectos, políticos, directores, comissários se afirma e sobressai, por outro lado, a esfera social dos profissionais das novas tecnologias museológicas, do ensino universitário, dos estudos culturais e visuais, estudos de consumo e marketing também se afirma (Padró, 2006: 51).

No capítulo V (fig. 7), tanto os educadores como as coordenadoras revelaram que seria motivador para as equipas haver um maior equilíbrio entre os sexos, ou seja, haver um número semelhante de colaboradores tanto do sexo masculino como feminino, o que não se verifica. Na fig 19 e 20, (ver também as fig. 17 e fig. 18) referente à questão se a feminização do grupo de educadores se revela no discurso museológico, vinte e quatro educadores responderam que não consideram determinante, dez educadores consideram que sim, que é visível no discurso museológico. Dois educadores responderam que não sabem. Vinte e cinco docentes responderam que essa impressão não se revela no discurso educativo, cinco consideram que se revela e seis responderam que não sabem. Agrada-nos saber que os educadores e professores têm uma opinião sobre a questão,



ainda que discutível (ver análise no capítulo V), mas surpreende-nos aqueles que dizem que não sabem, o que nos leva a reflectir sobre duas questões: serão as problemáticas sobre o género já assumidas como debatidas e ganhas na sociedade pós moderna? Ou será que as questões de género, como outras as questões laborais delicadas, ainda tão sensíveis que é melhor não discutir e fingir que não existem?

Em muitos museus há uma afirmação implícita que a educação em museus é uma prática ou uma vocação, tal como a vocação do professor do ensino formal (Ver capítulo V). Ser educador é uma profissão *artesanal* cujo trabalho é uma improvisação constante. Sendo uma profissão incerta, sujeita a muitas instabilidades, carece de uma cultura académica educativa. Normalmente adapta-se a um curriculum escolar vigente e não se pensa num curriculum museológico educacional específico<sup>161</sup>. A actividade dos educadores não é considerada de forma credível pelos curadores e pela equipa de exposições ou inclusivamente pelo departamento de marketing, quando este existe. Os pressupostos que fundamentam os departamentos de educação são escassos e existe um clima de ambiguidade sobre os mecanismos que poderiam tornar a profissão mais clara nos seus objectivos dentro da instituição (Padró, 2006:51).

Há uma falta de reconhecimento e de credibilidade por parte dos outros profissionais do museu resultando numa certa sombra de uns, os educadores, e excesso de autoridade de outros. Não se delineiam princípios educativos, não se define um programa de investigação na acção, uma investigação que permita ajudar a compreender os mecanismos da prática e a reflectir sobre a mesma.<sup>162</sup> O profissional reflexivo é aquele que redefine situações problemáticas e desenvolve uma maior compreensão do conhecimento em acção (Schön, 1983): “*The practitioner allows himself to experience surprise, puzzlement, or confusion in a situation which he finds uncertain or unique. He reflects on the phenomenon before him, and on the prior understandings which have been implicit in his behaviour. He carries out an experiment which serves to generate both a new understanding of the phenomenon and a change in the situation*” (Schön, 1983: 68).

Discutir o conceito das colecções articulado à ideia de imagens e narrativas no âmbito do simbólico e do imaginário aponta para a construção de um percurso de

---

<sup>161</sup> Em Portugal, tem havido um interesse limitado por parte das Universidades em especializações em museus e educação. As pós-graduações e mestrados apostam num curriculum genérico que normalmente inclui um seminário em educação em museus (Excepção feita à Universidade de Évora que ofereceu em 2006/2007 um curso de especialização em Museus e Educação).

<sup>162</sup> Os museus portugueses contactados referem a dificuldade frequente em reunir com os seus colaboradores e reflectir com eles sobre as actividades realizadas. Normalmente as equipas permanentes são muito pequenas tendo que se desdobrar em múltiplas tarefas e os colaboradores freelancer colaboram com outras instituições, sendo difícil conciliar horários de encontro.

organização patrimonial que compreenda objectos visíveis e invisíveis. A percepção dessas configurações, expressas a partir dos objectos materiais e dos invisíveis, referencia diversas formas narrativas e o sentido do movimento significativo que elas expressam no seu processo de organização e de concretização. Os objectos envolvidos pelos quadros sociais da memória assinalam a existência de uma relação entre a nossa memória individual e a social, como já tivemos a oportunidade de analisar anteriormente. Essa relação pode ser analisada a partir das lembranças que construímos, repletas de significados, das narrativas que elas enunciam e dos mecanismos que dispõem, exortam ou podem alterá-la. No centro dos conceitos daquilo que é visível, como por exemplo os objectos expostos ao olhar do visitante e daquilo que é invisível temos a possibilidade de vislumbrar no espaço do imaginário a realização de uma colecção sistematizada, ainda que não pertença à ordem do visível ou instituído. “A exposição museológica pode ser observada como principal instância de mediação dos museus e é possível perceber como através dela é elaborada uma narrativa cultural. Tecnicamente é uma composição cujos elementos encontram-se organizados em espaço harmonicamente elaborados para permitir que seja lida uma determinada mensagem, com fins culturais. É através do objecto museal como agente de informação e construtor de significado e do espaço museológico, *enquanto narrador autorizado e referência, que se constrói o discurso próprio do museu*” (Ennes, 2003:1).

*Em Portugal (e em Espanha) os departamentos de educação ou serviços educativos são atracções de audiência relativamente recentes, emergentes na segunda metade dos anos 90.*<sup>163</sup>. Requerem-se educadores que sejam excelentes comunicadores, dedicados ao conhecimento e se encarreguem de dar uma imagem diferente dos museus. São considerados profissionais funcionais por vezes dedicados ao *Agir*, ou conhecedores de estratégias da psicologia educativa, marketing e relações públicas. Normalmente, os educadores aparecem no final de uma cadeia de saberes e de estratos em que primeiro estão os processos de desenho, selecção e divulgação dos saberes dos museus, depois da exposição estar decidida, os textos escritos, a investigação realizada, a montagem executada (Padró, 2006). A profissão de educador está asfixiada entre a didáctica,

---

<sup>163</sup> Nos Museus portugueses observados, CAM da Gulbenkian, Museu Colecção Berardo e Fundação Serralves os departamentos de serviços educativos apostam de uma forma sistemática em actividades diversas e para vários públicos. Mas, em outros museus de arte moderna e contemporânea portugueses, como por exemplo, o Museu do Chiado em Lisboa ou o Museu Amadeu de Sousa Cardoso em Amarante dão normalmente e quase exclusivamente ênfase às visitas guiadas. Sublinhe-se o Museu José Malhoa nas Caldas da Rainha com um departamento de serviços educativos que tem vindo a desenvolver-se de forma progressiva nos últimos anos, apesar de ter uma equipa diminuta.

o profissionalismo empreendedor, o conhecimento, a cultura de consumo, as estratégias de marketing e comunicação, o espectáculo. Aqui entram as premissas da subcontratação, da efeminização do trabalho como na educação como vocação.

Perante esta estrutura, não é reconhecida a importância da construção dos significados que não pode apoiar-se unicamente nas expectativas e nas prerrogativas dos organizadores. Os sujeitos e a colectividade são também construtores do discurso, tal com os educadores, que se participassem no processo expositivo poderiam incluir perspectivas diferentes dos e para os visitantes. O *construccionismo social* (ver subcapítulo do Museu da Inclusão) é uma estratégia para fomentar a participação e motivação dos visitantes e, por vezes, para recrear visões idealizadas do passado.<sup>164</sup> As exposições têm o foco na comunicação do conteúdo e nos mecanismos de informação, para uma ampliação do espaço de troca e possível interacção do visitante com o “espectáculo” museológico. A narrativa nas exposições actua por vezes como uma acção cultural na forma de monólogo, mas propondo, cada vez mais, uma interacção que possa provocar a troca de experiências e a intersubjectividade possível aos usuários e profissionais de museu.

Barreto (2007) demonstra que a ciência da informação estuda “o conteúdo que domina e determina todo o processo”. O autor refere que “a área lida com a informação, como estruturas significantes, intencionalmente direccionada, para criar conhecimento no indivíduo e na sua realidade”. Isto significa que não é o suficiente envolver o visitante, há que criar um conhecimento transformador no público. Sendo assim, há uma intencionalidade na informação, pois esta é partilhada para formar um maior conhecimento para a mudança ou para o desenvolvimento. O museu, como um espaço instituído de produção e de informações, desenvolve uma prática social autorizada, partilhada e legítima (Moraes, 2006). O museu é parte do processo de organização do conhecimento e produção de um estilo de vida socialmente legítimo. Ao produzir e divulgar a informação, além de diferentes suportes e registos documentais, envolve-se numa decisão social que implica aspectos ideológicos e éticos, os quais exigem opções e estratégias de construção de verdades que em princípio deverão ser partilhadas pelo colectivo. O Museu é uma instância de poder, controle e de organização social.

Os museus são distintos da educação formal das escolas, mas são também lugares de aprendizagem e de conhecimento que podem contribuir para o desenvolvimento social,

---

<sup>164</sup> Tal como em Espanha também em Portugal, o teatro é muito utilizado nos museus como forma de contar histórias reforçando a narrativa histórica: oficinas, noites no museu, feiras históricas.

combater a exclusão social e promover a cidadania activa. Os visitantes podem ser observados como parte integrante da aprendizagem, participantes no diálogo, como mediadores. Aprender é uma actividade social, baseada na motivação, na interacção, na experiência e no contexto. Nas tendências construtivistas, professor e aluno participam activamente no processo de aprendizagem como uma identidade compatível com o desejo de ser educado (Fendler, 2000:71).

Por outro lado, a objectivação do sujeito educado e culto, vinculada pelas formas modernas de escolaridade que entende o sujeito educado como uma pessoa que vê e pensa e que é capaz de reflectir.<sup>165</sup> O sujeito é responsável pelo seu próprio processo de desenvolvimento educativo e pela continuidade de aprender numa sociedade que muda e que clama que a auto aprendizagem é uma forma de se adaptar a si mesmo. A ideia chave psico-pedagógico que prevaleceu na concepção curricular esteve centrada, desde o Século XIX, em critérios que enfatizavam a definição dos conteúdos como o ponto importante da pedagogia baseado em práticas a partir da pedagogia pragmática de William James, que denominamos mecanicismo pedagógico. A reacção a esta ideia desenvolveu-se nos inícios do Século XX por três personalidades – Jerome Bruner, Jean Piaget e Lev Vigotsky.<sup>166</sup>

---

165 Hoje, nos designados museus-consumo, o público é visto como um turista consumidor, uma massa que permite atingir níveis de audiência.

166 Tanto Piaget como Vigotsky postularam o conhecimento como construção (de onde provem o conceito "construtivismo" para denominar a sua Escola de pensamento), mas que em nenhum momento se desenvolveu com soluções simplistas para problemas complexos, devemos reconhecer o postulado de que o conhecimento é um processo de construção por parte do sujeito. O construtivismo, como perspectiva epistemológica e psicológica, propõe que as pessoas formem ou construam muito do que aprendem e apreendem na interacção com as pessoas com o seu meio envolvente no processo de adquirir e refinar destrezas e conhecimentos. Esta aquisição faz-se, de acordo com Piaget, primordialmente, pela actividade. Relativamente a Vigotsky, este insistiu na activa construção do conhecimento, a actividade e a prática como os novos conceitos que nos permitiram considerar a função do discurso egocêntrico desde uma nova perspectiva. A actividade individual e o ambiente activo da natureza da sua posição são de um co-construtivismo resultante de um terceiro factor: o produto social acumulado das gerações precedentes, a cultura, o meio, que permite a interacção de estas dos para o desenvolvimento cognitivo. Bruner trata directamente sobre o "construtivismo na sala de aula". Mas, aparentemente, o enfoque construtivista foi "polarizado" entre o construtivismo cognitivo –a partir da obra de Piaget e o construtivismo social – tomando como ponto de partida Vigotsky. Os princípios de Bruner para serem aplicados em sala de aula são: a instrução deve abarcar experiências e são os contextos que fazem os estudantes ter desejo de aprender. A aprendizagem deve ser estruturada de forma tal que pode ser facilmente apreendida pelo educando, deve ser planeada para facilitar a extrapolação. O mais importante do professor é prover um ambiente no qual a criança possa experimentar a investigação espontaneamente. As salas de aulas deveriam estar repletas de autênticas oportunidades para os estudantes. Estes deveriam ter a liberdade para compreender e construir os significados ao seu próprio ritmo através das experiências como eles as desenvolvem mediante os processos de desenvolvimento individual. A aprendizagem é um processo activo no qual se cometeram erros e as soluções serão encontradas. Estes serão importantes para a assimilação e a acomodação para alcançar o equilíbrio. A aprendizagem é um processo social que deveria suceder entre os grupos colaboradores com a interacção dos seus "pares" num cenário o mais natural possível. Lev Vigotsky é frequentemente associado à teoria do construtivismo social que enfatiza a influência dos contextos sociais e culturais no conhecimento e apoia um "modelo de descobrimento" da aprendizagem. Este tipo de modelo põe grande ênfase nas habilidades mentais dos estudantes que se desenvolvem "naturalmente" através de várias "rotas" de descobrimentos. A comunidade tem um peso importante, afecta grandemente a forma como "vê" o mundo.

Neste discurso, o museu defende um carácter diversificado e versátil tratando os visitantes como indivíduos e a diversidade do público tende a contribuir e a flexibilizar o trabalho do educador e a integrar os seus conhecimentos sobre os visitantes no processo expositivo. A sua participação nesse processo poderá permitir, além de um novo discurso interpretativo, a criação de materiais didácticos pertinentes. Se tem em conta os estudos culturais e as suas formas de reconstruir os museus, de dar uma nova perspectiva sobre o significado canónico museológico e de destacar como as estruturas de poder e de mediação se encontram vinculadas a uma narrativa hegemónica, patriarcal e colonial, que tanto tem influenciado a nova museologia anglo-saxónica, caberá compreender a educação nos museus de uma forma crítica, de mudança e assente em princípios do construcionismo social (Padró, 2006: 56). Tendo presente que as identidades se constroem amplamente mediante narrativas e estas, por sua vez, são o resultado do intercâmbio cultural e das comunidades tal como sustém o construtivismo social será interessante decidir que mitos, categorias, estereótipos e suposições fundamentais em que as instituições museológicas assentam e porque é que os museus estão “instalados”. Se se defende que a pedagogia criou teorias sobre as posições e diferenças de género, classe social, raça, sexualidade, o trabalho do educador no museu não pode ser um mero receptor das narrativas institucionais, sendo importantes todas as conexões desde a percepção, à autobiografia, à interdisciplinaridade, à cultura do museu e da instituição (Padró, 2006: 57). Morsch (2005: 78) afirma que a educação é uma constante desconstrução e reconstrução entre a afirmação e a crítica.

É indispensável reflectir sobre os significados, os espaços de aprendizagem, as formas de relação, as posições dos professores, o que se produz em diferentes contextos museológicos, durante a após a organização expositiva, a educação nas salas, a negociação de redes educativas com centros que não sejam museus, elaboração de material educativo e outros recursos, a formação de educadores de museus e quais as suas expectativas profissionais<sup>167</sup>, a capacidade de organização. Todo o conhecimento é construído socialmente, incluindo o nosso conhecimento do que é real. A verdade não está fora e nem é independente do indivíduo (Pujal, 2003:132). Num museu construtivista, a

---

<sup>167</sup> É fundamental conhecer as expectativas profissionais dos educadores e dos outros profissionais dos museus, decisivos no delineamento de uma estratégia da instituição.

razão de ser são os visitantes. Estes são convidados a participar no seu próprio processo de aprendizagem. A avaliação formativa e sumativa são muito importantes para compreender aspectos dos visitantes e das suas relações com o museu. É importante conhecer as atitudes, as percepções, as motivações e as expectativas dos visitantes. A avaliação contribui para tal. Os museus são espaços onde entram em jogo com aprendizagens diferentes (Falk; Dierking, 1995). É importante a investigação, a avaliação qualitativa e o desenvolvimento de uma forma constante e sistemática, como tivemos oportunidade de aprofundar no subcapítulo (Cap. III) referente à temática da avaliação.

Nos museus activos, a experiência é a razão de ser. Ilustram ideias e fenómenos mediante recursos expositivos (Instalações, *hands-on*), são espaços de exposição e experimentação que fomentam a aprendizagem pela descoberta das crianças, famílias e comunidade escolar. Têm uma visão da inovação e progresso. Estuda-se a tipologia dos visitantes e a sua interacção com os visitantes. Nos museus reconstrutores é importante que os visitantes actuem como comunidades que, por sua vez, dotam de sentido as exposições temporais e as colecções permanentes. Pretendem reinventar a interpretação oficial, questionando a visibilidade, a subordinação, o conflito e a desigualdade. As exposições representam sempre quem as produz (Karp; Lavine, 1992). De acordo com a missão e os objectivos do museu, bem como os objectivos do plano dos serviços educativos, poderá ter lugar repensar a exposição a partir da história oral, histórias de vida e narrativas.

### **2.3.O FEMININO NA ARTE**

A maioria dos educadores em museus são mulheres, o que nos permite reflectir educadores devem reflectir sobre a organização de exposições, desde a teoria cultural, os estudos pós estruturalistas feministas e pós-coloniais que definiram os museus como um lugar de construção da identidade e subjectividade (Padró, 2006). Uma forma de entender os despejos do “significado” e como se alteram de acordo com o contexto é uma das contribuições da teoria cultural que, segundo Mason (2006: 57), foi muito valiosa para os museus, proporcionando, por um lado, formas de teorizar as relações que surgem e



podem surgir entre os objectos numa determinada exposição ou colecção e como estes significados mudam quando se muda o lugar ou o tempo e também como os visitantes entendem os objectos de forma diferente.

Para entendermos o significado do género é pertinente contextualizarmos a evolução das teorias feministas ao longo do século XX que tanto marcou a actividade artística, mas também institucional. O panorama de organização dos museus num âmbito da curadoria, mas também do departamento de educação acompanha esta evolução conturbada de avanços e recuos. Apesar da luta sufragista que se instalou no início do século XX, os pensadores da modernidade, dando sequência ao reforço do patriarcado, não deixaram espaço nem para a produção, nem para a recepção de obra feminina (Tavares, 2008).

As consequências provocadas pelas duas grandes guerras resultaram num mundo alterado originando a solicitação da mão-de-obra feminina na indústria, a demorada quebra de fronteiras entre o espaço público e privado, a modernização científica, a pílula anticoncepcional, enfim estes e outros factores impulsionaram as inquietações do movimento feminista<sup>168</sup> que tentava afirmar-se com uma veemência maior, a partir da década de sessenta.

Em 1949, Beauvoir (1949) perguntava: “Mas é suficiente mudar as leis, as instituições, os costumes, a opinião pública e toda a estrutura social para que mulheres e homens se convertam em semelhantes?” A resposta apenas chegaria algumas décadas mais tarde, com as feministas da chamada “segunda vaga” (considerando como primeira a das sufragistas). Resultante da consciencialização e a consequente problematização do desejo da igualdade, de paridade, ou antes e afirmativamente o desejo pelo respeito da diferença (Pinheiro: 2007), a relação que se estabeleceu entre as teorias feministas e a arte<sup>169</sup> teve por objectivo a comunicação. Dentro da “segunda vaga” feminista aplicada à

---

<sup>168</sup> Há que considerar as várias tipologias dos movimentos feministas, observando a sua transversalidade, geografia e multiplicidade de identidades para entendermos a sua desconstrução. Salientam-se claramente a partir da sua origem diferentes linhas de acção e ideologia. O sociólogo M. Castells identifica seis categorias: o feminismo liberal e socialista (o direito à igualdade, incluindo o direito de escolha sobre a reprodução); o feminismo cultural, que pretende a revisão das instituições assentes historicamente nos valores patriarcais; o feminismo essencialista, que advoga pela especificidade da mulher a partir da biologia; o feminismo específico, relacionado com as etnias e nacionalidades (como por exemplo, as feministas lésbicas negras); o feminismo lésbico, que tinha como objectivo a abolição do género pelo separatismo; e o feminismo pragmático, relativo aos movimentos de operárias e de mulheres agredidas, lutando pela conquista da respeitabilidade e da sobrevivência (Manuel Castells, 2003: 169).

<sup>169</sup> No fim dos anos 60 e início dos anos 70, aparecem novas formas de expressão, como a arte conceptual, a performance ou arte Corporal (body art) Acentuavam os materiais e o corpo humano. As performances de Gina Pane que, não hesitou em se cortar com uma lâmina, uma metáfora simbolizando a abertura “aos outros”, saírem da solidão do artista e afrontar o olhar do Outro. O corpo torna-se o tema de todos os debates sociais da época, quer sejam em torno da reivindicação dos direitos civis dos negros americanos, ou dos movimentos de libertação das mulheres, do reconhecimento dos homossexuais ou ainda da independência dos países colonizados. O corpo, filmado, pintado ou teatralizado torna-se o símbolo de todas as revoluções sociais e individuais.

arte<sup>170</sup> (Cabello; Carceller, 2000: 31), identificam-se duas grandes vertentes do movimento, a essencialista e a vertente *construcionista*, ideologicamente próxima do feminismo socialista. Relativamente à primeira, que parte do essencialismo na procura da edificação de um imaginário e imagem da mulher próprios e positivos, tanto na exploração literária como nas artes visuais, definiu o feminino por oposição ao masculino, a partir da sua especificidade biológica<sup>171</sup>.

Quanto à segunda vertente, parte da afirmação de Beauvoir “Não se nasce mulher: tornamo-nos mulheres”, contrariando o carácter biológico inerente à vertente de carácter essencialista, opondo-se claramente a uma qualquer definição de feminilidade como categoria inalienável às mulheres. Propondo a construção social do género como resposta à “natureza” inata dos seres. (Tavares, 2008). A não-aceitação do ser feminino intemporal, senão construído com o envolvente, potenciou a atitude crítica dos modos de representação tradicional do sistema artístico e da cultura dominante. A produção artística “influenciada” por esta teoria afastou-se radicalmente da procura de imagens positivas das mulheres, concentrando-se na reflexão dos processos de produção<sup>172</sup> e recepção da arte, assim como nas imagens “ocultas”, não mostradas da mulher<sup>173</sup>.

---

170 Com o apoio das artistas Helena Cabello e Ana Carceller.

171 Nos E.U.A., Lucy Lippard inicia uma discussão actual até hoje na tentativa de definição do “imaginário feminino”. São paradigmáticas as obras de Judy Chicago e Mirian Schapiro para o mundo da arte.

172 Em 2008, a direcção da Tate Modern em Londres, admitiu que a colecção do museu não deu o devido reconhecimento às artistas mulheres e que é necessário colmatar a falha entre os géneros através da aquisição de mais obras de pintoras e escultoras. De acordo com esta instituição, a aquisição de mais trabalhos de artistas mulheres não deve ser encarada como parte de uma política de discriminação positiva, mas sim como resposta imediata à necessidade de colmatar períodos históricos em que a produção artística do género foi negligenciada em termos de representatividade na colecção. Só 348, dos 2,914 artistas representados, são mulheres e só 2 das 39 principais obras adquiridas nos últimos dois anos foram concebidas por mulheres: Emin e Christina Iglesias. Apesar de algumas artistas contemporâneas estarem bem representadas na colecção – especialmente as que surgiram na década de 90 com o movimento “Young British Artists” (incluindo Tracey Emin, Sarah Lucas e Rachel Whiteread) – as que pertencem a gerações anteriores não estão. Dame Barbara Hepworth é a artista mais bem representada com 128 peças. A colecção integra 31 trabalhos de Rebecca Horn, 30 obras de Bridget Riley e Louise Bourgeois, 29 de Cindy Sherman e 21 e 19, respectivamente, das vencedoras do “Turner Prize” Rachel Whiteread e Gillian Wearing. Entre as lacunas a colmatar encontram-se Georgia O’Keeffe, Frida Kahlo e Alison Lapper.

173 São exemplos as obras de Martha Rosler e de Mary Kelly.



O feminismo que irrompe nas décadas 60 e 70 nos Estados Unidos e na Europa está intimamente relacionado com toda a agitação política e cultural que essas regiões experimentaram na época, quando se formou um ambiente de cultura propícia ao surgimento de movimentos sociais (Pinto, 2003: 41). Foi no momento em que o *pop* caminhava de encontro ao Maio de 68, culturalmente identificado como a pós modernidade e economicamente assente no capitalismo tardio, que reapareceram as questões aparentemente adormecidas das mulheres. Inspiradas pelas revoluções culturais protagonizadas por estudantes, mulheres reunidas em grupos, principalmente do mundo académico, começaram a trabalhar no seu reposicionamento.

Griselda Pollock apresentou a 2ª vaga feminista de forma evolutiva - do activismo (dos anos 70, as suas campanhas e conferências, propiciadas pelo Movimento de Libertação das Mulheres) à institucionalização académica (dos anos 80, com a teoria feminista). Pollock afirmava: “Havia já muito tempo que líamos sistematicamente a obra de Michel Foucault e muitas mulheres reconheciam que o saber é também uma articulação de poder. Aquilo que ele decreta e aquilo que veta, afecta muitas artistas cuja obra é simplesmente ignorada pelo facto de serem mulheres, termo que a história de arte tornou antagonista do de artista. Assim, o meu projecto na história de arte era escrever histórias de e para o presente, escrever na presença real e simbólica das pessoas do sexo feminino que, existindo sob o signo Mulher numa cultura falocêntrica, sofrem as ofensas reais e materiais de classe e raça através das configurações de género” (Pollock, 2002).

Tentando dissolver as relações hierárquicas entre as mulheres e os homens, o feminismo levantou o estandarte da luta pela igualdade social, política, cultural e económica entre os sexos. Após longos séculos, pela primeira vez, as mulheres conheceram a possibilidade de pensar a sua condição, não só como um objectivo biológico, mas também como uma situação social imposta pelo direito do mais forte (Pinheiro, 2007). As artistas da década de sessenta iniciaram uma interrogação mais categórica sobre o corpo, elaborando obras que indagavam sobre os limites e as possibilidades. A flexibilização das possibilidades de leituras dos movimentos artísticos como a *Body art*, por exemplo, é emblemática da amplitude das metamorfoses sociais e psicológicas do período. As mulheres estavam agora mais alerta em relação aos temas que envolviam a cidadania, aos critérios que geravam a imposição de limites entre a ordem pública e o espaço privado, as causas dos dogmas morais e da repressão sexual. A intensidade dessas inquietações fluiu inevitavelmente no campo da arte, reflectindo nas

obras de arte feita por mulheres, o que Heloísa Buarque de Holanda (2006) designa de “jorro feminino”.

As artistas no final dos anos 60 elaboram vínculos sobre o género e a actividade artística, interpretando e reinventando as possibilidades de construção do “ser” mulher. A partir do final desta década tem início uma série de movimentos organizados por artistas feministas cujo objectivo principal era debater a ausência das mulheres no sistema artístico. Neste período, o impacto do estruturalismo em França servia de divisa, também, para as norte-americanas, que apesar da guerra-fria e da atmosfera do anti-socialismo, desenvolviam teorias nos corredores da academia e das artes visuais. Nos Estados Unidos, a reivindicação da urgência do corte com a invisibilidade em que o género feminino estava prisioneiro e a preparação do terreno que estabeleceria as condições para a reciprocidade crítica com a teoria europeia deve-se sobretudo ao Movimento de Libertação das Mulheres. Aliás, as formas e as fórmulas teóricas mais radicais (feministas) acabaram por se desenvolver no mundo anglo-saxónico (tanto nos EUA, como na Grã-Bretanha), entrando muitas vezes em discordância com as propostas de carácter essencialista provindas de França (Tavares, 2008).

Nos anos 70, os movimentos das mulheres estremeciam, de maneira radical, a ordem patriarcal e os discursos que a legitimavam. A cólera feminista não poderia evitar o ataque ao domínio da cultura, concebido como um espaço de codificação da diferença sexual e assim uma questão para a libertação de deslocar o olhar, libertá-lo das diegeses fixas e coactivas do feminino. A partir daí, as histórias e as críticas de arte feministas não cessam de desenvolver as críticas e as análises do duplo sexismo do mundo da arte e dos discursos sobre a arte.

Nos primeiros anos de afirmativa actividade feminista na arte, as relações entre teoria e prática artística estabeleceram-se a partir da reacção à exclusão feminina dos espaços institucionais artísticos. A parca representação como autoras a que as mulheres estavam obrigadas impeliu um conjunto de artistas a rebelar-se e a reivindicar o seu espaço simbólico. Nos Estados Unidos em 1969, o grupo W.A.R. – *Women Artists in Revolution*, denunciou as políticas sexistas em museus e instituições culturais. Em 1970, surge o A.W.C - *Ad Hoc Women Artist's Committee*, que realizava acções políticas nas ruas. Investigadoras do *Los Angeles Council of Women Artists* realizaram estatísticas sobre a participação feminina no Museu de Arte de Los Angeles: somente 29 de 713 artistas que apareceram em exposições colectivas nos dez anos anteriores eram mulheres; em

exposições individuais, de 53 artistas, somente uma era do sexo feminino (Archer, 2001). Em comparação com o trabalho dos artistas homens, a atenção da crítica voltava-se com muito menos frequência para elas, sendo as suas obras muito menos adquiridas para as colecções públicas e privadas (Grosenick, 2004: 12). Na realidade, esta manifestada igualdade de oportunidades precisava de fundamento. Eram poucas as mulheres a ensinar nas Faculdades de Belas-Artes ou membros das Academias.

Nos anos oitenta, as mulheres “emergiram” no meio artístico por contraposição ao universo masculino das grandes telas expressionistas, principalmente através da fotografia.<sup>174</sup> A crítica ao paradigma social construído e reforçado no seio do patriarcado constituiu motivo de associação, de uma luta conjunta, reivindicativa de direitos e afirmação da obsolescência dos estereótipos, das feministas com outros grupos. O progresso da teoria *queer* e do multiculturalismo, entre outras, serviu de plataforma de lançamento para a integração no sistema artístico.<sup>175</sup> Os movimentos de procura de identidade, também conhecidos como movimentos sociais, propuseram a problematização das relações de poder que envolviam as produções sociais das identidades e das diferenças, procurando o respeito pelos direitos fundamentais e a liberdade dos indivíduos. O Movimento Homossexual das décadas de 1970 e 1980, afirmava-se como um motivo de orgulho, considerado na época como aceitável na formulação de políticas públicas específicas, mas que hoje tem uma diferente reflexão.

A ponderação sobre a pertença identitária parece ter sido iniciado pelos teóricos *queer* fundamentando-se, basicamente, nas ideias de Michel Foucault (1984; 1985, 1988) e de Judith Butler (2003; 2005). Estes perceberam que as políticas homossexuais e as afirmações identitárias, como disciplinares e reguladoras, excluíram “variações de possíveis subjectividades, corpos, desejos, acções e relações sociais”. (Seidman, 1996:12) Nesta direcção, segundo Spargo (2004:42), ao longo da década de 1980, o ideal de identidade colectiva desfez-se, “as versões da experiência gay/lésbica promovidas nas campanhas políticas foram criticadas por privilegiar os valores da classe média branca.”

Para Bourdieu (2005), é através dos mecanismos educativos que as representações estigmatizantes sobre a homossexualidade ganham um carácter natural, evidente e válido. Numa acção inversa, também educativa, mas não menos natural, o Movimento

---

<sup>174</sup> O discurso de artistas como Sherrie Levine, Cindy Sherman, Louise Lawler e Barbara Kruger, alinhado com o posmodernismo, desconstruía, em paralelo, a autoria, a genialidade, a unicidade, a escala, assim como valores sociais e morais.

<sup>175</sup> Sublinhe-se a exposição *El arte y su doble* (1986), comissariada por Dan Cameron, na Fundació ‘La Caixa’, em Madrid.

Homossexual tenta desconstruir essa relação de dominação à qual são submetidos os homossexuais. Dentro desta perspectiva, pode-se conceber o Movimento Homossexual como um espaço educativo, de socialização e de produção de subjectividades (Melo, 2008:71-80)

Num contexto mais recente, desde 1985, o grupo artístico americano "*Las Guerrillas Girls*"<sup>176</sup>, utiliza o humor pop e a ironia como denúncia em performances e cartazes acerca da pequena presença de mulheres em exposições e museus. Paradigmática é a sua obra que invadiu Manhattan em 1987 com cartazes que anunciavam "As vantagens de ser uma mulher artista". O grupo definiu-se como a "consciência da arte", apresentando, com ironia despojo a que a mulher artista é submetida, ao longo da prática artística, pelo mundo da arte e pela sociedade em geral.<sup>177</sup> Na década de noventa, com a mudança política e uma nova tomada de posição do 'politicamente correcto', propagaram-se institucionalmente as exposições temáticas ao serviço do feminismo <sup>178</sup>. Exemplo desse movimento marcadamente feminista é a exposição *Bad Girls*,<sup>179</sup> realizada em Londres, no ano de 1993, no Instituto de Arte Contemporânea, onde os artistas <sup>180</sup> revivificam o espírito colectivista norte-americano e britânico das *Guerrilla Girls* reafirmando a ocupação feminina de territórios anteriormente masculinos, através do uso de materiais e representações tabus no mundo da arte.

Os momentos mais radicais da década de noventa foram profundamente influenciados por Donna Haraway. <sup>181</sup>Em conjunto com outros grupos que realizaram a

---

176 As Guerrilla Girls são um colectivo composto por diversas mulheres artistas, que se ocultam por detrás de um pseudónimo, que é o nome de artistas famosas como Tina Modotti, Frida Kahlo, Gertrude Stein, Anaïs Nin, entre outras. Denunciaram a sub-representatividade das mulheres nas artes, a quase ausência de mulheres representadas nas colecções dos centros de arte, a falta de mulheres consideradas importantes nas artes visuais ao longo dos séculos, o valor financeiro das obras de arte feitas por mulheres ser sistematicamente mais baixo que o valor de obras feitas por homens, a falta de role models de mulheres artistas importantes e a sua ausência nos manuais de história de arte e contribuíram para a desconstrução da dimensão de género envolvida na arte contemporânea (O, 2009).

177 "Trabalhar sem a pressão do êxito; ter 'escapadelas' do mundo da arte devido ao pluri-emprego; ter a oportunidade de escolher entre a carreira artística e a maternidade; não ter de padecer do embaraço de ser chamada de génio".

178 Sublinhe-se a realização da Bienal de Withney, 1993, em Nova Iorque aclamada por vários críticos como Nina Felshin, Hal Foster e Dan Cameron.

179 A exposição *Bad Girls* também esteve patente em Nova Iorque, organizada por Márcia Tucker, na qual foram integradas várias artistas provenientes do WAC, que através de uma multiplicidade de meios – performance, fotografia, vídeo, desenho, ilustração e BD.

180 Sublinhe-se a participação de Nicole Eisenman, Sue Williams, Helen Chadwick, Nan Goldin entre outros.

181 A bióloga e feminista americana Donna Haraway no seu Manifesto para Ciborgues: Ciência, Tecnologia e Feminismo Socialista no Final do Século XX, publicado pela primeira vez em 1985, utiliza o ciborgue como uma imagem condensada das transformações sociais e políticas do Ocidente na viragem do século

desconstrução da cultura dominante patriarcal, almejam um corpo cibernético, transformado e transformador, ora andrógino, ora imundo ou sublimemente sexuado, concebido segundo a vontade do portador (Tavares, 2008). “As feministas *cyborg* têm de argumentar que “nós” já não queremos uma matriz natural da unidade e que nenhuma construção é completa. A inocência a par da insistência corolária na vitimização como única base para o entendimento, já fez estragos suficientes.” (Haraway, 1995:269).

Na Colômbia, as acções do grupo feminista “*Mujeres Creando*” também contestaram as imposições do sistema e os seus disfarces de privilégios de género. No pensamento de Pierre Bourdieu, um dos piores efeitos da sociedade androcêntrica é a naturalização da violência simbólica, violência suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas (Bourdieu, 2002: 7).

As artistas contemporâneas brasileiras, por exemplo, têm colocado aspectos valiosos às questões de seu tempo. Os temas de muitos trabalhos realizados por mulheres, na cidade de Fortaleza remetem-nos para conflitos cruciais da pós-modernidade e da condição que envolve o género feminino actual. A atitude mais incisiva da interrogação sobre a situação social da mulher tem vindo a acontecer na cidade, efectivamente, na actualidade. A artista brasileira Marina Barreira tem tido um olhar apurado sobre as questões do espaço doméstico que ainda pesam sobre a mulher na contemporaneidade. Em “humano demasiadamente humano”, a artista levanta dúvidas sobre o sentido do trabalho doméstico. Chamadas pela alcunha de sexo frágil, a noção de que o trabalho realizado no espaço privado é mais leve do que o que é exercido fora de casa tornou-se um transtorno para muitas mulheres. Estas trabalham e sempre trabalharam, embora o termo “trabalho” tenha sido cada vez mais definido, ao longo dos séculos, como aquilo que os homens fazem. O trabalho das mulheres é muitas vezes banalizado, ignorado e subvalorizado, tanto em termos económicos como políticos. Não se diz “trabalham” quando “apenas” tomam conta da casa e dos filhos (Hubbard, 1993:21).

O trabalho doméstico recebe de Marina Barreira uma leitura perturbadora, ao utilizar os mesmos elementos da casa – utensílios domésticos, peças de enxoval, alimentos, roupas íntimas em posições diferenciadas. A roupa de cama será assada no forno, a mesa de jantar é arrumada como se estivesse num quarto de cama, a gaveta da roupa interior traz, finalmente, a metáfora do básico: um prato de comida, o feijão com arroz, a comida e o sexo já banalizado. São objectos mistos, objectos que se personificam e revelam a carga

da rotina árdua imposta às mulheres.

No século XX, a ascensão das temáticas feministas incluiu novos posicionamentos em relação ao corpo e à liberdade da mulher. Na arte, o percurso da história indica uma forte presença do corpo em toda sua estruturação. Muitas artistas utilizam o corpo como objecto de reflexão. É um corpo que conta histórias, simbolizadas por um eixo, uma estrutura, um equilíbrio. Nas discussões sobre as políticas de género são frequentes os assuntos que se dirigem à área privada, às novas tomadas de posição sobre o corpo, como também sobre a participação das mulheres no espaço público e nos espaços decisivos de poder. É inegável que a época contemporânea impôs às mulheres, uma dinâmica inquieta. Da invisibilidade do mundo privado para a hiper exposição. Se a sociedade assimilou a independência feminina, as mulheres agora têm que encarar o desafio de dar conta de tudo: casa, casamento, filhos, carreira etc.

A grande problemática consiste em ter que lidar com o peso de um sistema onde ainda é frequente a desigualdade de acesso ao mercado de trabalho e a divisão das tarefas domésticas. Contudo, a própria amplitude da nova consciência de feminilidade e seus interesses torna inadequadas as explicações simples em termos de mudança do papel da mulher na economia. De qualquer modo, o que mudou na revolução social não foi apenas a natureza das actividades da mulher na sociedade, mas também os papéis desempenhados por elas ou as expectativas convencionais do que devem ser esses papéis e em particular as suposições sobre os papéis públicos das mulheres, e a sua relevância pública. Veja-se como a artista brasileira Jacqueline Medeiros reflecte sobre a intensidade dos inumeráveis momentos da vida contemporânea. A artista coloca cartazes e frases nas ruas - “não pare, não pense, não sinta”, incitando a uma reflexão sobre o que a caótica pós-modernidade impõe ao viver e ao conviver.

Mesmo que tardiamente, as mulheres estão a ocupar os espaços de inserção das políticas culturais que se reflectem nos diálogos com as políticas de género. As obras de arte são um registo de um tempo vivido: revelam, constroem e des - constroem. A arte contemporânea, arte feita “hoje”, revela a amplitude de possibilidades do tempo actual, pelo imbricado conjunto dos fios da rede de relações que envolvem o poder e enredam as questões de género e de cultura. Porém, a impressionante produção feminista pouco influenciou os saberes constituídos. Este é o momento de verificar que se aceita a existência de um problema sociológico de sub-representação das mulheres no mundo das artes. A impressionante produção feminista não foi suficiente para impressionar o poder

instituído e provocar uma mudança de paradigma. “Não é do lado da emissão, que a linguagem das mulheres padece, mas da recepção” notava Françoise Collin (1992:14).

A exclusão mais tenaz, e a mais subtil também, são estas que hoje, ainda afastam a mulher do poder de formular com os homens os discursos sobre as artes. O acontecimento artístico internacional que marcou o ano de 2002, a *Documenta XI*, em Kassel, na Alemanha, é significativo neste ponto de vista. A exposição contava com cerca de 1/4 de artistas mulheres. Isto constitui certamente um progresso em relação aos primeiros *Documentas*, com a salvação, no entanto, de que esta percentagem não corresponde à participação crescente de artistas mulheres no âmbito das artes desde os anos sessenta. Os textos do catálogo, por outro lado, não parecem ter notado as reflexões feministas como mostra a (s) quase inexistente(s) referências bibliográficas a autoras, referindo-se apenas à produção masculina.

Em Kassel, as mulheres não estavam invisíveis, como vinte anos antes, pois o domínio da arte contemporânea havia sido ampliado pela integração de temas e de formas de produções culturais pouco presentes neste campo até aquele momento (o quotidiano, a política, o documentário). Mas a mudança de paradigma não se produziu. A Bienal de Veneza, 2005<sup>182</sup>, considerada pela imprensa da especialidade, como a primeira bienal feminista, reflectiu a forte presença das mulheres no meio artístico, sobretudo pela obra “reivindicativa” das *Guerrilla Girls*.<sup>183</sup>

A “questão das mulheres”, rebaptizada em função das diversas vinculações políticas e filiações intelectuais, permanece, como nos primeiros momentos, potencialmente agitadora, sob a condição, porém, de não renunciar ao que é o fundamento dos feminismos, ou seja, a denúncia da opressão e da exploração das mulheres, reais e a luta pela sua liberação. Seguindo esta exigência, a questão pode nutrir a reflexão e passar ao crivo as disciplinas que têm por objecto de estudo as artes plásticas. As historiadoras e críticas em artes plásticas, cujos escritos constituem hoje as matrizes disciplinares feministas (Phelan, 2001:20) desencadearam um combate que se quer útil às mulheres.

---

<sup>182</sup> A 51ª edição teve pela primeira vez duas curadoras, Maria de Corral e Rosa Martinez. Corral organizou “A experiência da arte”, na qual incluiu quarenta e um artistas. Rosa Martinez organizou a exposição “Sempre um pouco à frente” e envolveu quarenta e nove artistas. A artista Barbara Kruger foi premiada com o “Leão de Ouro” pela sua obra completa.

<sup>183</sup> Destacam-se ainda as obras de Zoe Leonard, de Sarah Lucas, de Tracey Emin, de Karen Kilimnik, Catherine Opie, Kara Walker, Elija-Liisa Ahtila, das Zoina (colectivo português) e também Paula Rego.

Tratava-se, para elas, de desfazer as barreiras, de destruir os preconceitos, de desmistificar os discursos, mas também de criar espaços de liberdade para as mulheres (Plateau, 2003). É este senso de responsabilidade política em relação às mulheres, este desejo de querer mudar o mundo. Os discursos sobre as artes são o lugar de batalha para Pollock. (Pollock, 2002: 191-220). A palavra “combate” não é exagerada pois trata-se de conquistar um espaço qualificado como ideológico. Criticar o inventário dos/das grandes artistas (Broude e Garrard, 1982), completar, corrigir a história da arte, restabelecer uma realidade, acrescentando-lhe algo, que sempre é o empreendimento daquelas e daqueles que querem ampliar o discurso (Broude e Garrard, 1982), fazer recuar as suas fronteiras, para acolher a contribuição das mulheres. “Eu tento produzir um discurso que funciona no interesse das mulheres que vivem sob o signo da posição social e psíquica da *“feminitude”* (Pollock, 1994:87).

As questões de género estão ligadas à emergência em examinar os lugares e as práticas sociais das mulheres e dos homens e das representações do feminino e do masculino na sociedade que aponta para a cultura enquanto modeladora de mulheres e de homens. Estes não são produtos de diferenças biológicas, mas o resultado de relações sociais baseadas em diferentes estruturas de poder, definidas historicamente e de forma social e culturalmente distinta. Este debate foi ampliado pelos movimentos de mulheres que, nas últimas décadas, viveram uma visível ascensão, questionando antiquadas representações sobre os papéis femininos. Os novos discursos e o activismo feminista já haviam questionado a partir dos anos 70 o quanto as mulheres tiveram acesso à cidadania e aos direitos igualitários da modernidade, em relação a questões como o acesso ao trabalho remunerado, à educação em todos os níveis, aos direitos sexuais e reprodutivos, à representação feminina nas instituições e à participação política das mulheres.

O Museu, a Universidade e a Escola representam espaços simbólicos e exercem várias funções entre o artista, a obra e o público, e entre elas, as questões de género. A abordagem feminista parte de uma definição do museu como texto para proceder depois à sua desconstrução, revelando a sua natureza fortemente sexuada. Não se trata de uma observação que tenha por objecto unicamente os conteúdos das exposições museológicas, mas que diz respeito principalmente ao modo que disciplinam a produção de significados (isto é, dos artefactos mentais dos visitantes) (Tota, 2000:144). A produção de significados produzidos em várias instituições, entre elas, as que impulsionam o conhecimento, é



orientada tanto pelas relações que desempenha no campo político e social como em função dos seus agentes que actuam como intermediários culturais. A consciência de que a representação museológica não ocorre num espaço vazio, mas no interior de conflito políticos e sociais permite reflectir as instituições como estrutura de género.

Se de um lado, o museu necessita atrair um público mais abrangente, através da actuação dos seus vários departamentos, entre eles os serviços educativos, por outro, caracteriza o lugar que se consome e reactiva a memória. Esta torna-se assim um espaço de negociação, mas também de conflito, em que os diversos actores sociais se movem segundo dinâmicas contraditórias e o museu torna-se o lugar, o espaço institucional, no interior do qual é possível exprimir esses conflitos presentes nos diversos campos de actuação (Tota, 2000:135).

O desenvolvimento deste tema nesta tese surge perante a análise que realizamos nos três museus observando que todas as equipas são marcadamente femininas, desde as coordenadoras aos educadores (ver Cap. V), o que nos levou a questionar sobre qual o papel de todas estas mulheres no discurso museológico, mas também nas tomadas de decisão de poder. Por outro lado, o olhar dos professores perante estas equipas também nos permitiu um outro tipo de análise, como teremos a oportunidade de observar. Se problematizamos e defendemos a necessidade de um museu de inclusão, como foi observado no subcapítulo anterior, numa dinâmica pós modernista, construcionista social, a análise da questão “feminina” teria obrigatoriamente de ser integrada.

### **3. DISCURSOS E NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO MUSEAL: AS TEORIAS DO PÓS COLONIALISMO**

#### **3.1.AS DIFERENTES TEORIAS**

O imperialismo europeu tomou várias formas em tempos e lugares diferentes, derivadas tanto por planeamento consciente como por ocorrências contingentes. Em consequência deste desenvolvimento complexo, algo sobreveio: a poderosa cultura imperial encontrou projectos da resistência contra-colonial que se desenharam sobre muitos processos locais. As literaturas pós-coloniais são o resultado desta interacção entre a cultura imperialista e o complexo de práticas culturais indígenas. Por conseguinte, “a teoria pós-colonial” existiu durante um longo tempo antes que essa expressão fosse usada

para a descrever. Esta nasce com a reflexão e expressão dos povos colonizados relativo à tensão que se seguiu a este problema, resultado da incorporação do poder imperial com a experiência local (Ashcroft, Griffiths, Tiffin, 2006: 1)

A descolonização conduziu a grandes transformações socioculturais, económicas e políticas nos territórios que se tornaram independentes. Tensões e lutas internas fizeram parte da construção e desenvolvimento das novas identidades nacionais unificadas. Os “povos primitivos” ou “povos tribais” desaparecem, nascendo grupos associados a novas unidades políticas. No grande empreendimento de se desembaraçarem da dependência económica legada pelo regime colonial, estes novos países procuraram transformar as tradicionais estruturas técnico-económicas, o que também implicou transformações nas estruturas socio-culturais. As relações de poder foram completamente alteradas. Surgem “unidades nacionais que poderíamos designar por “sociedades mistas”, países onde passam a coexistir elementos organizativos e socio-culturais característicos das “sociedades modernas” e das “sociedades tradicionais”, sem que o conjunto obtido seja, no entanto, idêntico aos modelos anteriormente conhecidos de cada uma delas.” (Duarte, 1999).

É o surgimento do Terceiro Mundo e dos “países em vias de desenvolvimento”. A Europa deixará de ser um centro de emigração por excelência para passar a lugar de destino de imigrantes vindos das suas ex colónias. E é neste contexto de uma Europa, e não só, da contemporaneidade que nos interessa reflectir sobre como as teorias pós-colonialistas afectaram o discurso museológico e directamente os museus de arte moderna e contemporânea.

Uma nova noção de globalidade surge e encaminha-se para as problemáticas articulações entre o local e o global ao nível do planeta. Se durante a vigência do sistema colonial tinha sido possível manter vastas áreas do mundo sem participação directa no palco internacional, com o fim do colonialismo, a conjuntura política e económica mundial passa a ter que abranger novos intervenientes. “O reposicionamento das relações de poder entre as nações conduz à extinção das anteriores zonas de influência exclusiva de alguns países sobre outros e ao crescimento, em diversidade e complexidade, das relações entre os diversos Estados. Além disso, as rápidas transformações socio-culturais e económicas porque passam as nações recém-independentes vêm demonstrar o quanto a sua imobilidade anterior era condicionada pela sua situação de colónias” (Duarte, 2008).

Para Miguel Vale de Almeida (2000), é preciso reler a colonização como parte de um processo transnacional e transcultural global, reescrevendo as anteriores grandes narrativas, próprias do período colonial. É necessário sublinhar que, no âmbito do pós-colonialismo, não só entram os povos que foram colonizados, mas também as minorias étnicas e os migrantes, compelidos por razões de sobrevivência a uma penosa diáspora.

Com o desenvolvimento dos estudos pós-coloniais passou-se a discutir não só o colonialismo e os seus efeitos, mas toda e qualquer forma de opressão, a injustiça, a desigualdade e a exploração. “Os estudos pós-coloniais devem ser direccionados para um engajamento mais vivido com problemas específicos num mundo real (...) um debate pode ser gerado para criar modelos de crítica pós-colonial, modelos que deveriam ser úteis não apenas para académicos, mas para activistas, organizações não-governamentais e todos aqueles que estão preocupados com os problemas de um mundo moldado pelo colonialismo e império” (Quayson, 2000:9). Embora o período colonial tenha passado, as bases ideológicas de uma sociedade opressora continuam em vários países.

Hoje não existe um colonizador, mas há agora uma pequena elite dominante que pretende manter a sua posição e o estatuto social. Freire e Faundez (1985: 111) dizem que quando “o colonizador é expulso (...) mantém-se no contexto cultural e ideológico, permanece como uma “sombra” no colonizado”. O racismo ainda persiste, bem como as ideologias, os privilégios dos pequenos grupos dominantes e os efeitos de séculos de exclusão educacional, económica e política de grande parte da população, o “processo de descolonização das mentes é mais demorado do que o da expulsão física do colonizador”. O pós-colonialismo surge, então, como um meio de combater os efeitos da colonização e as novas formas de dominação. Mas como se combatem todas estas formas de opressão?

Freire sublinha a importância da educação como uma forma de luta contra as ideias da opressão e do autoritarismo colonial, “o educador deve saber em benefício de quem e em benefício de que ele ou ela deseja trabalhar. Isso significa saber também contra quem e contra o que estamos trabalhando como educadores. (...) Significa a claridade política que o educador tem que ter”. É fundamental que a experiência universitária proporcione, ao aluno, a capacidade de perceber que educação é um acto político e ideológico. Cada educador precisa de estar consciente do contexto político<sup>184</sup> em que estamos inseridos de modo a poder fazer a clara definição de seu papel. Mas nem sempre estas questões são

---

<sup>184</sup> Entenda-se aqui “político” como uma forma de expressão do cidadão participativo, reflexivo sobre a sociedade que o rodeia.

lineares e susceptíveis de mudanças rápidas nos paradigmas instituídos.

Como nos expõe Teweiariki Teaero relativamente às sociedades da Oceânia, designadamente à integração da arte local nos currículos: *“The arts and cultures of indigenous Oceanic societies received little more than mere rhetoric in curriculum development. They were given token attention at best or totally ignored at worst. Aspects of culture were taught in many schools but were given superficial treatment in the curriculum through more innocuous forms like dance, legends and some simple crafts. In art, as with many other subjects, there was little more than a shift away from the United Kingdom's Cambridge "O" and "A" Levels School Certificates to the New Zealand School Certificate (South Pacific) Option. The latter was perceived by policy makers to be more relevant. There has been no conscious effort by most Ministries of Education to develop an art curriculum that is specific to Oceanic societies. The exceptions are Solomon Islands, Samoa and, to some extent, Kiribati. Samoa runs a small Fine Arts School at Leulumoea Fou College. Solomon Islands has developed and implemented a comprehensive art curriculum for secondary schools that was firmly grounded on the rich artistic traditions of that country”* (2002:16).

Não se pode assumir uma postura de neutralidade, isso significa deixar as coisas como estão e, portanto, favorecer quem é privilegiado. Todo o educador, desde o início da sua formação, tem o direito e o dever de ter consciência do seu futuro papel na sociedade em que vive. A forma como um indivíduo é ensinado na escola e na universidade influencia a sua prática docente futura, cada um ensina de modo semelhante a como foi ensinado. E o poder do educador dos serviços educativos? Poderá ele combater através da sua actuação as designadas formas de opressão? Afinal, diariamente, um educador museal e não museal contacta com centenas de jovens e adultos e, de alguma forma, vincula uma forma de pensar o mundo que pode ou não estar imbuída de uma ideologia específica. As escolas portuguesas são cada vez mais o resultado do hibridismo cultural, sendo esse reflexo não só visível nas grandes cidades, mas um pouco por todo o país. Por outro lado, há cada vez mais a tendência dos serviços educativos dos museus alargarem a actuação dos educadores a profissionais que não sejam especificamente portugueses.<sup>185</sup>

Para compreender a origem da teoria pós-colonial, devemos analisar a origem dos estudos culturais que remontam à década de 50, na Inglaterra. Quando se começa a falar

---

<sup>185</sup> Sublinhemos o exemplo do Museu Colecção Berardo e a Fundação Serralves que já admitiram estrangeiros como colaboradores dos serviços educativos.

de estudos culturais, o conceito de modernidade contínua assente. No entanto, as teorias da nova disciplina fazem estremecer desde o início a estrutura do tempo moderno. O multiculturalismo e o conceito de «hibridismo cultural», que dela derivam, criam o ambiente de dúvidas e de fragilidade ideológica que irão mais tarde, a partir dos anos 80, caracterizar o panorama da pós-modernidade.

Já em 1861, o cientista e filósofo francês A. Cournot tinha falado de «post-histoire». Mas o conceito de pós-moderno, para muitos actualmente, já ultrapassado, começa a ser debatido na Europa a partir da obra fundamental *A condição pós-moderna* de Jean-François Lyotard (1979). Esta nova corrente de pensamento é preparada, sobretudo em França, pelo pós-estruturalismo, através de autores como Deleuze, Foucault, Derrida e Lacan. O pós-modernismo não é uma nova corrente ou movimento, é uma nova forma de pensar e de compreender a produção artística, o significado da arte e as suas relações sociais. O pós-modernismo mudou a forma como entendemos a arte e como a definimos. Deixou de ser o domínio dos historiadores de arte, dos curadores e dos coleccionadores.

Lentamente, o termo pós-estruturalismo passa a coincidir com o do pós-modernismo, através sobretudo do regresso ao pensamento de Nietzsche e Heidegger. Nos Estados Unidos, o prefixo «pós» tinha sido utilizado por Daniel Bell, na obra *O advento da sociedade pós-industrial* (1973). É neste ambiente que nascem os estudos culturais na Universidade de Leeds. O director do Departamento de Extra Mural Studies, Sydney Reybould, declarou que a Worker's Educational Association devia dedicar-se à educação da classe trabalhadora num âmbito universitário, argumentando que uma instituição académica precisava dar resposta a um público mais vasto. Mais tarde, entre a década de 60 e 70, os estudos culturais consolidam-se a partir das teorias do anglo-jamaicano Stuart Hall, director do Centro de Estudos Culturais da Universidade de Birmingham. De uma abordagem economicista inicial, o interesse tende a convergir numa mais ampla ligada às artes, à literatura e aos estudos sociológicos. A nova disciplina dos Cultural Studies interpreta a arte e os artefactos culturais. Karl Mannheim e Karl Polanyi, intelectuais alemães que tinham fugido ao nazismo, contribuíram muito para o alargamento destas teorias.

Mas as primeiras utilizações do termo pós-colonial provêm também do domínio da crítica literária e daqui procedem alguns dos seus fundadores: Edward Said, Homi Bhabha e Gayatri Spivak (Neves, 2009: 236). Igualmente da crítica literária tem origem um texto considerado fundamental para a disciplina, «The Empire writes back» de Bill

Ashcroft, Helen Tiffin e Gareth Griffiths. Autores como Salman Rushdie, Kazuo Ishiguro, Tahar Ben Jelloun, W.G. Sebald, Eduardo Agualusa, Mia Couto, Ben Okri, entre outros, também deram o seu importante contributo.

Em 1978, o escritor palestino, emigrado nos Estados Unidos, Edward Said, com a sua obra *Orientalismo*, dá origem aos debates em torno do pós-colonialismo. Segundo Said, o mundo divide-se em duas partes, a do colonizador e a do colonizado e o próprio conceito de «oriente» não seria mais que uma construção mental dos ocidentais. Esta perspectiva tão radical é contestada mais tarde por Homi Bhabha (1994: 10) que na obra «Os lugares da cultura», reabre a discussão, afirmando que o relacionamento entre colonizador e colonizado não é tão evidente e homogéneo, mas, pelo contrário, rico de ambivalências, criticável segundo uma perspectiva psicanalítica. Esta óptica põe em relevo a dimensão inconsciente destas relações, onde muitas vezes entre os dois sujeitos, o colonizador e o colonizado, se desenvolve uma ambígua relação de repulsa e desejo, de identificação e condenação (Neves, 2009: 236).

Bhabha afirma também que os novos “lugares” da cultura já não são as academias e os centros dos poderes institucionais, mas os intervalos em que penetram as culturas marginais e híbridas. «Os conceitos de classe e género como categorias conceptuais particulares e fundamentais e organizadoras deram o lugar à consciência das especificidades do sujeito – raça, género, geração, situação institucional, ambiente geopolítico, orientação sexual – intrínsecas a cada reivindicação identitária no mundo moderno» (Bhabha, 1994: 10). Os novos conceitos focados na diferença enquanto conceito geral e na diferença racial levam a que o artista passe a ser um actor e o observador, um leitor da produção artística. Não há um único significado, mas vários, sendo todos eles válidos.

Se inicialmente houve uma aproximação ao marxismo, distanciaram-se rapidamente, tentando actuar numa sua revisão com autores como Gramsci e Althusser e revalorizando, entre outros, Walter Benjamin. A abordagem da dicotomia estruturalismo/pós-estruturalismo sai da rígida solenidade descritiva do estruturalismo e acrescenta ao pós-estruturalismo uma dimensão direccionada para as práticas quotidianas do ser humano. Actualmente, os estudos culturais prosseguem na afirmação do multiculturalismo, ocupando-se do estudo dos diferentes aspectos da cultura e estabelecendo o diálogo com outras disciplinas, como a antropologia, a sociologia, a filosofia, a teoria literária, a história de arte, a etnografia. Esta nova forma de pensar

reflecte a mudança social e económica, uma nova ordem no Ocidente encorajada com o desenvolvimento da comunicação com a era digital, globalização da economia, “americanização” das culturas e tecnologia informática. Apesar de tudo isso, dessa aparente homogeneização, as pessoas reclamam pela sua individualidade, etnicidade e legados culturais. Este é o reconhecimento do pluralismo cultural. O pós-modernismo promove a cultura popular, as apropriações não tradicionais, as formas estéticas não ocidentais, diferentes narrativas e simbolismos. A arte torna-se num texto político e social onde o mundo intelectual é reduzido a séries de signos referenciais de narrativas competitivas.

Michele Cometa (2004:10) refere como fundamental a passagem que vai da «rede» estruturalista, que subjugava o ser humano num rígido sistema de condicionamentos ideológicos e sociais, para o «rizoma» da época actual. Para ilustrar a diferença entre a arte e a cultura visual, Bob Wilson (2003) alude à necessidade da constituição de um mapa da educação das artes visuais e a impossibilidade ou dificuldade, pela novidade e dispersão temática, em realizar um mapa semelhante sobre a cultura visual. Wilson utiliza para explicar a possível diferença que existe num campo disciplinar constituído (Educação das Artes Visuais) e outro emergente (Estudos da Cultura Visual), a metáfora de Deleuze e Guattari (2000: 16) do rizoma. A educação artística ou qualquer outro campo disciplinar é uma árvore com as suas raízes, com tronco e ramos; a cultura visual é como um rizoma que vai crescendo de forma contínua num complexo sistema debaixo da terra, com formas diversas, ramificada em todos os sentidos com os seus bolbos e tubérculos. O rizoma é uma rede que não agrilhoa porque não tem nem início nem fim, nem nenhum ponto de referência. A sua lógica já não é hierárquica e dialéctica, mas descontínua e descentrada, e é neste mundo mais anárquico e confuso que o ser humano hoje se movimenta, produz e consome cultura. Os rizomas operam primeiro na base das suas conexões e homogeneidade e no lugar de um sentido universal, existem uma série de dialectos, não há um construtor ideal nem uma audiência homogénea, mas sim vários actores e comunidades. Os rizomas também funcionam pela multiplicidade e ruptura e quando a conexão se rompe, surge uma nova. Qualquer ponto do rizoma pode ser um princípio. É este, como afirma Cometa<sup>186</sup>, o extensíssimo âmbito dos estudos culturais. Segundo esta

---

<sup>186</sup> Cometa reconhece oito dominantes no rizoma: a dominante linguístico-institucional, a dominante mass-mediológica, a dominante mítico-psíquica, a dominante político - antropológica, a dominante político-sexual, a dominante semiótico-social, a dominante histórico-social e a dominante histórico-conceptual.

perspectiva não importa só os factos produzidos» pelos seres humanos, mas também todos os prodígios naturais considerados na sua valência semiológica.

Os estudos pós-coloniais afirmam-se, por sua vez, quando a ideia de modernidade, com a sua intrincada herança estruturalista e formalista, começa, nos finais da década de 70, a declinar. Patrizia Calefato (2004: 9-10) refere que «o espaço teórico, político e poético reconhecido não só como o que vem ‘depois’ do colonialismo, ou seja depois dos acontecimentos históricos da descolonização iniciados na segunda metade do século XX (...) mas também como o ‘pós’ pós-colonialismo: uma situação que, histórica e geopoliticamente, é já uma situação de globalização em que as razões profundas do colonialismo, juntamente com os conflitos pós-coloniais e a violência mundializada que transforma as minorias em êxodos, abriam cenários novos». Entramos na era dos «pós»: pós-estruturalismo, pós-fascismo, pós-comunismo, pós-feminismo. O conceito de pós-modernismo, discutido por muitos, procura o seu curso no enredo dum mundo que se transforma rapidamente. O terreno do pós-modernismo é rico para as teorias pós-coloniais, que se referem essencialmente às teorias do des-construcionismo.

Os objectivos dos estudos pós-coloniais passam por estudar os confrontos entre culturas que estão numa relação de subordinação segundo uma perspectiva geográfica, política e cultural. Temos assim num novo conceito de cultura e um novo paradigma da realidade. Os conceitos de classe e género deixam o lugar ao conceito de «sujeito» com as suas identidades sociais, políticas, sexuais e ideológicas. Deixa de se concentrar no conceito de estado/nação e de identidade nacional, dando o lugar a uma identidade híbrida e mestiça. As «grandes narrativas» são substituídas pela história das migrações pós-coloniais e da diáspora cultural e política que caracterizam a nossa actualidade. A cultura vira-se para «as margens». A literatura torna-se transnacional. Em suma, o colonialismo aparece cada vez mais como uma chave fundamental para decodificar o presente, como podemos ver no seguinte exemplo da Oceania: *“The curriculum, pedagogical approaches used and teaching/learning assumptions held in all schools in the Pacific were for a long time exclusively based on the cultures, worldviews and values of the colonial powers. In the climate of resource scarcity that characterize many economies in the region, globalization, and a prioritization of the supposedly more useful subjects, the arts in general and art in particular have always borne the brunt of being nudged out of centre stage in the educational arena. The coming of independence in 1960s onwards prompted countries of the region to relook at their education systems and to question their appropriateness and*



*relevance to the contemporary needs of their societies. Curriculum reform and development in most of the other subject areas followed soon after. In art, the marginalized subject in all systems and the neglected one in most systems of education in the region, has been receiving scant attention* (Teaero, 2002: 18).

### **3.2.OS ESTUDOS PÓS COLONIAIS VERSUS ESTUDOS FEMININOS**

Os estudos pós-coloniais têm muitas vezes conexões com os estudos femininos. Gayatri Spivak, teórica indiana emigrada nos Estados Unidos, Professora na Columbia University, torna-se, com a obra *Crítica da Razão Colonial* (1999), uma das presenças mais significativas no quadro dos estudos pós-coloniais e dos estudos femininos. Spivak realiza a passagem do pós-colonialismo para o transnacionalismo teorizando a figura do «informador nativo» e do «subalterno», numa procura constante que Spivak chama de «violência epistémica» do colonialismo e do imperialismo. O indivíduo subordinado não se conhece e «não pode falar, é uma sombra e ainda menos o sujeito subalterno feminino, visto pela autora como o símbolo máximo de esquecimento histórico: «a mais pobre mulher do sul», como a define, é imaginada como uma mulher vestida com um sari e em constante migração pelo planeta, em incessante situação de marginalidade. Spivak refere: “Consideramos agora as margens (poder-se-ia também dizer o centro silencioso e silenciado) do circuito caracterizado por esta violência epistémica: os camponeses e as camponesas analfabetos, os aborígenes e as camadas mais baixas do subproletariado urbano” (1990).

Segundo Foucault e Deleuze (dentro do Primeiro Mundo, na standardização e a catalogação do capital socializado, embora não o pareçam admitir) e segundo Spivak, interessada unicamente na resistência à lógica capitalista, os oprimidos, quando têm esta possibilidade (e aqui não podemos ignorar o problema da representatividade), ao longo do caminho para a solidariedade, através política das alianças (e aqui estamos dentro duma temática marxista), podem dizer e conhecer as suas condições. Mas temos que enfrentar agora a pergunta seguinte: do outro lado da divisão do trabalho internacional em relação ao capital socializado, no interior e no exterior do circuito da violência epistémica da lei e da instrução imperialista de suplemento a um texto económico precedente, os subalternos podem falar? (Spivak, 1999: 281).

Mas, do ponto de vista artístico, sublinhemos o exemplo de diversas artistas afro-

americanas que tomaram também posturas de excepcional expressividade em relação a este conceito da “diferença”. A obra de Ema Amos, de Atlanta, reflecte a sua vida, mas também a sua luta feminista, o conceito de raça e a vida da classe média negra do sul dos E.U.A. Na sua obra *“Equals”* (1992) transmite o reflexo do colapso da história e desta visão do “único”. Ema referia: *“Its always been my contention that for me, a black woman artist, to walk into the studio is a political act”* (Patton, 1998: 244). Também Adrian Piper, artista plástica negra, utiliza a arte como forma de expressar a sua autobiografia e o tema da raça e do racismo nos E.U.A. Nos anos 70, nas suas performances de rua, *“Guerilla”*, apareceu diversas vezes vestida como homem apontando para as diferenças entre a aparência e a realidade, e a homofobia negra. No seu trabalho visual e escrito no *New York Times*, designado *Vanilla Nightmare Series* (1986-1989), Adrian Piper explora as diferentes linguagens e os sentidos referentes a temáticas como negro/branco, homem/mulher, erótico/sensual, bem como sobre as fobias dos brancos relativo aos negros. Piper refere: *“Because I believe we are all implicated in the problem of racism, my work address an audience that is diverse in ethnicity and gender. I am particularly interested in grappling with the “Who, me?” syndrome that infects the highly select and sophisticated audience that typically views my work. But the work functions differently depending on the composition of the audience. For a white viewer, it often has a didactic function. It communicates information and experiences that are new, or that challenge preconceptions about oneself and one’s relation to blacks. For a black viewer, the work often has an affirmative or cathartic function: it expresses shared emotions or pride, rage, impatience, defiance, hope that reminds the values and experiences we share in common. However, different individuals respond different and unpredictable ways that cut across racial, ethnic and gender boundaries* (Patton, 1998: 249).

Martha Jackson- Jarvis, (<http://www.jacksonjarvisstudio.com>, consultado em 2010/03/21, às 22 horas 45 minutos), outra artista afro-americana revela no seu trabalho as questões da raça transmitindo uma mensagem que se relaciona com a saúde e a ecologia anunciando que o conhecimento das diferentes culturas pode ser utilizados como um recurso artístico, a partir do qual se seleccionam imagens e símbolos. Os artistas podem procurar evocar experiências que remontam, por vezes, a tempos antigos incrustados de visões dos medos e fantasmas do imaginário do homem. Porém, deixa de ser importante valorizar esses símbolos e rituais.

### 3.3.MUNDIALIZAÇÃO? GLOBALIZAÇÃO? CULTURA GLOBAL?

A intenção pós-colonial de construir um espaço de justiça cognitiva passa também por voltar a atenção para os rumores de tradições teóricas ignoradas, sussurros profundamente ambivalentes, posicionados na encruzilhada entre uma produção intelectual hegemónica e o seu “desejo de autenticidade”. “É essa a nossa tarefa [dos falantes de língua portuguesa]. Uma tarefa complexa porque qualquer que seja o tema de investigação social sobre que nos debrucemos, estudamo-lo a partir de quadros teóricos e analíticos que foram construídos pelas ciências sociais hegemónicas noutros espaços geopolíticos que não o nosso” (Santos, 2004: 44). Marx, Weber e Durkheim estarão sempre presentes, mas há que abrir novos caminhos pela nossa individualidade, com outras narrativas e outro leque cultural questionando as fronteiras. A similitude nas áreas política e económica e a afirmação das diferenças, sobretudo no campo cultural, coexistem sem que haja um conflito firmado – as duas tendências constituem a realidade global, fortalecendo-se mutuamente.

O teórico Ulrich Beck (1988) distingue dois aspectos deste processo: a) o globalismo, que define como a ideologia que tenta substituir a Política pelo domínio do Mercado e que significa combater a diversidade cultural e criar uma homogeneização cultural; b) a globalidade, que significa haver mais intercâmbios culturais, mestiçagem cultural e trabalhar por um mundo mais justo e solidário. O antropólogo Isidoro Moreno (2005) diferencia entre mundialização e a globalização, definindo o primeiro conceito como os seres humanos que se encontram mais próximos, em espaço e tempo, mas também como se cria a interculturalidade e se estabelecem os diálogos entre culturas (Pereiro, 2006). O segundo define a extensão de uma lógica única e absoluta que encerra diversos fundamentalismos: a) a religião, entendida como verdade única revelada que deve expandir-se a toda a humanidade; b) o estado-nação, como única forma de organização sociopolítica desejável; c) o socialismo, como única alternativa ao capitalismo liberal; d) o mercado, com base na racionalidade capitalista.

Alguns teóricos falam em transnacionalismo (Hannerz, 1998). Robertson (1995) pensa a globalização como um tipo de difusão cultural. Esta forma de caracterizar a noção de cultura conduz alguns antropólogos a estudar as dinâmicas de viagem e não apenas as de residência, as rotas e não só as raízes, os processos de produção do global e não só os de produção do local, daí que se sublinhem as “zonas de contacto” (Clifford, 1999). Outros

falam em culturas híbridas (Canclini, 1989), interligando assim estrutura e processo. Manuel Castells (2000: 30) denomina identidades de resistência como os movimentos sociais anti-globalização, ambientalistas e identidades projecto como os regionalismos, nacionalismos, criadas perante o fenómeno da globalização que se revelam como actos de emergência. Há uma luta em prol da diversidade cultural e da interculturalidade, do respeito pelo meio ambiente e do combate à pobreza e a extrema desigualdade social.

Os processos de hibridismo e de crioulização resultam precisamente dessa coexistência das tendências de homogeneização e de particularização; note-se que nenhuma delas fica anulada por este confronto. A cultura é ela própria um processo fundado na intersecção entre o universal e o particular – é uma questão de definição de fronteiras (não se tratando de meras fronteiras territoriais) pela qual se estabelecem processos de resistência e de comparação e que dificilmente resultará na standardização (Pereiro, 2006). As tentativas imperialistas de difusão e imposição culturais resultaram sempre no despoletar natural de estratégias de resistência cultural, de apropriações selectivas que, longe de transformar os povos colonizados em vítimas passivas, os estimulava a experimentar novos processos de construção de identidade. Ana Almeida refere: “Falar de uma cultura global é insensato. No máximo, estão a desenvolver-se bolsas localizadas (em termos territoriais e de conteúdo) que atestam que a globalização cultural só o é a título parcial. Não há uma cultura global, mas uma pluralidade de culturas globais. Há um cosmopolitismo cultural global que se reactualiza permanentemente, pelo que não há apenas uma globalização mas várias globalizações, algumas das quais contraditórias” (2008).

A cultura é um processo que põe em progressão o potencial humano para a autoprodução e transformação (Turner, 2002). É um processo que se refere ao ser humano em geral, não servindo à diferenciação de cada população. Todas as culturas se constituem como uma amálgama heterogénea em permanente agir, recompor e mudança. Também a identidade é um processo cambiante, edificado, plural, confuso e relacional. “Não existe condição global para a qual não possamos encontrar uma raiz local, real ou imaginada, uma inserção cultural específica [...] A globalização pressupõe a localização. O processo que cria o global, enquanto posição dominante nas trocas desiguais, é o mesmo que produz o local, enquanto posição dominada e, portanto,

hierarquicamente inferior (Santos, 2001: 69).

Nas últimas décadas do século XX, a concepção de identidade foi profundamente alterada em virtude da experiência do descentramento. Esta experiência pode ver-se numa perspectiva triplica: ao nível do sujeito (divisão social); ao nível geográfico (pelo desenvolvimento tecnológico que possibilitou maior mobilidade, novas formas de residir e de circular) e ao nível cultural (constatável no multiculturalismo) (Almeida, 2008). A globalização tem um manifesto efeito pluralizante sobre as comunidades. Sendo o multiculturalismo o reconhecimento da não homogeneização étnica e cultural nas sociedades contemporâneas, está nele implícita a indagação pela mobilização dos recursos políticos e ideológicos no sentido de atestar a diversidade e a pluralidade; bem como o reconhecimento e respeito em relação a grupos que lutam pela inclusão ou pela afirmação da diferença.

Nos últimos anos, o conceito de nação deixou de ser meramente um objecto de análise política, geográfico ou económico, mas também cultural. As pessoas já não são meros cidadãos de uma nação. Criou-se também este sentido simbólico cultural e comunitário que por vezes cria poderes, mas também patologias, como refere Jessica Evans (1999: 1-8) relativamente ao *“British way of Life”*. Este ideal é expresso numa motivação de unificar, de criar uma identificação entre a política de uma nação e a vida cultural nacional. Benedict Anderson argumenta que as nações são observadas como sendo obrigações imaginárias de solidariedade (citado por Evans, 1999:8).

É impossível sustentar que a diversidade cultural esteja em risco de entrar em colapso sob a forma de um neo-colonialismo cultural, obrigado pelos processos de globalização. Nem as superpotências, como a americana, terão jamais capacidade de provocar a homogeneização completa das culturas e das identidades, nem a globalização tornará idênticos os povos do mundo – isto porque as culturas e as identidades têm um carácter processual plástico – têm a faculdade de se adaptar sem que os seus agentes caiam na vitimização. Fazem a apropriação do que lhes é imposto ou ofertado, desvirtuando, acrescentando novos contextos, tão significativos e pertinentes quanto o “original”. Foi isto que sempre aconteceu com qualquer processo de colonização.

Petronilha Gonçalves Silva (2003: 51) defende que se faça um “esforço para romper com a universidade que prega homogeneidade e superioridade de conhecimentos produzidos na Europa e nos Estados Unidos, que expurga a presença e a memória de

conhecimentos de outras raízes constitutivas de nossa sociedade”. Este esforço pode ser entendido, no que diz respeito às Ciências Sociais, como uma proposta de revisão curricular que “desmistifique” a preponderância dos autores americanos e europeus, que abra o leque de referências para além dos canónicos. Revelando assim a disputa de sentido encoberta pela existência de tal cânone e fazendo com que “a” ciência caia da sua torre de marfim e confronte horizontalmente os seus Outros (saberes e práticas não-científicos) que sempre englobou através da objectivação e da inferiorização (Ruggi, 2006).

Durante um período aparentemente de standardização intensa através de uma globalização monopolizadora de informação tecnológica e produtos manufacturados, houve entretanto um ressurgimento do nacional, regional e de outras formas de privilegiar o “local”. Um dos principais contributos foi o colapso da economia e a desagregação da URSS. Outra reacção deve-se à União Europeia e à agregação de países que possuem territórios que proclamam a sua autonomia ou ainda o apelo às culturas locais, muitas vezes através de estruturas alternativas ou organizações religiosas, expressa de forma única através dos estados islâmicos, na sua reacção e rejeição ao mundo ocidental. Muitos movimentos a nível global têm vindo a procurar uma mudança no estatuto geopolítico pelos meios da força (Evans, 1999).

Walter Mignolo refere: “O problema estava na falta de consciência de que a comemoração da revolução científica enquanto triunfo da humanidade negava ao resto da humanidade, a capacidade de pensar” (2003: 634). Diversas perspectivas teóricas têm desde a segunda metade do século XX debatido a necessidade do pensamento crítico. O pós-colonialismo constitui uma destas problemáticas; o feminismo, outro. Um terceiro pode ser identificado na Antropologia, e mais especificamente na “etnologia indígena”, com a rejeição das teorias do contacto inter-étnico. Ampliando um pouco a margem de consideração, a própria teoria social sobre os meios de comunicação de massa tem, de forma crescente, criticado a abordagem clássica da Escola de Frankfurt, que tipicamente considera os “depositários” da imprensa como permeáveis a toda e qualquer influência, sem nenhuma esfera de avaliação crítica e mediação própria.

Boaventura de Sousa Santos considera esta problemática utilizando os termos “monoculturas” e “ausências”. A sua alegação baseia-se na premissa de que a Sociologia, ao produzir existências, também produz inexistências. As inexistências são feitas através da desqualificação de determinadas realidades, objectos ou experiências. Isto é designado

por Boaventura como “monocultura racional”, ou seja, uma forma de racionalidade hegemónica e arrogante que nega e exclui o diferente, sobretudo o diferente alternativo e conflituante. A arrogância, esclarece Mignolo, é o luxo da ignorância.

Ao ocultar as suas ignorâncias, a ciência mantém-se como detentora da verdade. O universalismo científico consiste em construir um quadro coerente (baseado na sociedade ocidental) e cobrir a sua limitação implícita (Ruggi, 2006). O debate fica centrado no grau de coesão que este propõe e não se discute com tanta ênfase o seu recorte necessariamente limitativo. As posições de Anthony Giddens são simbólicas neste sentido. Veja-se, por exemplo, a sua noção de indivíduo. “Hoje em dia, o eu é para todos um projecto reflexivo – uma interrogação mais ou menos contínua do passado, do presente e do futuro. É um projecto conduzido em meio a uma profusão de recursos reflexivos: terapia e manuais de auto-ajuda de todos os tipos, programas de televisão e artigos de revistas” (Giddens, 1993: 40).

Assim, o indivíduo (ou o “eu”) é considerado por Giddens como dotado de variadas opções, potencialmente capaz de escolher entre os diversos estilos de vida e o responsável pela formulação de uma “micro-história” – a “narrativa do eu” (Burawoy, 2005:197 - 225). Considerando que as pesquisas empíricas de Giddens são virtualmente todas relacionadas com as sociedades ocidentais, o indivíduo que ele constrói é um cidadão pelo menos minimamente instruído, de classe média ou alta e residente de um dos países capitalistas do Norte. Ele “casualmente” estabeleceu alguns exemplos de individualidade (e de humanidade): viajar de avião, conseguir um visto para os Estados Unidos da América, abrir uma conta num banco, ter luz eléctrica e água canalizada, ir à terapia ou consultar um manual de auto-ajuda (Giddens, 1993: 115-16). Todas estas características, que não são de maneira nenhuma universais, são “implicitamente reconhecidas” como parte da definição de indivíduo em Giddens. Ao considerar o sujeito contemporâneo desta maneira, Giddens não faz mais do que descrever, valorar e validar o seu próprio estilo de vida, instituindo-o como padrão de indivíduo para a análise sociológica: “o eu é *para todos* um projecto reflexivo”. (Burawoy, 2005:197 - 225).

O realce “mercantilista” e “individualista” da abordagem de Giddens é parte da construção ocidental de um “eu” como único exemplar da espécie: criando, a um só tempo, o indivíduo universal e os parâmetros para reconhecê-lo – e criando uma ilusão de universalidade e objectividade que não ultrapassa as fronteiras das sociedades ocidentais. “É muito diferente perguntar sobre a utilidade ou pela felicidade que o automóvel me pode

proporcionar se a pergunta é feita quando ninguém na minha vizinhança tem automóvel, quando toda a gente tem excepto eu ou quando eu próprio tenho carro há mais de vinte anos” (Santos, 1999: 9).

Mas importa também referir a perspectiva de Pierre Bourdieu, centrando-nos no conceito de *habitus*, bem como na metodologia de pesquisa que ele elaborou. (Burawoy, 2005:197 - 225). Cada um destes conceitos está coerentemente relacionado com os outros, com as pesquisas empíricas de Bourdieu e com a sua proposta de Sociologia, formando um todo harmónico que se pretende consciente de seus limites empíricos. O conceito chave para entender como se processam as ligações entre sujeitos e sociedade em Bourdieu é o de *habitus*. Ele diz respeito às posições agregadas, características de um agente em acção. *Habitus* designa uma maneira de ser, um estado habitual aprendido. Isto significa que a avaliação subjectiva de uma acção determinada: faz intervir todo um corpo de sabedoria semi formal, ditados, lugares comuns, preceitos éticos e, mais profundamente, princípios inconscientes do *ethos* (Bourdieu, 1983: 62-3). Desta forma, Bourdieu argumenta que toda a preferência é uma acção e toda a acção deve ser pensada em conjunto com as disposições do agente em relação à sua posição social. Através da noção de *habitus*, Bourdieu chama atenção para o facto de que as motivações, interpretações e acções das pessoas não se prendem a um “espírito universal”, mas são um conhecimento adquirido (Burawoy, 2005:197 - 225).

Ao trabalhar, no início de sua carreira, numa situação de dominação colonial, na Argélia, ele é sensível às diferenças na distribuição de poder. Ao contrário de Giddens, na abordagem bourdiesiana, a distinção de classe é saliente nas práticas e representações dos agentes. “As diferentes posições no espaço social correspondem [a] estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objectivamente inscritas nas condições de existência (1983: 82).

O colapso económico de 2008 veio aumentar ainda mais a relação entre globalização extensiva e o localismo intenso. Qualquer concepção ou exigência pela comunidade pode implicar um sentido de pertença, de partilha de valores, de traços biológicos e culturais, mas é cada vez mais fundamental a percepção da diferença do “Outro”. A responsabilidade da mudança cultural relaciona-se com a interrogação séria, profunda e perturbadora sobre a nossa relação com os outros, outras culturas, outros estados, outras histórias, experiências, tradições, povos e destinos relacionado com a questão da posição geográfica. A relação com o “outro” é um profundo e importante



contexto no qual se deve considerar a emergência da iniciativa do património cultural. Mas não há culturas passivas, como também não há identidades puras. A identidade é conjuntural e não essencial (Clifford, 1988). A autenticidade é relacional, não há essência, excepto como invenção política, cultural, como táctica local. “Os paradigmas fechados de outras partes conduzem frequentemente à castração intelectual no nosso meio e ao colonialismo intelectual” (Borda e Mora-Osejo, 2003:715).

### **3.4.MUSEOLOGIA/CURADORIA**

Na sua origem, a instituição museu nasceu como um discurso sobre a grandeza da identidade do “nós”. O museu converteu-se, no século XIX, num aparato simbólico-mítico das identidades nacionais em que os “outros” se apresentavam como uma alteridade exótica, distante e inferior ao “nós”. No contexto actual de intensa globalização, o museu é desafiado a criar um discurso identitário pós-colonialista e pós-nacionalista sobre a relação “nós/outros”. Em 1971, Duncan Cameron (Karp, 1991: 3) distinguia o museu tradicional como um templo e o novo museu como um fórum. O templo teria uma função universal como um objectivo, um exemplo modelo como o qual comparávamos percepções individuais. O Fórum era definido como um espaço de confrontação, de debate e experimentação. Esta distinção marca um novo trajecto do que viria a ser o museu da contemporaneidade.

Devemos destacar duas outras datas, 1988 e 1990. A Fundação Rockefeller e a Fundação Smithsonian organizaram duas conferências com o objectivo de examinar como os museus exibiam a cultura e relacionavam a multiplicidade de comunidades onde estavam situados. As exposições eram e continuam a ser vistas como um palco político onde as definições de identidade e cultura são contestadas. A selecção do conhecimento, das ideias e as imagens estão relacionadas com o sistema de poder. Estas fontes de poder derivam da capacidade das instituições culturais em classificar ou definir pessoas e sociedades que não funcionam da mesma forma em todos os museus. Questões como quem controla o processo da exposição e das colecções, o que acontece quando os trabalhos fora das tradições são assimilados pelo cânone dominante das comunidades e a quem interessa o interesse das actividades multiculturais dos museus centrais, continuam a serem colocadas no século XXI, o debate é longo e não tem fim.

Os museus têm reflectido muitas vezes sobre as atitudes das culturas dominantes e as evidências materiais das épocas coloniais de alguns países. Apesar da história do colonialismo, a que os museus estão muito ligados, estes estão agora numa profunda mudança no modo como funcionam e as suas relações com as culturas que as colecções representam. A mudança reflecte a relação das culturas ocidentais predominantes e as culturas omitidas. Há um reconhecimento entre os profissionais dos museus que estes ainda não adequaram as necessidades culturais das diversas comunidades e que devem fazer profundas mudanças na sua filosofia de trabalho. A transição da época industrial para a época da informação necessita de uma mudança na filosofia do museu, de uma reavaliação. Mas poderá efectivamente o museu servir a comunidade onde está inserido? Efectivamente, o museu de arte moderna e contemporânea é hoje uma área de “zona de contacto”, utilizando a expressão de Mary Louise Pratt (1992: 6-7), um espaço onde outrora as pessoas estavam separadas geográfica e historicamente, e hoje estabelecem conexões. As trajectórias cruzam-se, o poder de trocas estabelece-se porém num jogo de forças onde não está de todo ausente o conflito. Mas, há cada vez mais uma pluralização e contemporização que se reflecte através de uma atitude de anti-elitismo.

De acordo com George F. Mac Donald (1992: 158), os museus são produtos do contexto social. Se aceitarmos esta proposta, devemos considerar os museus como estando ao serviço da sociedade e serão eles responsáveis pelo desenvolvimento social no sentido de permanecerem relevantes na mudança social, dando respostas às necessidades e objectivos da colectividade? Teremos oportunidade em outro capítulo desta tese de explorar a questão do museu social, mas convém, porém, sublinhar que, à luz das perspectivas pós-colonialistas e numa sociedade do século XXI, híbrida culturalmente, a questão é controversa. São muitos os desafios colocados hoje aos museus da contemporaneidade e a grande interrogação é sabermos efectivamente qual é a verdadeira função do museu e qual é a política educativa que cada um seleccionou como objectivo de trabalho.

É com o legado colonial que hoje os museus têm de lidar. *“Canada is often described as a cultural mosaic, but I like to think that a hologram is a more appropriate image for such postcolonial societies; Europe is moving towards the same”* (Donald, 1992: 159). A natureza multicultural da sociedade contemporânea, resultado em

parte da imigração das colónias, trouxe pressões sobre as colecções e exposições. *“In Europe, as in North América, Austrália and New Zeland, the plurality of contemporary, post colonial society gives rise to complex issues in relation to museums: display and interpretation; the classification and values attached to objects; cultural bias in representing other cultures; the lack of representation of cultural diversity in local history collections; demands for self-representation and self expression”* (Simpson, 2001:205).

Num museu, cada exposição assimila inevitavelmente as assumpções culturais e os recursos das pessoas que as fazem. As decisões são tomadas para enfatizar um elemento, esquecer outros, sublinhar verdades, ignorar outras. As decisões sobre como as culturas são representadas reflectem um julgamento profundo de poder e de autoridade e pode reclamar como uma nação é ou não e como os cidadãos se relacionam entre si. Às vezes é mais fácil entender estas questões políticas e sociais implícitas quando observamos exposições de museus de outras culturas (Karp, 1991:2).

Os museus correm o risco da responsabilidade sobre o contexto dos eventos multiculturais e das escolhas que fazem, no sentido de se poderem encontrar envolvidos em controvérsia. Só quando tivermos dado suficiente espaço e voz às outras culturas é que a controvérsia diminuirá. A pós-modernidade criou novas situações e algumas situações difíceis para os museus de uma forma geral e também para os museus de arte moderna e contemporânea. Devem apresentar exposições críticas com múltiplas perspectivas do mundo e assegurar que estas sejam críticas não só do ponto de vista do museu, mas também por parte das pessoas que vivem a cultura, o conhecimento e os objectos expostos. Afinal, o poder pode ser perigoso. As asserções hegemónicas que são envolvidas pelo cânone e critérios de gosto devem lutar pela apropriação criativa e desapropriar e derrubar as formas da cultura dominante. Afinal, a estrutura hierárquica das análises pensadas pelas culturas dominantes repercute-se nas minorias e culturas dominadas. Mas se os museus têm responsabilidade em apurar as consequências das suas exposições e das suas práticas educativas, também as comunidades têm a responsabilidade de observar que as exposições acerca da sua cultura são mais do que uma celebração. Gómes-Pena consagra o conceito *“The border”*, as margens, as fronteiras como um espaço de produção de cultura, um espaço de intercâmbio intercultural.

Ivan Karp (1992:8) refere que os museus se devem movimentar em três arenas, uma que dê a oportunidade das várias culturas estarem representadas, outra que permita a expansão das culturas não ocidentais e minorias e ainda outra em que o desenho de

uma exposição dê a possibilidade de várias leituras e múltiplas perspectivas ou que revele as tendências emergentes. É preciso experiência em relação a como se expõe utilizando estes três aspectos referidos por Karp, bem como à significação estética, de algumas culturas. Novas abordagens permitem uma maior inteligibilidade por quem vê e por quem visita. *“If the museum community continues to explore this multicultural and intercultural terrain consciously and deliberately, in spite of the snares that may await, it can play a role in reflecting and mediating the claims of various groups and perhaps help to construct a new idea of ourselves as a nation.”* (Karp, 1992:8).

Mas os museus de arte continuam a reflectir o “olhar” do curador, o seu gosto e a experiência como um árbitro final no “julgamento” sobre o que coleccionar, o que expor. Mas mesmo neste contexto, os curadores sabem que há outras possibilidades, outros olhares sobre o que seleccionar e mostrar. Apesar da diversidade do “Fórum” (lojas, cafetarias, restaurantes, exposições, performances, conferências, projecção de filmes), os curadores continuam a esforçar-se para inventar meios alternativos. Os museus são compostos por pessoas com formações e interesses diferentes e como tal têm dificuldade em desenvolver internamente um consenso e definir objectivos claros. No caso dos museus portugueses consideramos que efectivamente esse imenso poder do curador é manifesto. Não existe uma orientação que parta da direcção dos museus no sentido de um trabalho de parceria entre o curador e os serviços educativos, como já tivemos a oportunidade de referir. Através dos educadores museais, o discurso museológico poderia ser discutido, pensado, reflectido. Ocasionalmente, (dependendo da decisão de cada curador), os curadores que participam nas exposições dos três museus portugueses estudados reúnem com a equipa dos serviços educativos (ver Capítulo V), no sentido de fazerem uma visita guiada à exposição, não havendo porém lugar para um trabalho criado de forma conexa<sup>187</sup>.

Ivan Karp sublinha (1992:14): *“The messages communicated through the museum effect do not have a predetermined content. Museums and their exhibitions are morally neutral in principle, but in practice always make moral statements; even the assertion that “art” is exempt from moral, social and political judgments implies ideas about what is and is not subject to certain forms of criticism”*. Karp refere ainda que o poder dos agentes da construção da identidade está substancialmente nas mãos do curador e não nas

---

<sup>187</sup> Observar os resultados dos inquéritos realizados aos educadores museais.

audiências ou nos artistas. Porém, as audiências podem recusar esse controle. As pessoas quando entram no museu não deixam no bengaleiro a sua identidade cultural. Interpretam as exposições de acordo com as suas experiências prioritárias e através das suas crenças, valores e percepções. As comunidades são “*encounters*” de cultura, identidade e competências. As diferentes comunidades como “*The blacks*”, “*the Jews*”, “*the wasps*”, “*the trish*” têm uma diferente forma de interpretar.

A sociedade civil inclui diferentes formas de organização como as famílias, as associações de voluntários, grupos étnicos e associações, organizações de educação e colectividades profissionais. Estas providenciam as arenas e os contextos onde as pessoas podem definir, debater e contestar as suas identidades, crenças e valores. O argumento sobre os significados sociais dos museus é que estes podem providenciar aquilo que certas instituições não podem. Como repositórios de conhecimento, valor, os museus educam, refinam e produzem conexões culturais além daquelas que podem ser produzidas em instituições sociais/educacionais. “*More than a mosaic of communities, civil society is a stage, an arena in which values are asserted and attempts at legitimation made and contested*” (Karp, 1992:6).

O processo de negociação e de fazer um entendimento e debate sobre a identidade localizada em instituições como os museus providencia a história não escrita e sempre em mudança. Os museus são uma das diversas montagens sobre este conflito mas simultaneamente um processo operacional que produz ideias sociais inteligíveis, mas nem sempre legitimadas. O ímpeto para a mudança da atitude dos museus tem sido muitas vezes o factor económico com membros da comunidade museística argumentando que a sua sobrevivência estava em perigo. Mas Ivan Karp sublinha que o ímpeto da mudança deve ser o facto social. Os museus afirmam que podem compensar o fracasso de outras instituições culturais como as escolas, a realizar o trabalho de representação social. Estas considerações definem o museu como uma das instituições centrais da sociedade civil.

À medida que a discussão à volta da inclusão e exclusão se torna mais negociável, os museus são interrogados para explicarem a sua história de exclusão e para mostrarem formas de inclusão. Os museus não estão isentos da história e das comunidades que foram excluídas dos museus ou menosprezadas, mas estas exigem agora que os museus rectifiquem os seus erros. A melhor forma de mudar as relações entre os museus e as comunidades é pensar como os públicos, uma entidade passiva, que se pode tornar numa

comunidade, um agente activo. *“The political contests over who has the right to speak for whom are an inevitable result of the emergence of new communities that make claims on museums. This is how publics are created”* (Karp, 1992:14). Como os museus foram atraídos para o processo de legitimar ou negar a identidade das comunidades, estes envolvem-se no esforço das comunidades pelo reconhecimento. Mas efectivamente não interessa quem e onde as identidades são definidas, pois muitas vezes estas definições contradizem as definições oficiais do grupo. Efectivamente, o importante é a forma como as pessoas se relacionam e esta mostra a marca da sua identidade.

### 3.5.CURADORIA

Sendo o pós-modernismo incentivador da individualidade, assiste-se, nos tardios anos 80 e 90 do século XX, à tomada de posição de muitos artistas afro-americanos e à inquietação relativo ao conceito “diferença”. Preocuparam-se com a “diferença” e viram a arte como uma forma de expressar a sua oposição a práticas e valores do mundo cultural ocidental que afectam os negros. Mas estes artistas também se preocuparam com “outras pessoas de cor”, como os Índios americanos, os asiáticos e os “chicanos”<sup>188</sup> nos E.U.A. Mesmo que o pós-modernismo tenha desmantelado o ponto de vista do “único” e de um ponto de vista da cultura branca dominante, os artistas afro-americanos consideravam que o seu trabalho não era bem interpretado ou era parcialmente interpretado.

Ao nível da curadoria, podem distinguir-se as várias circunstâncias em que foram dados passos importantes para a reafirmação deste novo paradigma de inclusão. A exposição *“Primitivism” in Twentieth Century Art: Affinity of Tribal and the Modern*, realizada em 1984, no MoMA, Nova York, expunha objectos ocidentais e objectos não ocidentais. O tratamento diferenciado dado a esses objectos ainda pressupunha que o conceito *arte* só seria aplicável aos objectos ocidentais. Enquanto as obras ocidentais estavam devidamente datadas e atribuídas a um autor, o mesmo não se passava com as obras não-ocidentais, apresentadas por etnias e aproximadamente datadas séc. XIX (Almeida, 2008).

Este tratamento diferenciado tem que ver com a visão ocidental de uma cultura à qual não é reconhecida a capacidade de mudança (mito da intemporalidade). Das artes

---

<sup>188</sup> Expressão utilizada relativo aos cidadãos americanos de origem mexicana.

não-europeias, só se apresentava produção antes do colonialismo, não havendo obras do pós-colonialismo ou sequer do período colonial. Detinha-se a ideia de que a arte africana vira a sua identidade desaparecer com o colonialismo. Esta ideia funciona de forma ambígua que serve para os ocidentais se culpabilizarem pelo colonialismo e para propagar o altivo pretexto europeu de que os outros, em contacto connosco, europeus, ou morrem ou se convertem, tornando-se iguais a nós; como se, ante a nossa presença, não haja o direito de se fazerem apropriações (Llosa, 2003).

Sobre a questão do poder expresso ou omissos das comunidades, Foucault refere: “Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas dizem-no muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esses discursos e esse saber. O poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito subtilmente em toda a trama da sociedade.” Afinal, os próprios intelectuais fazem parte do sistema de poder, eles são a representação ou agentes da “consciência” e do discurso e do discurso também faz parte desse sistema. O autor continua: “O papel do intelectual não é mais do que se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exactamente onde ele é, ao mesmo tempo, objecto e instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso. É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática” (Foucault, 1979: 71). Pensamos que só nós temos história, desenvolvimento, progresso e que os outros são incapazes disso. Apesar de todos os seus aspectos negativos, esta exposição teve a faculdade de desarmar o mito da originalidade do artista ocidental moderno (Santos, 2000). Com o “*Primitivism*”, tornaram-se óbvias e incontornáveis as inúmeras conexões entre os movimentos modernistas europeus e a arte africana e da Oceânia. O artista europeu inovou, relacionando-se com as artes além-Europa.

Ao sugerir ultrapassar algumas das críticas apontadas a “*Primitivism*”, a exposição *Magiciens de la terre*, comissariada por Jean Hubbert Martin, marcou uma mudança na curadoria da arte. Foram aqui expostos 50 artistas euro-americanos contemporâneos e 50 artistas não ocidentais, também contemporâneos. *Magiciens* pretendia transmitir a

realidade da arte como uma preocupação partilhada, de artistas na Europa, América, Índia, China, Japão, Austrália. Foi, porém, uma exposição ainda denunciadora de atitudes coloniais residuais. Apesar de ter resolvido algumas questões – como a do tratamento não diferenciado na identificação e datação dos trabalhos –, veio levantar outras, gerando maior alvoroço que a exposição “*Primitivism*”. Segundo as críticas, a selectividade baseara-se no conceito do exotismo, ficando excluídos os artistas africanos com “trabalhos ocidentais” e que participavam no “*art world*” internacional. O próprio título *Magiciens de la terre*, parecia indiciar uma viragem romântica da ideia do “artista nativo” para a do “artista mágico”, próximo da terra, como num estado pré-civilizado. Relembra ainda a dicotomia *natura* 6 *vs cultura* 7 e, conseqüentemente, mantinha-se a oposição entre um Ocidente e o seu Outro. *Magiciens* veio reiterar preconceitos e mal-entendidos sobre a modernidade do centro “*Primitivism*” baseara-se na crença da universalidade dos juízos de valor. *Magiciens* esperava conseguir demonstrar que os juízos de valor não são inatos ou universais, mas relativos, condicionados pelo contexto social e que, por isso, só poderiam servir para trabalhos vindos do mesmo contexto.

A exposição *Magiciens* é vista por muitos como o modelo de um novo internacionalismo, apresentando artistas ocidentais de renome, ao lado de artistas das minorias; mas que, apesar disso, não constituiu mais do que uma procura da redenção ocidental, no seu desejo de manter a hegemonia por meio de comparações enganadoras. Caiu-se numa visão do mundo ingénua e reducionista, da qual é possível descortinar uma certa antipatia e incompreensão face ao “primitivo”. O posicionamento adoptado em *Magiciens*, foi posteriormente reiterado na 5ª Bienal de Lyon (2000), por Jean Hubert Martin, como resposta às críticas que viram na exposição uma tentativa de construir um sistema estético não-ocidental, exótico e à margem do modernismo. Bem ou mal, *Magiciens* foi a primeira grande exposição que, intencional e conscientemente, tentou descobrir uma forma pós-colonialista de expor conjuntamente objectos de diferentes contextos culturais. Abriu a porta do impenetrável “*art world*” ocidental a outros artistas. Exposições como *The Other Story; Die Anderen Modernen. Contemporary Art from Africa, Asia & Latin America; Unpacking Europe*<sup>1</sup>; *The Short Century: Independence and Liberation Movements in Africa, 1945-1994* e *Looking Both Ways: Contemporary Artists from Africa* vieram demonstrar que a modernidade não é prerrogativa exclusiva da Europa e dos EUA; muitas são as modernidades. Estas exposições põem a nu os hiatos da história da arte, questionando se a auto-imagem do modernismo e da contemporaneidade



não deverá ser repensada tendo em conta a hibridez pós-colonial. São exposições que põem a tónica na ideia de que a arte europeia, hoje, não é exclusivamente feita por artistas europeus, obrigando a rever a noção actual do que seja a arte europeia. A arte dos outros (artistas africanos, indianos, chineses e outros) diz-nos também respeito a nós, europeus, porque nos afecta. Os artistas da diáspora, que estão longe de casa, vivem no nosso mundo, personificam uma situação de tensão entre o cá e o lá, entre o “olho que vê e o que a mente recorda” (Enwezor, 2002). Essa postura entre as duas culturas é uma posição muito entusiasmante no campo da produção cultural.

A dupla visão do mundo, abre um campo muito interessante de possibilidades para o desenvolvimento de práticas artísticas pertinentes no contexto global em que vivemos. *“On the terrain of culture, one can participate in critical dialogue with the uneducated poor, the black underclass who are thinking about aesthetics. One can talk about what we are seeing, thinking, or listening to; a space is there for critical exchange. It's exciting to think, write, talk about, and create art that reflects passionate engagement with popular culture, because this may very well be "the" central future location of resistance struggle, a meeting place where new and radical happenings can occur”* (Hooks, 1990).

A proposta de desconexão da hierarquia da geopolítica do(s) conhecimento(s) passa por compreender a ciência como espaço de cidadania e de solidariedade, capaz de impulsionar o encontro com outros saberes, sem negar, naturalmente como sublinha Maria Paula Meneses (2006: 2) “existem conhecimentos rivais em conflito e que tal conflito é travado em contextos de relações de poder desiguais”.

## **4.CULTURA VISUAL**

### **4.1.A DISCUSSÃO À VOLTA DA AFIRMAÇÃO DA CULTURA VISUAL**

Quando desenvolvemos uma tese sobre educação artística e serviços educativos em museus de arte moderna e contemporânea, temos necessariamente de abordar as questões da cultura visual. Evans e Hall (1999:5) atribuem a adopção da “cultura visual” como objecto de investigação pela primeira vez a Svetlana Alpers que, em 1972, foi também pioneira no uso do conceito “nova história de arte”. Alpers não se vinculou a nenhuma escola e sublinhou: “Suspeito dos programas e das denominações como “a nova história de arte”. Resisto ao título. Faço o meu trabalho e não sou consciente de que o que

estou a fazer seja parte da nova história de arte. Estudo arte. Algo que é difícil de fazer. Simplesmente trato de fazê-lo da melhor maneira que posso” (citado em Russell, 1994:16). O conceito “cultura visual” aparece em 1983 na introdução do livro de Alpers: *“El arte de describir. El arte holandés en el siglo XVII”*. Volta a referir esta posição em 1996 na revista *October* (Alpers, 1996:26). A orientação específica que Alpers dá à noção de “cultura visual” parte da natureza da sua investigação, que estava relacionada com uma cultura na qual as estratégias visuais eram constitutivas das maneiras de observar e representar um mundo em mudança (Hernández, 2007).

O que Alpers procura é afirmar uma resposta ao programa de investigação, a necessidade de renovar o método da história de arte. Bryson refere: *“poca cosa podrá cambiar mientras no se haga un replanteamiento radical de los métodos utilizados por la historia del arte (...) Hoy día cada vez hay menos historiadores de arte que se aventuren fuera de su especialidad para hacerse las preguntas fundamentales: qué es un cuadro? cuál es su relación con la percepción? con el poder? con la tradición?”* (Bryson, 1991 [1983]:14). Os estudos sobre cultura visual designados de estudos visuais têm sido largamente difundidos através das obras de Wlaker&Chaplin (1997) e de Mirzoeff (1999). Mas, segundo Maria Acaso (2006: 19-22), nem tudo pode ser classificado como cultura visual. Deve reunir pelo menos cinco categorias, a saber, ser algo do quotidiano, global, hiper-real, hiper-estetificado e paradoxal. Do quotidiano podemos pensar em símbolos da modernidade como a boneca *Barbie* ou como a família Simpson (desenhos animados) que está diariamente ao nosso alcance, nos supermercados, na publicidade; que é global, mas que tem um efeito em nós, pois é algo que se conhece em qualquer ponto do mundo. Também poderíamos pensar no símbolo futebolístico, Cristiano Ronaldo, português, herói na Europa, mas igualmente na China; hiper-real porque é aparentemente falso, (no sentido de estar distante fisicamente de nós, o público, que o observamos através das imagens da televisão ou da imprensa escrita), mas aparentemente verdadeiro (Acaso, 2009:163). Hiperestetificado porque *“nuestra vida y nuestra existencia están sobredeterminadas esteticamente y elegimos todo aquello que nos rodea por el principio de estatificación, según el cual, elegimos lo que vamos a comer por el envase o por el lugar donde vamos a consumirlo en vez de por el sabor o incluso por la apariencia de la propia comida”* (Acaso, 2009:163). Paradoxal, porque entra em contradição.

Num novo contexto do século XXI, quando analisamos a educação artística nas escolas, nos museus ou outras instituições, importa cada vez mais uma análise atenta

sobre as questões da cultura visual. Autores como Paul Duncum, (Universidade de *Illinois* em *Urbana-Champaign*), Kerry Freedman (Universidade de *Northern Illinois* em *Dekalb*) e Kevin Tavin (*School of The Art Institute of Chicago*) têm explorado o tema, em diversas obras. Em Espanha, Fernando Hernández, Catedrático da Universidade de Barcelona, é o que mais se tem preocupado com esta nova tendência. Em 2005, no *International Visual Culture in Arts Conference* foram definidos os pontos fundamentais desta corrente, destacando-se como essencial a necessidade de incorporar todos os elementos que integram a denominada cultura visual, como componentes do curriculum da educação artística.

Novos conceitos aliados a novas realidades são hoje pano de discussão entre especialistas, estudantes e têm marcado sérias e profundas reformas no seio de algumas universidades europeias e americanas “É nesta sociedade que tende perigosamente a extremar-se (segundo alguns, mais para o mal que para o bem) que a educação artística tem de encontrar novas e vibrantes formas de pedagogia. Uma pedagogia para o entendimento técnico do mundo digital, a par da ainda deliciosa e estimulante experimentação prática das técnicas tradicionais (...) Logo, a criatividade que a educação artística tanto reclama como essência da sua acção, tem agora que também ser canalizada para a criação de novos fundamentos, de novos objectivos e de novas práticas” (Charréu, 2007: 2-3). Numa perspectiva epistemológica do construcionismo, o sujeito marca uma posição na sociedade como forma crítica e política. Em função da comunidade, da cultura, do ambiente que nos envolve, construímos a nossa comunicação, logo existem vários discursos. Ver não é um acto individual, é um acto social, pleno de marcos culturais. O significado construcionista não significa um dogma ou verdade absoluta, o sentido está na relação, na interacção. É um processo, um processo de interiorização que não separa o conhecimento emotivo do cognitivo.

A cultura visual é uma nova disciplina híbrida que estabelece uma relação com a História de Arte, a Filosofia, o Cinema, a Sociologia, a Antropologia, a Literatura, a Fotografia, a Televisão, a Publicidade e os lugares de espectáculo. Mirzoeff (2003:12-13) considera a cultura visual como uma integração da História de Arte e os estudos do cinema, com uma perspectiva intelectual característica dos estudos culturais. A micro história e os micro relatos ganham cada vez mais importância. A história do bairro, da rua, dos grupos étnicos passa a ser valorizada, como já referimos no capítulo sobre o

multiculturalismo. A linguagem marca por vezes as convenções. Todos contamos uma história e construímos histórias. A imagem como um ponto central nos processos de construção e aprendizagem mediante os quais os significados se produzem em contextos culturais. A imagem tem um efeito em mim, um discurso ensina-me a ver. Afinal “O que vemos?” As maneiras subjectivas e intra-subjectivas de observar o mundo em si mesmo. Não se trata de “ler”, mas de nos apropriarmos, numa perspectiva construcionista. Naturalmente, toda esta linguagem da cultura visual importa aos departamentos de educação pelo papel que a história de arte vai agora adquirir no século XXI, como uma nova postura analítica, mais problematizante. As imagens revelam-nos significados de vida ou de acção social, de crítica, de mudança. Como tal, importa ao educador museal estar preparado para o desafio que essa interpretação preconiza.

O objectivo é derrubar os discursos clássicos emissor/receptor, arte/cultura/popular, autor/leitor, produtor/consumidor, professor/estudante, corpo/mente, ensinar/aprender, que deixam pouco espaço para a capacidade de acção, de resistência e de reinvenção dos sujeitos. Como refere Mirzoeff (1998), devem-se questionar as categorias, as dicotomias e os limites da cultura visual pós - moderna. A cultura visual está no centro do debate político e da educação, um discurso pós-disciplinar de investigação. A subjectividade está no centro.

Na cultura visual nem tudo é consciente. Precisamos praticar uma estratégia de intervenção. De acordo com Griselda Pollock (2003), temos de superar a mera observação para chegar a um diagnóstico. Necessitamos compreender o que acontece nos nossos mundos reais, as nossas experiências individuais e sociais. A cultura visual é uma construção visual do campo social (Mitchell, 2000). Maria Acaso sublinhou que o conceito de cultural visual é “*el conjunto de representaciones visuales que forman el entramado que dota de significado al mundo en el que viven las personas que pertenecen a una sociedad determinada. La cultura visual es el conjunto de productos visuales que pueblan nuestra cotidianidad y dan origen a la identidad del individuo contemporaneo*” (2006: 18). A linguagem visual constrói-se a partir dessas experiências, dos objectos e das representações do nosso quotidiano que estão no interior das nossas casas, das instituições onde trabalhamos, das ruas que percorremos caminhando ou conduzindo o carro, da internet ou de outras representações comerciais. Mas, paradoxalmente, as representações artísticas chegam a um número menos significativo de pessoas.

Como Sartre (2000) referia, há tantos mundos como imagens, cada imagem rodeia-se de uma atmosfera de mundo. Ver, observar é uma construção do mundo, uma

ordenação. “*Mirar no es recibir, sino ordenar lo visible, organizar la experiencia.*” (Debray, 2001). Para os estudos visuais, o objectivo não é a procura da verdade, mas sim o véu que cobre a verdade. Efectivamente, não há nenhuma verdade em relação à obra e ao autor, o que é importante é o processo em si, uma linguagem que retrata uma cultura, uma sociedade: “Os conceitos são criados no seio do nosso cérebro, de acordo com as ideias e as linguagens veiculadas pela cultura em que nascemos, crescemos e vivemos. Deste modo, a realidade que “vemos”, mais não é que uma ideia da realidade que nos é transmitida pela nossa cultura e que diferirá da ideia de realidade de uma outra cultura.

Como refere Ludwig Wittgenstein, (1998) o limite da nossa linguagem é o limite do nosso mundo, quer do ponto de vista conceptual, quer do ponto de vista simbólico, sedimentado na percepção sensorial que vamos desenvolvendo, de acordo com os padrões culturais que nos vão moldando. Dever-se-ia dar mais importância às experiências de aprendizagem favorecedoras do conhecimento, que se distanciem da dita racionalidade, em favor de experiências de aprendizagem próximas da percepção, forma eminente de cognição, como defende Arnheim, (2002) permitindo-nos vislumbrar «a beleza sensorial-perceptual porque a aprendizagem humana é mais que o resultado de operações racionais e mecânicas», como enfatiza a autora deste estudo, lembrando a necessidade da tomada de consciência da aprendizagem da visão, na perspectiva sistémica da sensorialidade, cujo apelo deve ser feito no âmbito do processo de ensino, reiterando a perspectiva já referida de Maturana a propósito da percepção visual e da cognição.” (Miguel, 2009:29)

Mitchell (1995) refere que, apesar do conceito de "visual" constituir uma dimensão diferente da linguagem verbal, a cultura visual inclui a relação com todos os outros sentidos e linguagens. Barnard (2001) identificou duas vertentes fundamentais nos estudos de cultura visual. Por um lado, enfatiza o visual e normaliza e determina o objecto de estudo: a arte, o *design*, as expressões faciais, a moda, a tatuagem e muitos outros campos. Por outro lado, a outra vertente toma a cultura como uma impressão definidora do estudo e refere-se, portanto, a valores e identidades construídos e comunicados pela cultura, tendo o visual como mediador, mas também como fonte de conflito devido aos mecanismos de inclusão e exclusão dos processos identitários (Miguel, 2009:29).

“A cultura visual é uma estratégia para compreender a vida contemporânea, e não uma disciplina académica. Tal como a cultura pública dos cafés do século XVIII, e o capitalismo impresso do mundo editorial do século XIX, foram características particulares de um período e centrais para a análise produzida. Mirzoeff procura organizar a vida em imagens ou visualizar a existência para estudar a contemporaneidade. Procura compreender a resposta dos indivíduos e dos grupos aos meios visuais de comunicação” (Miguel, 2009: 30). Sendo uma disciplina nova procura-se entender onde se cria o visual e como se criam os significados das imagens. Afasta-se da arte e das instituições culturais como os museus ou até o cinema e focaliza-se na experiência do quotidiano. “Do mesmo modo que os estudos culturais tentam compreender o modo como o sujeito tenta dar sentido ao consumo na cultura de massas, a cultura visual dá prioridade à experiência visual do dia-a-dia, interessa-se pelos acontecimentos visuais em que o consumidor procura informação, significado e/ou prazer relacionados com a tecnologia visual – dispositivos concebidos para serem observados e/ou para aumentarem a visão natural, desde a pintura a óleo até à televisão ou à Internet.” (Miguel, 2009: 30).

Para Jean Baudrillard (1978), vivemos num mundo de construções com interesses políticos e económicos, nos quais nos vamos encaixando. O que esperamos é fundamental para entender a imagem, a expectativa é muito importante. Muitas vezes, as críticas às imagens têm por de trás um poder moralista e religioso. Segundo Martin Jay (1993), um dos objectivos dos estudos visuais é desvendar a cumplicidade entre o poder e as imagens. “*Localizar la imagen en el contexto de los procesos creadores de significado que constituyen o seu entorno cultural*”, Keith Moxey (2005). Saber ver as coisas de outra forma, aquilo que vemos todos os dias, tem de se reinventar a forma como olhamos.

Visão e visualidade são conceitos básicos para esta concepção de cultura visual. Walker e Chaplin (2000) definem a visão como o processo fisiológico em que a luz impressiona os olhos e a visualidade como o olhar sociabilizado. Não há diferenças fisiológicas do sistema óptico de qualquer humano, de qualquer raça ou nacionalidade. Mas existem diferenças substantivas no modo de descrever e representar o mundo de cada um, pois há formas próprias de olhar o mundo que dão lugar a diferentes sistemas de representação.

A História de Arte é mais formal, como uma árvore com as suas raízes organizadas e com um discurso de poder. É a história dos produtores, das imagens, da história das

imagens, da circulação das obras de arte e da sua recepção. A nova história de arte, ainda que com resistências, propõe um novo olhar, com um grau de subjectividade. A cultura visual é mais difícil de ordenar, mas propõe uma porta que se abre a uma nova interpretação. Não se interessa tanto pelas imagens, mas mais pela sua interpretação, os seus efeitos visuais, os efeitos discursivos. Os objectos são representações em contexto. A cultura visual é uma forma de reflectir o conhecimento, passando das imagens dos museus e dos livros para as imagens de uma forma geral como um espaço que necessita crescer - a compreensão da *praxis* como diálogo disciplinar. Ao reconhecer e compreender o poder das imagens, é preciso usar esse poder para a transformação e distribuição de novas representações visuais, compreender o poder do imediato, que transcende a linguagem tradicional e provoca emoções. As imagens são um poder de criação do discurso. É preciso ter a capacidade de compreender, reconhecer e manipular o poder das imagens e utilizá-lo a nosso favor. O sentido da cultura visual é o do posicionamento crítico. Leonardo Charréu refere: “Acredito que um ensino artístico de qualidade vá muito mais além das meras aquisições técnico-formalistas, sem todavia as negar completamente, fornecendo aos jovens competências críticas que os ajude a descodificar, a desvelar e a compreender a trama de linhas de força que configura, por vezes de modo complexo, o mundo que nos tocou viver” (2008).

Para Paul Duncun, (2009), a cultura visual sucede-se aos estudos culturais nas questões relacionadas com as práticas significativas, tanto em termos das experiências sentidas pelas pessoas, como da dinâmica estrutural da sociedade. Esta estrutura-se à volta do domínio, e as práticas significativas são sempre um meio de estabelecer e manter o poder. Reconhece uma concepção de cultura baseada em práticas significantes, não como objectos específicos, mas sim como as relações sociais, os valores, as crenças e as práticas, das quais os objectos são uma parte integrante.

A distância entre a riqueza da experiência visual na cultura pós-moderna e a aptidão para analisar esta observação cria, segundo Nicholas Mirsoeff (2003), a oportunidade e a necessidade de converter a cultura visual num campo de estudo. Ainda que, normalmente, os diferentes meios visuais de comunicação estão a ser estudados de forma independente, agora surge a necessidade de interpretar a globalização pós-moderna do visual como parte da vida quotidiana. Explica o autor que a cultura visual tem interesse pelos acontecimentos visuais em que o consumidor procura informação, o significado, ou o lazer ligado à tecnologia visual. Mirsoeff (2003) entende por tecnologia visual qualquer forma de

artefacto desenhado, seja para ser observado ou para aumentar a visão natural, desde a pintura a óleo até a televisão e a internet. No seu livro *Una introducción a la cultura visual*, Nicholas Mirsoeff (2003) afirma que a cultura visual deve ser tratada de um ponto de vista muito mais activo e que se baseia no papel determinante que a cultura visual desempenha na cultura mais ampla, na qual devia estar integrada. Esta história da cultura visual transforma-se como um lugar sempre de desafio de interacção social e definição, em forma de classe, género e identidade sexual e racial (Hernández, 2007).

Nicholas Mirsoeff (2003) explica que a função principal da cultura visual é poder dar sentido à diversidade infinita da realidade exterior mediante a selecção, interpretação e representação dessa realidade. Uma parte importante desta explicação é que coloca visível as diferentes maneiras através das quais a imagem se foi entendendo gradualmente como uma representação, mais que com algo que directamente se parecia real. Estas convenções são poderosas e significativas, por esta razão não será suficiente expô-las como construções sociais. A questão mais importante para os designers é porque um sistema prevalece sobre outro e sob que circunstância pode mudar um sistema de representação.

Kerry Freedman (2003) considera que a cultura visual pode facilitar o rompimento de limites e ensinar conceitos. Explica que as representações estão compostas por uma combinação de significados possíveis e fazem referências a estes, ao invés de depender de apenas um significado, unificado, com uma intenção. Toda uma esfera de significados se interpreta e se une debilmente a signos que construímos e ensinamos uns aos outros, informalmente para facilitar a comunicação. Esta é a razão pela qual podemos reconsiderar exemplos da cultura visual e continuar a desenvolver significados através das nossas novas experiências com eles.

A autora Kerry Freedman (2003) constata que no mundo pós-moderno, aquilo que os estudantes chegam a saber e como chegam a saber rompe as fronteiras tradicionais. *“La educación artística adquiere una responsabilidad cada vez más importante en cuanto que los limites entre educación, alta cultura y entretenimiento se difuminan y los alumnos cada vez aprenden más a partir de las artes visuales”* (Freedman, 2006:41). Actualmente, os alunos podem obter mais informações das imagens que dos textos. Como consequência, a educação artística, e aqui podemos incluir a educação em design, entre outras, têm uma responsabilidade cada vez mais importante (Hernández, 2007). Por



exemplo, na disciplina de História da Cultura e das Artes em Portugal é normal os alunos do 3º Ciclo e do Ensino Secundário deterem informações detalhadas sobre, por exemplo, o período do Império Romano através dos jogos *Rise of Nations*, *Rome Total War*, *Grand Ages Rome*, *Ages of Empire I* ou da Idade Média, *Medieval SIMS*, ou sobre os Castelos como o *Everquest* ou *Lineage 2*, pois este conhecimento está associado a diversos jogos de computador que estes alunos têm o hábito de jogar nos seus tempos livres. Neste contexto de mudar a cultura visual, devemos estudar os desafios e os limites da forma, os limites do objecto e os limites das matérias escolares. “Steve Russel, antigo estudante do MIT em Boston, funda a Atari em 1972 e lança o *Pong*, um jogo de ténis a preto e branco muito simples. Foi o primeiro sucesso. O desenvolvimento das consolas vai suscitar um forte progresso nos anos 80. Mas foi realmente nos anos 90, com os jogos em linha na Internet e com as consolas com animações em 3D, que a dimensão virtual se desenvolveu (o primeiro êxito foi o jogo *Tomb Raider*, com a sensual e activa *Lara Croft* ou o *Final Fantasy*), com as novas tecnologias, abordamos realmente a era das imagens mutantes, que passam de um território para outro, de um universo para outro. O analista deve, pois, considerar aquilo que vê e aquilo que isso pressupõe” (Gervereau, 2004:179).

A cultura visual preocupa-se muito com o poder que a televisão tem hoje nos jovens. Freedman criou um novo conceito, *edutainment*, que visa esta relação entre a educação e o entretenimento, porque as imagens não só nos dão prazer, como também nos ensinam. A autora considera que a televisão é o principal agente educativo dos nossos dias (Freedman, 2006: 183). A publicidade através das imagens e o áudio produz um nível de atenção e concentração em crianças que habitualmente têm dificuldades em concentrar-se.

Outro aspecto, tem a ver com os limites culturais e educativos. Ensinar cultura visual inclui estudar muitas culturas visuais e está intimamente associada aos processos de criação de identidade. Fundamentalmente tem a ver com a inclusão das pessoas, das imagens e dos artefactos que concebem e criam. A inclusão da cultura visual do passado é parte desta consideração de diversas culturas e subculturas: “*En una epoca, la posmodernidad, donde la identidad no es heredada sino que es construída, aprender a desconstruir tanto mi imaginário personal como el colectivo resulta una herramienta fundamnetal para ser yo y dejar de ser quienes los demás quieren que sea*” (Acaso, 2008: 168).

Conhecer diferentes imagens de outras culturas, nomeadamente não europeias, auxilia o docente e o discente na análise dessas mesmas imagens e a ter uma análise

crítica sobre a sua cultura e a cultura do Outro. Apela-se às micronarrativas incluídas nos textos visuais, compreendendo a arte contemporânea, nomeadamente a arte emergente ou a contra publicidade e outros conteúdos da Web, bem como a inclusão de narrativas locais, abrangendo autores locais e que estejam vivos ou, por fim, as designadas narrativas periféricas, como a inclusão de mulheres artistas, artistas que não são de culturas ocidentais, artistas homossexuais.

Freedman (2003) afirma que a forma é essencial para a cultura visual, o imediato, a sedução da forma é o que faz com que a cultura visual seja tão poderosa. As nossas respostas psicológicas à cultura visual e algumas das razões para a sua produção têm muito que ver com o nosso desenvolvimento como seres humanos em geral. A proliferação de vídeo-documentários, amadores e profissionais, tenta recuperar, através da facilidade dos recursos digitais hoje popularizados, valores culturais que são recriações e releituras de antigos valores, mas que ganham força pela representação do passado e projecção do futuro dessas identidades comunitárias. A documentação visual das actividades das comunidades possibilita a publicitação das imagens culturais e identitárias para além das fronteiras. O que reforça o argumento de que os valores simbólicos dão legitimidade às formas de representação e reconhecimento às identidades culturais (Bhabha, 2000). A sublevação visual das pequenas comunidades, como por exemplo, dos ciganos, (ou outros grupos étnicos) tem contribuído para dimensionar as mensagens simbólicas através de representações estéticas, no sentido de propagar as referências identitárias da sua imagem e suas afirmações sociais e culturais. Ou seja, as representações estéticas das mesmas têm servido de cartão de apresentação e afirmação identitária. As atribuições de significados, representações e valorizações na afirmação da identidade através da imagem são formas de afirmação cada vez mais utilizadas na delimitação dos campos simbólicos de acção. Assim, as imagens ganham valores diferenciados das palavras e as identidades a elas atribuídas adquirem uma forma cada vez mais efectiva no processo de reconhecimento dos espaços públicos, sobretudo mediáticos.

A nossa primeira resposta às formas visuais do nosso ambiente é determinar do que se trata (se é algo conhecido saberemos o que esperar), e se nos relacionaremos com ele. E, em caso afirmativo, como o fazemos. Tendemos a olhar durante mais tempo as coisas que nos intrigam, mas não as coisas que nos superam (Hernández, 2007). Não é provável que estudemos visualmente coisas que são simples ou previsíveis. E quando as coisas são caóticas ou ameaçadoras tendemos a desviar o nosso olhar. O centro pelo qual

funciona a nossa atenção visual situa-se entre estes dois pontos, mas este centro vai variando à medida que desenvolvemos uma maior experiência visual, individualmente, ou como grupos culturais, razão pela qual as imagens censuradas do passado que tanto causaram repúdio a alguns, podem parecer-nos muito inocentes actualmente (Hernández, 2007).

Chegar a conhecer a cultura visual tem lugar mediante os processos cognitivos de produção e contemplação. Ensinar a cultura visual não é somente uma questão de seleccionar as imagens e os objectos para os incluir no currículo. Implica mudanças nos métodos de ensino utilizados para materializá-lo, mudanças que deveriam responder à nova compreensão da cognição, assim como, aos meios tradicionais que se tem demonstrado que funcionam. Estes métodos deveriam ter em conta a variedade da experiência que as pessoas têm da cultura visual e como estas experiências dirigem a aprendizagem.

Freedman (2003) problematiza que um importante aspecto educativo da cultura visual é o seu efeito sobre a identidade tanto a respeito da criação como a observação que é quiçá, a questão de maior importância em educação. A educação é um processo de formação da identidade porque mudamos a medida que aprendemos, nossa aprendizagem muda nosso eu subjectivo. Optar pela cultura visual integrada na educação artística passa pelo docente ter o conhecimento da cultura visual daqueles com quem vai ter uma experiência educativa, ter um contacto contínuo com a realidade exterior aos contextos educativos, realizar uma renovação constante dos materiais com os quais trabalha e onde tem lugar a acção educativa, e ter conhecimento tecnológico. Esta atitude de mudança dos conteúdos dirigidos aos interesses dos alunos, em substituição de um curriculum dirigido aos interesses do professor, poderá certamente suscitar uma profunda mudança na acção educativa.

As imagens e os artefactos da cultura visual vêm-se constantemente e interpretam-se instantaneamente, formando um novo conhecimento individual e de grupo: as pessoas não só podem falar livremente, consentir visualmente, apresentar e duplicar, manipular informaticamente, transmitir mundialmente - “O mosaico é a tendência da Internet (agora também utilizada na televisão e nas revistas) (...) Observemos atentamente as superfícies e a sua natureza (publicidade, informação, apresentação, animação, anúncios, administração...) Quais são as mensagens principais? Quais são os referentes gráficos?

Onde se escondem os autores reais? (...) Está construído de modo a multiplicar referências e ligações? O seu fórum é realmente um convite a intervenções? Que parte é comercial? Que parte é ideológica? Que parte é informação?” (Gervereau, 2004:181).

Freedman (2003) afirma que o formato como representamos através da esfera da cultura visual dá forma ao pensamento das pessoas. Desde um ponto de vista educativo, torna-se crítico compreender a importância da representação, porque podemos auxiliar a dirigir a construção do conhecimento de formas que enriquecem as experiências dos alunos. As relações discursivas cada vez mais se fazem visuais, e os símbolos visuais amiúde utilizam-se como uma forma de discurso.

Vivemos num mundo crescentemente saturado pela cultura visual que para Freedman (2003) influencia os alunos de todos os ciclos educativos. Inclusive damos jogos de cores brilhantes que activam os seus neurónios que ainda se estão a desenvolver aos recém-nascidos. Fotografias publicitárias, fluidos corporais e artefactos criados para formar parte do tecido da vida nativa e tribal, exibem-se nos museus de arte, mas ninguém necessita visitar um museu de arte para ver formas de cultura visual, cada vez mais vemos a televisão, passamos por um centro comercial, entretemo-nos num parque de diversão e na internet (Hernández, 2007). Mediante a fusão da cultura visual popular e das belas artes, produzem-se novas imagens e aprendem-se novos significados.

Segundo Barthes (1984, 1990), a relação entre a imagem simbólica, a imagem exacta e o processo de conotação e designação das interpretações das imagens deve respeitar os conteúdos de significados que acompanham esteticamente o que é visto. Dentro desse contexto, no processo de interpretação, as mensagens simbólicas e exactas, presentes na composição de uma imagem, devem ser sobrepostas umas às outras para que seja possível a tradução do universo de interpretação estética que está presente no conteúdo da imagem.

Para Bittencourt (2001), esse processo de sobreposição compõe uma base de interpretação da leitura das imagens, pois é a partir desta que se torna possível a identificação do conteúdo de significação das mesmas e, com isso, o pronunciamento visual que as imagens compõem. Por exemplo, a fotografia, assim como o vídeo documental, é uma representação interpretativa da realidade, no sentido de ser algo recortado pela percepção do olhar. Por um lado, expressa imagens que ganham significados analíticos pela visão da perspectiva do fotógrafo no acto de documentação e

registro do que foi visto por ele; por outro, é um campo de interpretação reflexivo sobre a representação cultural dos registros nelas contidos. A combinação das duas formas, documentário e reflexão, abre diferentes dimensões de significado, nas quais a imagem fotográfica pode ser analisada, que podem ser identificadores de elementos sociais e culturais ou servir como uma forma de investigação de classificação, interpretação e explicação no campo da sociologia da imagem. A imagem, quando divulgada publicamente, é uma janela aberta através da qual podemos ver lugares e pessoas que não conheceríamos de outra forma. Esta contextualiza-nos, faz-nos imaginar como seria estar num certo ambiente, vivenciando determinadas experiências. Na análise etnográfica e sociológica, os valores da imagem de comunidades, etnias e dos grupos sociais formam um pano de fundo analítico. Isso é uma forma de se utilizar as imagens como um modelo de uma narrativa visual através da qual os valores estéticos e documentais são representados e susceptíveis de interpretação, ou seja passíveis de uma exegese visual.

## **4.2 O ENSINO DA CULTURA VISUAL**

Uma das chaves para o ensino da cultura visual, afirma Kerry Freedman (2003), é a compreensão da noção de insinuação. A insinuação refere-se ao poder de associação da cultura visual para provocar respostas cognitivas, emocionais e significados interactivos de níveis múltiplos. Os espectadores convertem a insinuação em significados. Desde uma perspectiva pós-moderna, segundo Kerry Freedman (2003), valorizam-se os princípios democráticos do currículo, incluindo conceitos que anteriormente eram considerados bastante estáveis, agora estão em movimento. O desenho curricular inclui o pequeno relato num processo que, para realizar as actividades, é completada, por uma análise, através de um ponto de vista da reconstrução. Como resultado, o currículo pós-moderno reconhece que os princípios democráticos são ideais, mas difíceis de conseguir na prática. Nas considerações de conteúdo curricular, o tempo perde a sua linearidade clara.

Na educação pós-moderna torna-se imperativo uma certa conexão entre o conhecimento e a crítica, dar evidência à importância das interações entre os indivíduos, os grupos culturais, as formas de representação e a outras disciplinas profissionais. Num ponto de vista da educação artística crítica, defendida por R. Cary (1998), os elementos

fundamentais referem que o educador deve conceber qualquer actividade educativa com um sistema de criação de conhecimento analítico. O educador deve entender o seu papel como o de um “agitador crítico”, sendo o principal objectivo do processo educativo alcançar a justiça social (Acaso, 2008: 170).

A luta pelo reconhecimento identitário tem tido uma grande visibilidade a partir dos movimentos sociais, culturais e ambientais que vêm cada vez mais usando as imagens para fazer valer os seus interesses. Esta reflexão pode ser dirigida ao âmbito político, na medida em que se tem utilizado frequentemente o recurso a imagens como modo de apresentar e reforçar a pertença identitária de certos grupos e as suas contestações relativo a políticas públicas do Estado (Hernández, 2007). A construção das identidades através das imagens, a reprodução dessas identidades esteticamente elaboradas nos espaços mediáticos públicos (rádio, televisão, internet etc.) e a utilização de imagens nas ciências sociais foram colocadas em relevo pelos estudos culturais e de cultura visual. Destacam-se autores como Hall (2000), Meneses (2003), Mirzoeff (1999), Martin-Barbero (2003), Feldman-Bianco e Leite (2001), Koury (2001), Galano, (2001), entre outros. Essas referências explicativas mostram que a construção de imagens tem sido uma forma de mobilização de interesses determinada por padrões de comportamentos que, ora reproduzem valores hegemónicos da cultura de massas, ora criam formas estéticas alternativas de propagação de valores culturais locais.

Vemos hoje que o estudo da imagem é fundamental para o entendimento dos múltiplos pontos de vista que os homens constroem a respeito de si mesmo e dos outros, dos seus comportamentos, dos seus pensamentos, dos seus sentimentos e das suas emoções, em diferentes experiências de tempo e de espaço. Trata-se agora de tomar a imagem como um objecto, procurando compreender o lugar dos seus ícones como parte constitutiva dos sistemas simbólicos, estendendo-lhes as mesmas preocupações teóricas e metodológicas presentes nos estudos das representações sociais (Hernández, 2007).

Segundo Barthes (1990), o processo de representação da imagem e os conteúdos de sua mensagem têm dois aspectos. O primeiro é de cunho conotativo, no qual a imagem é portadora de uma codificação referente a um determinado saber cultural e a um determinado sistema simbólico; e a segunda, de cunho denotativo, no qual a imagem é portadora de um certo poder de representação do real (recorte do real). Nesse sentido, as representações sociais da imagem têm uma relação dialéctica entre realidade e sistema de interpretação que terá como síntese a sua identificação, ou seja, a identidade da imagem

Por exemplo, na produção documental videográfica e fotográfica de uma determinada cultura, é possível observarmos os ícones simbólicos de significação de poder, de reconhecimento, de representações sociais e ideológicas que demarcam o conjunto simbólico das identidades em questão, num determinado espaço social. A auto-referência da imagem é recheada de significantes identitários que equilibram realidade e representação que são, ao mesmo tempo, estética e documentalmente relevantes. Em relação a esse processo de equilíbrio, os conjuntos simbólicos relativos à imagem expressam uma ratificação dos significantes de maior relevância nos espaços culturais, tornando possível a caracterização de ícones da identidade e/ou formações identitárias de uma determinada cultura (Barthes, 1989).

Por formações identitárias entendemos um processo de sociabilidade que produz novos modelos afirmativos de reconhecimento simbólico (Silva, 2000). Estas estão presentes, por exemplo, nos movimentos sociais, culturais e de acção comunitária e tornam-se visíveis nos novos espaços públicos da sociedade por meio da comunicação verbal e da não-verbal. Assim, as imagens podem ganhar força política e, assim, representação ideológica. O processo de representação social das imagens, figurado com base nos conjuntos simbólicos, e o processo de interpretação semiológica, estruturado pela estética da comunicação não-verbal, permitem contextualizar imgeticamente as formações identitárias a partir da valorização cultural, à qual as mesmas estão ancoradas.

No campo da realização analítica, a pesquisa da analogia entre identidade e imagem deve ser definida com base em critérios classificatórios, respeitando-se os valores simbólicos das comunidades e os conjuntos culturais a elas relacionados, de modo que se garanta a visibilidade dos valores estéticos das formações identitárias em questão. As imagens em termos de investigação possibilitam a disponibilidade de uma documentação visual dos registos culturais, compondo um elenco de dados de cunho qualitativo. Nesse sentido, as imagens podem apresentar, para o campo das ciências sociais, elementos de representações de factos sociais e de fenómenos comportamentais que se reproduzem no mundo da vida, como dados visuais de investigação social, política, cultural e histórica. Como elemento da representação histórica, por exemplo, tem-se usado o recurso da imagem como instrumento de investigação e análise da memória visual (Peixoto, 2001).

## **CAPÍTULO V.1.DA TEORIA À PRÁTICA, UM MUSEU PLURIVOCAL**

### **1.DA TEORIA À PRÁTICA**

#### **1.1.A POLÍTICA EDUCATIVA DOS MUSEUS DE ARTE MODERNA E CONTEMPORÂNEA E AS SUAS DIFICULDADES**

As colecções dos três museus estudados por nós têm crescido com a implantação de uma política de exposições colectivas, mas também individuais de grande porte, direccionadas para a experiência de novas linguagens e de novos meios. Tendo objectivos diferentes, mas complementares, os três museus procuram algo semelhante através da sua política educativa: colocarem o museu na vanguarda do debate artístico, a nível nacional e internacional, procurando diversas possibilidades de percursos e leituras pela arte moderna e contemporânea. Os Museus realizam também diversas exposições temporárias, com obras de artistas nacionais e estrangeiros, novos e consagrados, que não pertencem ao seu acervo. Tornam-se, assim, um espaço de experimentação, de surgimento e discussão de novas tendências e novos caminhos para a arte contemporânea. Mas os museus de arte moderna e contemporânea revelam dificuldades e fragilidades que, de alguma forma, afectam os departamentos de educação e que se pautam pelas novas exigências de uma sociedade em constante mutação.

Enquanto no modernismo privilegiava, entre as funções criadoras, o carácter de originalidade da obra, a época contemporânea vem transformar o ensino da arte, dando-lhe uma diferente fisionomia, facultando a ênfase na elaboração, assim como em outros processos mentais associados à criatividade. A mudança de paradigma que se observava já no início do século XX com as vanguardas, acentuou-se nos anos 50 e 60 quando sucedeu uma mudança de objectivos relativamente aos objectos artísticos e nos deparamos, nos museus com obras com características muito diversas, havendo inclusivamente uma incidência performativa. A arte contemporânea é complexa e variada. Como tal, há diferentes e novos problemas que dizem respeito à conservação, dada a vulnerabilidade de muitos materiais utilizados, as condições dos espaços e ambientes utilizados, nas intenções dos artistas, nos problemas de aquisição dessas peças. Como Rita Macedo refere (2007): "É a partir do momento em que a arte deixa de ser mimética e a sua significação partilhada de forma transparente, que se geram dúvidas na possibilidade de entendimento intersubjectivo da mesma e consequentemente na tomada de posições



no que diz respeito à sua preservação”. A especificidade da arte contemporânea refere-se também à limitada durabilidade dos materiais, necessitando de intervenções de conservação e restauro muito cedo.

Como deve ser conservada uma instalação que é voltada a montar cada vez que é exposta? E o exemplo da performance que acontece num tempo e local determinados, restando somente determinados registos como fotografias ou filme/vídeo? E uma obra composta por materiais diversos (metal, tecido, madeira) cada um com as suas especificidades? Ou ainda obras tecnológicas, com sons e projecções de imagens dependentes de equipamentos que rapidamente estão ultrapassados? “Para Vivian Herzog, se a constituição do trabalho é efémera, esse facto precisa ser assumido pelo artista e esclarecido com a instituição. Nesse caso, repor o trabalho ou restaurá-lo iria contra a intenção original do artista, que escolheu trabalhar com a efemeridade. A artista citou ainda a questão do uso da fotografia como forma de documentação das obras não duráveis.” (Taddei, 2009).

Os educadores museais dos três museus estudados trabalham todos os dias com públicos que os questionam sobre a vulnerabilidade desses materiais e sobre o significado da própria obra artística. “Isto é arte?”<sup>189</sup> é uma questão colocada por jovens e adultos perante certas obras perturbantes e cabe ao educador, em diálogo com o público, problematizar os desafios, reconhecer rupturas e continuidades e perceber a origem histórica das marcas do tempo. Esta interrogação manifesta, por vezes, exaspero da parte do público que não entende ou desconhece os indicadores que classificam uma obra de arte. Mas, os críticos, os curadores, os conservadores de museus, os historiadores classificam-na como tal. Poderá constituir um desafio para o educador explicar ao público que critérios são esses que os especialistas assumem como sendo arte ou não.

Sobressai uma outra característica na arte moderna e contemporânea referente à função que a arte adquire de comunicação, entre os finais do século XIX e inícios do século XX, de exprimir uma crítica social e política, que constitui uma verdadeira provocação para os educadores museais. A partir da década de 60, os limites da arte tornam-se uma questão polémica. Muitos artistas têm levantado novas questões sobre esses limites, em particular no domínio político e ético. Não é fácil aceitar como “arte” muitas das produções de movimentos artísticos como a “Body Art” ou “Bio Art” nos quais

---

<sup>189</sup> Os educadores dos três museus entrevistados revelaram que é uma questão recorrente, curiosamente mais colocada pelos jovens do que pelos adultos. Referiram que essa pergunta pode ser um ponto de partida para um debate sobre diversas questões como a obra, o artista, os materiais, a mensagem, mas acima de tudo consideram ser entusiasmante poder contribuir para “desformatar” mentalidades.

são mutilados corpos ou utilizados seres humanos como meros objectos, ou ainda mortos ou modificados geneticamente animais. Por outro lado, a utilização do corpo humano e ou animal de forma, por vezes, cruel ou excessivamente dramática, leva-nos a pensar qual é a fronteira da arte enquanto crítica social, política, ecológica?

Os exemplos de Hannah Wilke, (1940 -1993), Guillermo Habacuc Vargas (1975) e Santiago Serra (1966), só para citar alguns, revelam essa discussão que fazemos sobre as fronteiras e os limites e que devem-se ser discutidas pelos educadores dos departamentos de educação com os diferentes públicos. A artista norte-americana Hannah Wilke tornou-se conhecida nos anos 70 pela sua crítica à instrumentalização do corpo da mulher. Na fase terminal da doença, da qual veio a falecer, transformou as imagens da sua própria degradação física em obras de arte. Guillermo Habacuc Vargas, artista costarriquenho, em Agosto de 2007, expôs, numa galeria, um cão faminto e doente. A finalidade da "instalação" era denunciar a indiferença com que eram tratados os imigrantes na Costa Rica. O cão, simbolizando os imigrantes, acabou por morrer à fome na galeria de arte. Santiago Sierra, artista espanhol tem utilizado imigrantes, prostitutas, toxicodependentes nas suas intervenções artísticas. A vulnerabilidade destas pessoas permite-lhe contratá-las por preços irrelevantes para acções polémicas, nas quais são usados em situações humilhantes sob o pretexto de estarem a denunciá-las.

Uma outra dificuldade da arte contemporânea designa-se pela "enfermidade" da globalização: as obras artísticas que se podem observar em Londres também podem ser vistas em Xangai ou Los Angeles, com os mesmos materiais, as mesmas estruturas, os mesmos conceitos. O que muda é o nome do artista e a sua nacionalidade observada nas bienais influentes a nível mundial. É difícil escapar à globalização, mas alguns artistas conseguem ter um pensamento independente e seguir o percurso de uma estética nacional e o seu modo de vida. Aí poderá estar a especificidade nacional do artista contemporâneo. Apesar deste aspecto menos positivo da globalização, os museus de arte moderna e contemporânea que entrevistamos têm procurado criar espaços com uma forte identidade e singularidade que têm ganho, ao longo dos tempos, uma energia e uma qualidade que exigem estratégias sempre diferentes.

Pensar em actividades culturais que envolvam a arte dos nossos dias é pensar em museus de arte moderna e contemporânea, em problemas de mediação/comunicação entre arte e os diferentes públicos, em questões museológicas de acessibilidade, opções e narrativas, de apresentação e educação. É reflectir sobre as diferentes mensagens que

surgem no espaço de uma exposição entre as obras e os públicos. Serão os departamentos de educação nos museus de arte moderna e contemporânea tão diferentes dos museus de outras tipologias? Na teoria efectivamente não, mas na prática os educadores dos museus em questão têm as dificuldades inerentes às fragilidades de lidar com questões novas e críticas da sociedade actual, como já tivemos a oportunidade de referir. Consideramos porém, que os educadores dos museus de arte moderna e contemporânea têm um desafio distinto e talvez mais audacioso que todos os outros: o contacto com a arte do século XX e XXI permite-lhes um diferente debate sobre novas vanguardas, novas leituras sobre a realidade social e artística e criar novas linguagens nesse processo de construção.

As funções do museu foram sempre as da conservação, de catalogação, da investigação, da inventariação e da guarda dessa colecção. O realce que se tem dado a estas diversas funções tem vindo a mudar, conforme podemos observar ao longo da tese, pois a sociedade também mudou e novas demandas e novos paradigmas do conhecimento sobre os museus e os seus públicos surgiram. As funções do museu tiveram de ser repensadas em função de uma dimensão social e educativa. Na nossa opinião, consideramos que todas as funcionalidades acima indicadas têm igual importância acrescentando, a partir da segunda metade do século XX, a comunicação que se estabelece com o público. Em 1952, o ICOM publicou *“Musée et Jeunesse”* e em 1956 *“Musée et personnel enseignant”*, textos que revelaram uma antiga relação entre as escolas e os museus e o desenvolvimento dos serviços educativos. Em 1964, realizava-se, o colóquio *“Le rôle éducatif et culturel des musées”*, em Paris, e, em 1965, o *“Comité de l’ICOM pour l’éducation”*. O museu irá afirmar-se enquanto um espaço com uma função educativa e esse papel não deixaria de ser equacionado no contexto das transformações sociais.

## 1.2. DA TEORIA À PRÁTICA – ANÁLISE DE TRÊS ESTUDOS DE CASO DOS SERVIÇOS EDUCATIVOS (MUSEU FUNDAÇÃO SERRALVES, MUSEU COLECÇÃO BERARDO E CAM, GULBENKIAN)

Foi objecto do nosso estudo retratar as diferentes abordagens possíveis de diversificar as formas de comunicação com o público, numa perspectiva histórica, mas também analítica sobre as dificuldades que hoje os museus encontram. Podemos observar que a evolução das teorias da educação artística tem sido adaptada às metodologias educativas dos museus de arte moderna e contemporânea. Quisemos dar um relevo maior à relação da escola com o museu, por considerarmos que a escola constitui um público privilegiado dos museus, não só a nível nacional como internacional, e ser possível incluir, nesta abordagem, juntamente com o testemunho dos educadores museais, dos coordenadores dos departamentos de educação, o dos agentes que tornam possível essa visita ao museu: os professores. Consideramos que era importante analisar a perspectiva das coordenadoras para percebermos as metodologias e linhas de actuação do departamento, a opinião dos educadores como elemento fundamental na componente prática e permanente contacto com o público e, por fim, a opinião dos professores, pois consideramos que o ponto de vista destes profissionais tem sido pouco trabalhado e é fundamental para perceber os aspectos positivos da relação entre as duas instituições, mas também as lacunas e omissões.

Os primeiros quatro quadros mostram a caracterização dos educadores e dos docentes, relativamente às áreas de formação e grau de especialização dos dois grupos.

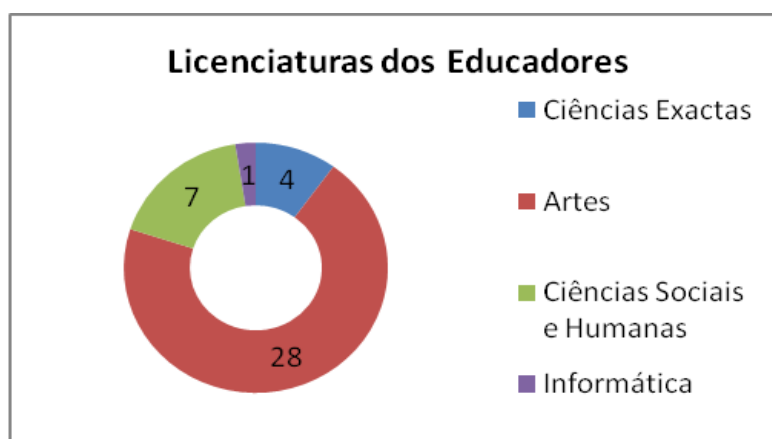


Fig. 1 – Formação académica dos educadores dos museu

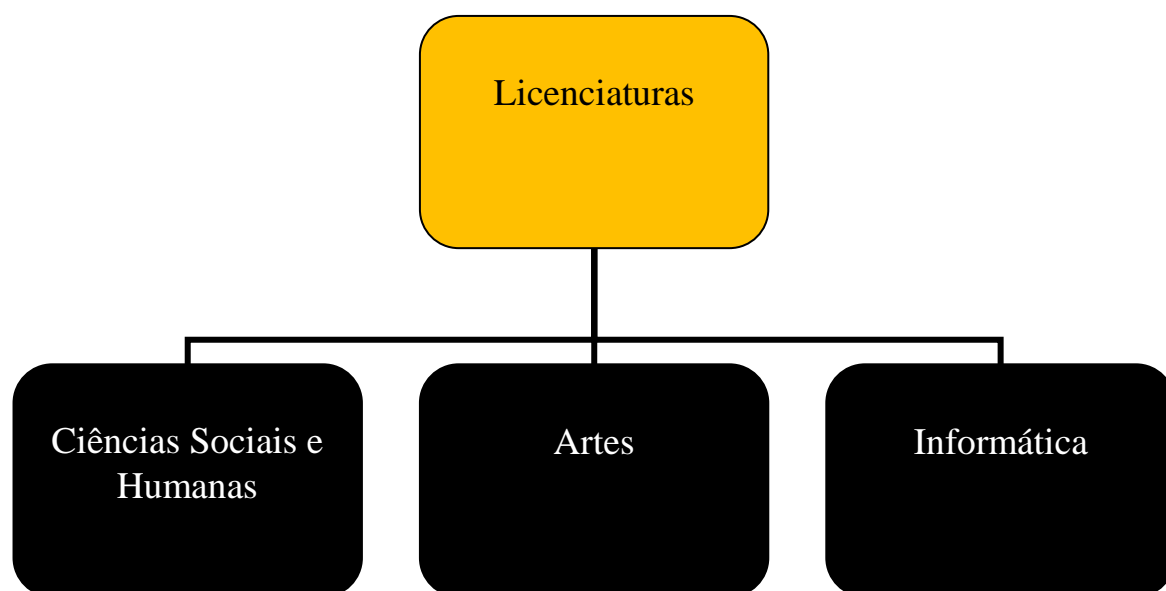


Fig. 2 – Tipologia da formação dos educadores do museu.



Fig.3- Formação académica dos docentes (2º, 3º Ciclo e Ensino Secundário).

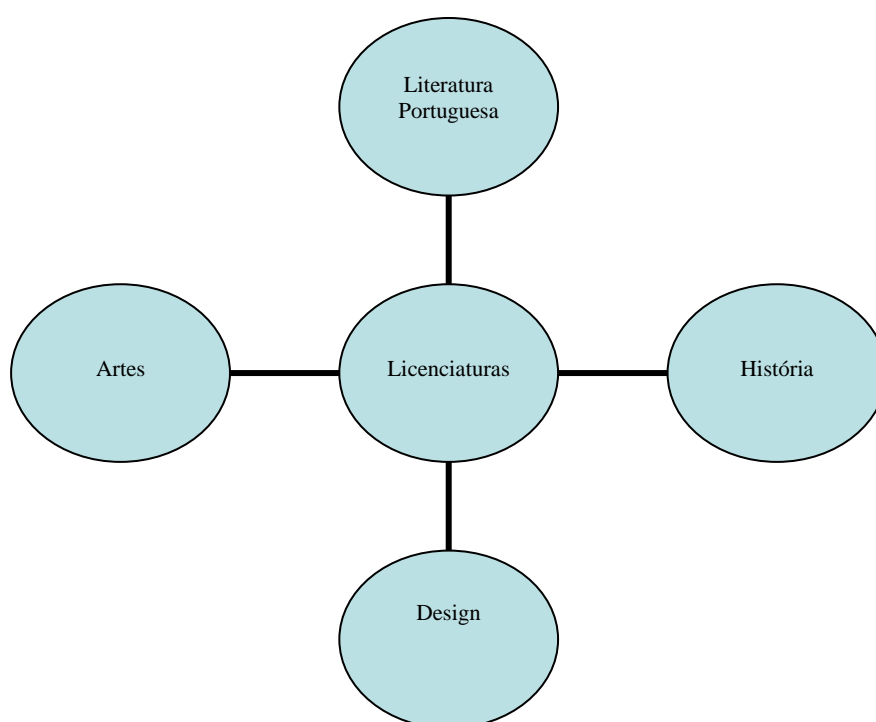


Fig. 4. Tipologia da formação dos docentes.

Foram entrevistados trinta e seis educadores e trinta e seis professores. Todos têm formações académicas diversas. No exemplo dos docentes, seleccionamos os entrevistados em escolas do 2º e 3º Ciclo do Ensino Secundário do Distrito de Leiria, pelas razões que já justificamos inicialmente. As entrevistas aos docentes foram direccionadas para o interesse e utilização dos museus para podermos aferir até que ponto o conhecimento dos docentes em relação aos serviços educativos é considerável ou não. Como referimos anteriormente, todas as entrevistas tiveram um guião para que o trabalho entre investigador e o entrevistado tivesse objectividade, mas dando a possibilidade das pessoas exprimirem livremente e abertamente as suas opiniões.

A diversidade da formação académica permite que os três museus estudados possam empenhar-se numa variedade de actividades associando as ciências sociais e humanas, as novas tecnologias, as ciências exactas e as artes, verificando-se, porém, que a incidência se dá na formação base na área artística. As informações recolhidas junto dos educadores ocorreram entre Março e Julho de 2009. Todos os educadores entrevistados são licenciados. As licenciaturas variam entre a Psicologia Clínica, História Moderna e Contemporânea, Gestão e Animação em Bens Culturais, Psicologia Educacional, Biologia, Engenharia do Ambiente, Ciências do Ambiente, Matemática, Arquitectura, Pintura, Escultura, Design Gráfico, Belas Artes, Artes Plásticas, Fotografia e Informática. A heterogeneidade da formação das equipas é considerada, por todos os elementos, como algo muito positivo, não só no desenvolvimento do trabalho, como nas relações interpessoais das equipas de trabalho.

Relativamente às Coordenadoras, Susana Silva do CAM, Gulbenkian, tem como formação base, uma Licenciatura em História (FCSH\_UNL); pós-graduação no Ramo de Formação Educacional em História (FCSH\_UNL); pós-graduação em Museos y Educación (Universidade de Barcelona – Faculdade de Belas Artes); Diploma/Masters Programme in Museum Studies – especialização em Museum Education and Communication (University of Leicester – Museum Studies Department). Sofia Vitorino, do Museu de Serralves tem uma Licenciatura em Comunicação Cultural (Universidade Católica Portuguesa, Lisboa) e Mestrado em Processos Culturais Contemporâneos (Goldsmiths College, Londres). Cristina Gameiro do Museu Coleção Berardo tem uma licenciatura em Psicologia Social, uma pós – graduação em Estudos de Teatro (Faculdade de Letras), frequência na ARCO de dois anos de formação em História de Arte, dois anos de Pintura na Sociedade de Belas

Artes, tem um Curso de Especialização em Educação em Museus (Universidade de Évora), é Mestranda em Pintura na Faculdade de Belas-Artes de Lisboa (a tese em fase final).

“A tendência crescente para a constituição de serviços educativos é patente em apenas dois anos: de 44% em 2000, num universo de 491 museus, sobe para 48% em 2002 num conjunto de 591 museus” (Santos *et al*, 2005, referido em Gomes e Lourenço, 2009:102). Os mesmos autores referem ainda: “A evolução do panorama museológico português tem beneficiado de um conjunto de factores que convergem para que as preocupações relativas aos públicos ganhem, sobretudo a partir do início do novo século, uma crescente importância. Nos últimos anos, este trabalho – que tem vindo a ser realizado progressivamente – ganha uma nova visibilidade junto dos meios de comunicação social e dos públicos. Uma das razões estará certamente relacionada com as exigências da comunicação para que os museus estão agora muito mais despertos. A produção e edição de publicações, de materiais didácticos e de multimédia e o maior empenho e investimento na divulgação das actividades têm agora mais expressividade e reconhecimento junto dos públicos.” (2009:104). Mas em que medida estes novos meios de comunicação permitem atingir os novos objectivos dos museus? Terão, de facto, introduzido novos comportamentos? Poderão trazer algo de novo aos museus? Que métodos de comunicação privilegiam a escola e o museu? Através dos inquéritos procuraremos dar estas respostas.

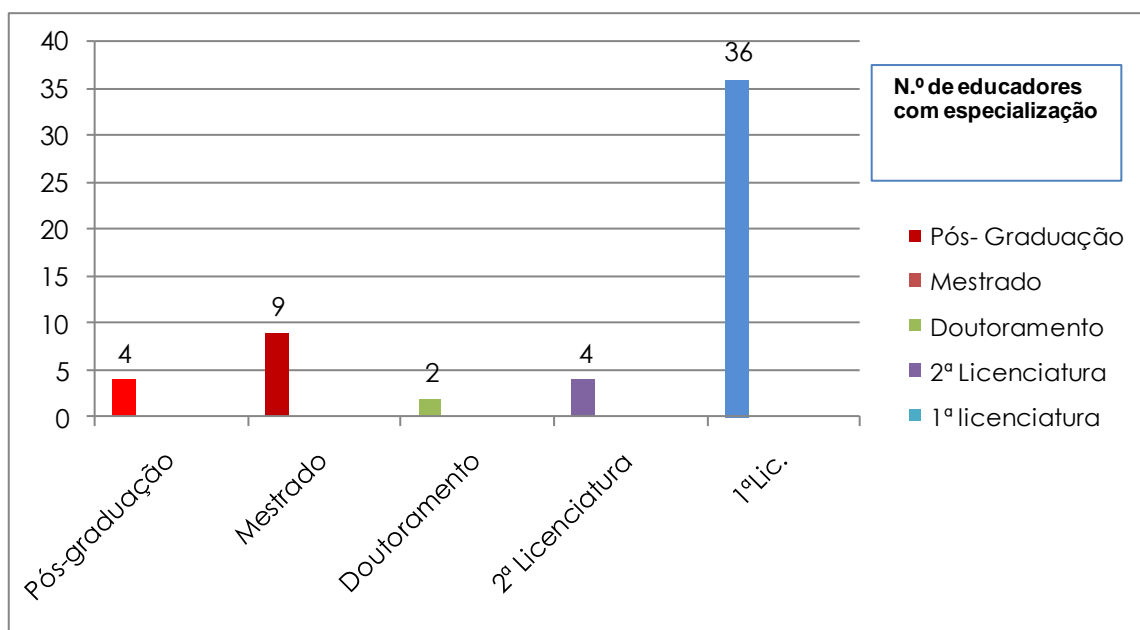


Fig. 5 – Formação especializada dos educadores dos museus.





Fig.6 – Formação especializada dos professores

Como se pode observar na figura cinco, todos os educadores possuem licenciatura. Teresa Martinho (2008: 20) refere: "A criação de redes de equipamentos 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." Dentro dos trinta e seis, quatro educadores possuem duas licenciaturas. Quatro educadores possuem uma pós-graduação em áreas de formação como o ensino das Artes Visuais, Museologia, Gestão cultural e Teorias da Arte. Nove educadores possuem mestrado em áreas como Práticas Artísticas Contemporâneas, Belas Artes, Ensino de Ciências, Património e Restauro, Arte Contemporânea, Artes Plásticas, Educação Artística e Estudos Curatoriais. Dois educadores possuem Doutoramento (um já terminou, o outro está na fase final) em Escultura (História de Arte) e em Arte Contemporânea. Schon (1992) aponta para o conceito do educador reflexivo, aquele que é consciente da sua constante aprendizagem quando é capaz de reconstruir os problemas da prática. Mas apesar das equipas contactadas serem altamente especializadas, uma realidade que mudou substancialmente na última década em Portugal, continuamos a verificar que existem lacunas ao nível da formação específica em educação em museus.

Como referimos ao longo do nosso estudo, a oferta das universidades portuguesas em educação em museus é diminuta, restando os cursos de formação realizados por diversas instituições que acontecem de uma forma esporádica e irregular.

Sobre a instabilidade da profissão da educação em museus/ instituições culturais, Teresa Martinho (2007) refere: “Defendendo a relevância da intervenção dos serviços educativos para o alargamento de públicos, as instituições culturais optam maioritariamente por externalizar serviços, contratando equipas de colaboradores com quem mantêm relações laborais flexíveis – opção com atractivos e desvantagens para ambas as partes”. Recordemos aqui o que desenvolvemos no capítulo IV sobre a efeminização no mundo laboral, resultado do contexto da globalização e das novas regras laborais que afectam homens e mulheres. Mas a autora continua: “Para quem emprega, reduzem-se encargos e garante-se a possibilidade de rápida angariação de novos colaboradores; isto ao mesmo tempo que pode haver o risco de deixar de contar com profissionais em que as próprias instituições investiram, desde logo ao nível da formação dada. Do lado dos profissionais, se a flexibilidade possibilita a acumulação com outras actividades (crítica, docência, curadoria, criação artística) e gera novas oportunidades de trabalho no sector cultural, já a irregularidade da actividade e a falta de formalização de relações contratuais geram insatisfação e uma identidade profissional pouco definida”. Mesmo medindo os aspectos positivos da própria flexibilidade/instabilidade da profissão com a possibilidade de poderem colaborar com outras instituições e desenvolver outras actividades, todos os entrevistados revelaram sentir insegurança perante a volubilidade da profissão.

Todos os trinta e seis professores entrevistados têm licenciatura, em áreas das ciências sociais e humanas (Geografia, Antropologia, Sociologia, História e História de Arte), Design (Design Gráfico e Design de Interiores) e Artes (Educação Visual, Educação Tecnológica, Escultura, Pintura, Arquitectura). Na fig. seis, num grupo de trinta e seis, sete têm pós-graduações em áreas da educação especial, gestão escolar e marketing; seis têm mestrado na área das artes visuais, gestão escolar e literatura infantil; um tem doutoramento em arte contemporânea.

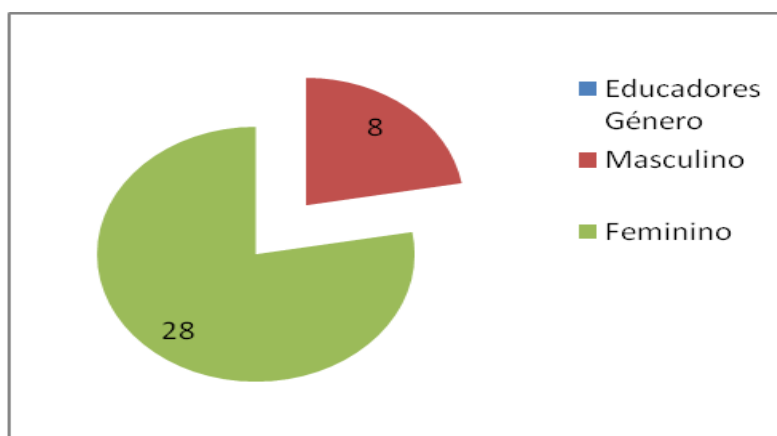


Fig. 7 – Feminino/Masculino, Educadores

Quanto ao género, o grupo é essencialmente do sexo feminino, tendo porém sido entrevistados oito educadores do sexo masculino e os restantes vinte e oito do sexo feminino. As coordenadoras são todas do sexo feminino. Tanto os educadores como as coordenadoras revelaram que seria muito salutar e motivador para as equipas haver um maior equilíbrio entre os sexos, porém, nem sempre se verifica um interesse da parte de colaboradores do sexo masculino nesta actividade. As coordenadoras têm autonomia de seleccionar os seus colaboradores, mas estas revelaram que são muito mais as candidaturas femininas interessadas neste tipo de actividade, do que os interessados.

Em 2005, a expressão do emprego cultural em Portugal era de 1,4%, segundo o Eurostat) apesar de muito menor, quando comparada com o total da UE (2,5%), mas é bastante significativo o aumento do número de profissionais do sector no período entre 1991 e 2001. De 32.362 trabalhadores recenseados em várias profissões culturais em 1991, passou-se, em 2001, para um número de 43.416, verificando-se um acréscimo de 34% (Martinho, 2008: 17). Para a evolução do sector da cultura, concorreu a gradual entrada das mulheres nos mercados de trabalho culturais. Verifica-se a tradicional maior presença feminina em actividades de bibliotecas, museus e arquivos, ou em segmentos artísticos como a dança (Conde, Martinho e Pinheiro, 2003).

A organização do trabalho cultural segundo circunstâncias flexíveis, que se manifestam desde a menor duração dos vínculos laborais à prevalência do trabalho a o

projecto, passando pela preferencial constituição de entidades de muito pequena dimensão, é uma característica que se acentua cada vez mais no emprego na cultura, no sector privado e no terceiro sector. Destaca-se, o papel crucial da introdução das novas tecnologias de informação, que facilitam o acesso à informação e ao trabalho em rede, mas também propiciam a polivalência de indivíduos e de instituições relativamente a funções e a domínios de actividade (Martinho, 2008: 18).

A dispersão da flexibilidade no emprego cultural, independentemente do seu carácter mais ou menos qualificado ou precário (Kovács, 2005, citado por Martinho, 2008), encontra-se directamente relacionada com a crescente difusão das actividades culturais. A flexibilidade de emprego gera mais postos e oportunidades de trabalho para variados profissionais relacionados com o sector, torna-as uma condição significativa para a sustentabilidade e para o crescimento da oferta cultural que se observa em Portugal nas últimas décadas (Martinho, 2008).

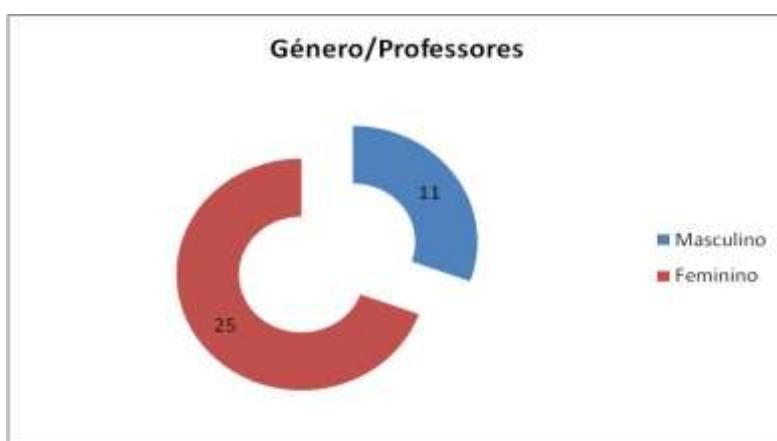


Fig. 8 – Masculino/Feminino – Professores

Como podemos observar no gráfico, fig 8, relativo aos docentes, também as professoras (vinte e cinco) são em maior número do que os professores (onze). Num estudo realizado pelo Observatório das Actividades Culturais, sobre actividades culturais de vários domínios em Portugal, em 2005, conclui-se que “A *composição sociográfica* dos colaboradores aponta globalmente para uma população feminizada – perto de 70% – com elevada formação escolar e na sua maioria composta por colaboradores jovens (menos de 35 anos) (...). Uma leitura mais detalhada permite verificar que embora a percentagem de

mulheres seja largamente dominante – evidenciando superioridade numérica em todas as funções –, nota-se que estão sub representadas na função de “Responsável”, relativamente ao contingente masculino verificado na amostra. Um cenário que vai ao encontro de algumas das características do mercado de trabalho português que aponta para uma elevada presença das mulheres em certas actividades profissionais pertencentes ao sector educativo / cultural e, ao mesmo tempo, para a sua menor participação, regra geral, em cargos de chefia. É também notório que os colaboradores que asseguram as funções educativas são, na sua maioria, muito qualificados, sobressaindo a percentagem dos que, exercendo a função de “Responsável”, são detentores de licenciaturas (88%)” (2009:108). A presença feminina em cargos de chefia dos museus insere-se nesta discussão. Nos museus por nós analisados, e no momento em que essa pesquisa foi realizada, dois museus eram chefiados por homens (Serralves e o Museu Coleção Berardo) e um por uma mulher (CAM da Gulbenkian).



Fig. 9 - Há quanto tempo colabora com este museu?

Grande parte das equipas de educadores colabora com o museu há poucos anos. Dezoito educadores colaboram com o museu há menos de cinco anos. Um grupo de doze pessoas colabora há mais de cinco anos e um grupo consideravelmente reduzido de seis educadores colabora há mais de dez anos. As equipas variam muito, pois, devido à precariedade da profissão, verifica-se que normalmente os educadores têm uma ou mais profissões, como uma actividade de docente no ensino público ou privado ou em outra instituição, ou são artistas, ou então acumulam funções em dois ou três museus ao mesmo

tempo. Se a grande maioria dos educadores revelou gostar da actividade no museu, também houve aqueles (quinze educadores) que revelaram ser este um período de transição para outra actividade ou, se pudessem escolher, não teriam esta actividade. Efectivamente, a questão financeira é, para alguns, a única razão porque se mantêm a desenvolver esta actividade. Esta opinião é também revelada pelas coordenadoras que observam que o educador que tem prazer naquilo que desempenha tem uma postura diferente relativamente aquele que está no museu porque se sente obrigado por motivos económicos



Fig. 10 - Tempo de serviço dos professores.

A maioria dos docentes entrevistados tem já uma longa experiência no ensino, sendo em número de treze os que têm mais de dez anos de tempo de serviço e dezoito os que têm mais de vinte anos, pertencendo ao quadro de escola. Porém, os que têm até dez anos de tempo de serviço encontram-se numa situação de instabilidade profissional sem vínculo, contratados, apesar de já terem estágio profissional. Todos os docentes contactados têm estágio profissional, fazem em média duas acções de formação, de dois em dois anos, na sua área de especialização ou em Técnicas de Informática associadas ao ensino. Comparativamente aos educadores, este grupo de docentes tem uma situação profissional mais estável, os que não têm vínculo, têm um contrato de um ano, o que é, mesmo assim, uma situação mais estável do que a dos educadores.



Fig. 11 - Tem alguma formação na área da Pedagogia (Educação ou Educação em Museus)

Carla Padró (2005) revela que os departamentos de educação devem apostar numa organização sólida, com profissionais preparados em educação museal, nas colecções e com recursos suficientes. Apesar da tipologia dos museus seleccionados ser muito específica, pois estão os três associados a fundações (semi privado a situação de Serralves e da Colecção Berardo, privado o museu do CAM, Gulbenkian), mas, efectivamente, em todos eles, as equipas de trabalho apresentam uma grande instabilidade. No exemplo do CAM, existem nos serviços educativos três efectivos (a coordenadora e duas educadoras que desempenham também tarefas de produção e secretariado), cerca de vinte e seis *freelancers* (autores e orientadores de actividades educativas para todas as idades); ocasionalmente, um ou dois estagiários em estágio profissional ou curricular. Em Serralves, a equipa é constituída por seis pessoas em permanência, uma consultora, trinta e sete *freelancers* (este número é variável). No Museu C. Berardo, o grupo é constituído por um efectivo, um *freelancer* e uma estagiária na área da organização, e vinte *freelancers*.

Eillean Hooper Greenhill (1999) menciona que o museu deve ter uma política educativa estruturada, com linhas de actuação próprias, determinadas pela acção e investigação, objectivos e finalidades surgidas pela experiência dos visitantes. Onde vieram os objectos? Como foram colectados? Como circularam e como foram expostos? Como podem ser interpretados sob diferentes perspectivas de significado? Como podemos ajudar a criar uma política educativa baseada na investigação e reconhecimento de uma política polivocal, interdisciplinar e polifónica? (Padró, 2005). Estas questões

são diariamente colocadas à equipa dos serviços educativos que só as poderá reflectir com solidez quanto mais formação tiver na educação museal e tempo para realizar investigação. 80% dos entrevistados revelou que sente necessidade de mais formação e que devido à instabilidade e às características da profissão, sem terem um horário normal a cumprir diariamente, não têm tempo suficiente para realizar investigação de forma aprofundada.

Na formação pedagógica em educação ou em educação de museus, consideramos haver uma grande lacuna nos educadores entrevistados. Quinze educadores não tiveram qualquer formação em pedagogia, doze realizaram pequenos cursos de formação, (estes pequenos cursos tiveram por vezes a duração de dois dias, outros até seis meses, realizados maioritariamente em instituições como a Gulbenkian, Serralves ou a Universidade Nova); nove educadores revelaram ter frequentado cadeiras na vertente da Psicologia/Pedagogia na licenciatura/mestrado ou ainda concluíram um estágio educacional. Se, por um lado, esta situação é representativa da actual situação das instituições universitárias portuguesas que se têm empenhado pouco na formação em educação em museus, por outro lado, a falta de experiência também em pedagogia educacional revela uma grande preocupação, visto que todos estes educadores trabalham com diferentes públicos, desde o Público Escolar, à 3ª Idade, Comunidades, Famílias. No caso específico do CAM da Gulbenkian, os educadores novos, que são integrados no museu, observam as práticas educativas dos colegas e assistem aos cursos de formação que a própria instituição desenvolve para o público em geral. Como já referimos, os educadores entrevistados dos três museus revelaram sentir a falta de formação na área e que esta deveria ser proporcionada pelo próprio museu. Se a função fundamental do museu é a especificidade do seu acervo cada vez mais as ofertas do museu em termos da mediação vai ao encontro das exigências do público, que se prendem com novas formas de comunicação com os objectos. *En los últimos años los museos están ensayando nuevos enfoques curatoriales que parten de una concepción del visitante como espectador activo, que construye su propias interpretaciones de los objetos. De forma análoga, en los museos el concepto de “función educativa” también ha evolucionado de unas premisas historicistas, basadas principalmente en la “transmisión de conocimiento”, hacia una mayor consideración del receptor (o usuario). De esta forma se han replanteado muchos de los problemas que afectan a la relación museo-obra de arte-espectador, entre ellos, los referidos a la interpretación de las obras de arte”* (Azcarate, 2009.)



Esta nova relação com o público e a nova concepção do que são os serviços educativos revolucionou a forma de mediação com os diferentes públicos, exigindo cada vez mais do educador, elemento fundamental na imagem social do museu.

Na nossa experiência de contacto com museus no exterior a Portugal, observamos existirem diferentes práticas, mas o caso da Tate Modern, em Londres, consideramos pertinente a actuação dos serviços educativos deste museu e a forma como tem evoluído na leitura e interpretação das obras de arte. *“Si tradicionalmente las exposiciones se presentaban en un contexto histórico / cronológico y consideraban el conocimiento del objeto como objetivo, neutro e inherente, la galería Tate Modern, fue uno de los primeros grandes museos que desafió la mirada autoritaria que muestra una progresión lineal de la historia del arte con su énfasis en el desarrollo estilístico.”* (Azcarate, 2009). A Tate Modern criou, desde a sua inauguração, um novo processo expositivo, com diferentes discursos sociais e políticos, e uma nova relação entre os diferentes períodos da história de arte, colocando obras do Pós-impressionismo ao lado da Pop Art, revolucionando o modo de ver a arte nos diferentes períodos, incluindo, naturalmente, a própria arte contemporânea. Este novo discurso expositivo obriga o visitante a deixar a atitude passiva de mera observação e passar a ter uma atitude mais atenta e crítica. *“En el año 2000 inauguró la exposición de su colección permanente ordenándola en torno a temas que reflejaban con flexibilidad los tradicionales géneros artísticos –paisaje, naturaleza muerta, representaciones del cuerpo, y pintura histórica– en vez de una cronología. El objetivo era simple, pero creó un acalorado debate entre los críticos. Muchos parecían estar de acuerdo en que era importante contar una historia que fuese lo más clara posible. Pero, para unos, sin una narrativa cronológica algo intrínseco se perdía, llevando al espectador a la confusión. Otros por el contrario, consideraron que éstas líneas temáticas con yuxtaposiciones a través del tiempo y la geografía, enfatizaban el acto de la interpretación de la obra de arte y propiciaban nuevas y sugerentes perspectivas desde las que “leer” las obras de arte”* (Azcarate, 2009).

Tivemos acesso ao documento interno de trabalho (não publicado) da Política de Interpretação que foi apresentado, discutido e aprovado em 2000 por diversos profissionais que trabalham na Tate Modern. Neste texto, estão definidos os princípios e as estratégias

que devem nortear a criação de recursos de mediação nas galerias, bem como a concepção da interpretação de obras de arte.

Na sua tese de doutoramento sobre a Tate Gallery, em Londres, Amaia Andrieu Azcarate chegou às seguintes conclusões sobre o processo ensino/aprendizagem: *"Frente a planteamientos teóricos constructivistas, la estrategia metodológica predominante es el aprendizaje por descubrimiento. El aprendizaje se produce cuando la interpretación coincide con los significados considerados pertinentes. Una idea simplificadora del niño contribuye a que se pierdan oportunidades educativas en las actividades educativas de la galería Tate Britain"* (Azcarate, 2009). Há uma atitude que estimula a curiosidade, o conhecimento, a crítica. O modelo expositivo é *per si* uma forma de comunicar. As diferentes galerias no museu têm, por vezes, temáticas expositivas que revelam que não há um discurso neutro, mas sim estudado, que patenteia a posição de um artista ou do comissário da exposição, mas havendo um espaço de abertura para a crítica do visitante. Sobre a interpretação das obras de arte, a autora espanhola refere *"Los discursos y las acciones educativas muestran diferentes criterios de interpretación; No hay una posición definida o definitiva sobre dónde reside el significado de las obras de arte; La galería Tate Britain introduce y legitima la pluralidad de voces y significados, rompiendo el criterio tradicional que, sin embargo, sigue emergiendo en actividades y discursos; La galería Tate Britain reconoce la autoridad del espectador en la interpretación de las obras de arte, aunque hay diferentes maneras de entender su aportación y respuesta personal; Tanto en los discursos como en las prácticas educativas se establecen matices a la hora de interpretar el arte contemporáneo"* (2009). Relativamente às legendas das obras, estas têm por vezes um carácter muito invulgar, pois podem ser escritas pelo próprio artista ou por alguém relacionado com ele, como um amigo ou um crítico de arte, o que permite haver uma leitura muito diferente quanto à obra de arte.

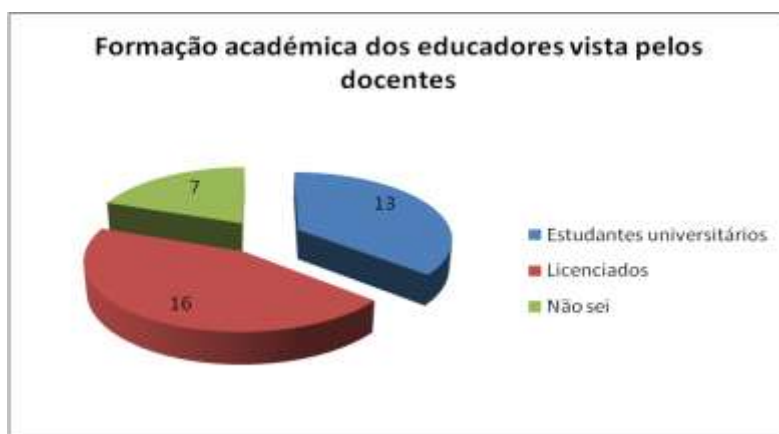


Fig. 12 - Qual pensa ser a formação académica dos educadores dos museus?

A figura nº 12 é reveladora de como os docentes não têm uma informação muito precisa em relação às qualificações académicas já tão especializadas dos educadores. Um número elevado, treze docentes, confessa considerar que estes são estudantes universitários, dezasseis afirmam que só têm licenciatura e outros sete dizem que não sabem qual é o tipo de formação.

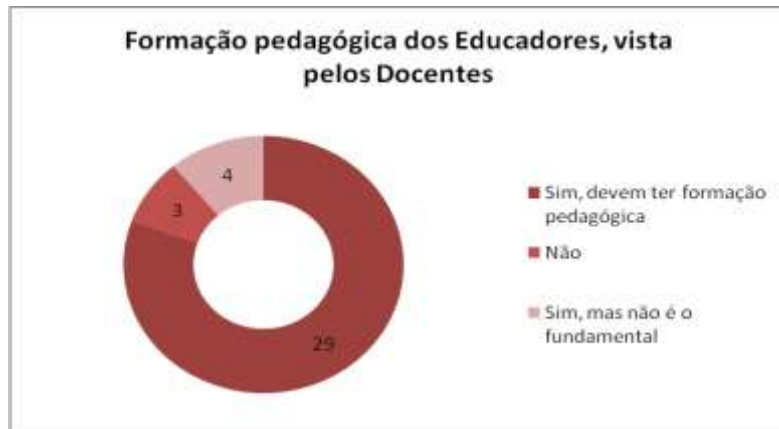


Fig. 13 – Considera que os educadores devem ter formação pedagógica?

Vinte e nove professores responderam que consideram importante os educadores terem formação pedagógica, especialmente devido ao facto destes profissionais trabalharem essencialmente com o público escolar. Para além dos grupos serem muito heterogéneos, os docentes consideram que as questões disciplinares, os constantes

conflitos que assistem na sua vida activa exigem de qualquer profissional que trabalhe em educação, a devida preparação para resolver conflitos interpessoais. Os docentes apontaram também razões que se prendem com o facto de os museus desenvolverem cada vez mais actividades que levam a escola a estar mais tempo no museu (como as oficinas ou projectos de maior durabilidade). Três professores responderam que não, pois consideram que como as visitas orientadas ou outras actividades são de curta durabilidade, não se justifica essa formação. Quatro professores responderam que sim, mas não é fundamental.



Fig. 14 - Nº Visitas realizadas por docente a um museu num ano lectivo.

O maior número registado é o que revela que um docente faz uma visita por ano a um museu. Não nos podemos esquecer que os professores contactados são do Distrito de Leiria, o que muitas vezes condiciona a visita a um museu a tantos kms de distância, como são os museus em estudo. Em média, uma visita de Leiria a Lisboa fica por aluno (valores de 2010, da empresa de camionagem Rodoviária) cerca de dez euros e de Leiria à cidade do Porto quinze euros, dependendo do valor acrescentado das entradas dos museus. Os professores entrevistados revelaram que responderam que só vão uma vez (vinte e cinco), mas gostariam de visitar os museus mais vezes. Porém, para além das dificuldades económicas das famílias, outros factores, como podemos observar no gráfico abaixo, têm igualmente uma importância decisiva. Um número muito reduzido visita duas vezes (cinco docentes) ou três vezes por ano (três). Os docentes que indicaram “não visito” (três professores) declararam que não visitam museus, mas visitam outro tipo de instituições, como monumentos ou associações, ou realizam outras actividades complementares.



Fig.15- Razões que levam a escola a visitar poucas vezes os museus.

Se as despesas dos transportes nos aparecem como um dos factores determinantes, (onze docentes), a burocracia escolar (doze docentes) apresenta a maior percentagem. Esta está associada ao facto de um professor quando realiza uma visita de estudo com os seus alunos tem, obrigatoriamente, de deixar planos da aula e das actividades para todos os outros seus alunos que não acompanham a visita. Por outro lado, a carga burocrática (Preenchimento de inquéritos, gráficos, relatórios, actas, fichas e elevado número de reuniões), associado à nova modalidade de avaliação, aumentou nas escolas, do 1º Ciclo ao ensino secundário, nos ultimos anos, tendo os docentes declarado que este factor também é determinante para o número de saídas da escola. Quatro docentes responderam que a escola tem hoje muitas solicitações por parte de instituições tão distintas como Associações, Universidades, Institutos Politécnicos e outros, Jardins Botânicos, o que muitas vezes leva um professor a seleccionar a visita de acordo com a informação que a escola recebe. No item “outro”, nove docentes revelaram sentirem-se profundamente desmotivados com o sistema de avaliação e da carreira docente, com a indisciplina dos alunos, o que se reflecte na forma como dinamizam as actividades escolares.

Relativamente aos valores praticados pelas empresas de transporte de alunos, alguns técnicos (oito) dos museus revelaram entender esse como um factor que efectivamente penaliza a escola e os alunos. Se algumas escolas públicas conseguem obter o apoio das câmaras municipais (transporte gratis para pelo menos uma visita anual ao museu), a grande maioria não tem esse apoio.

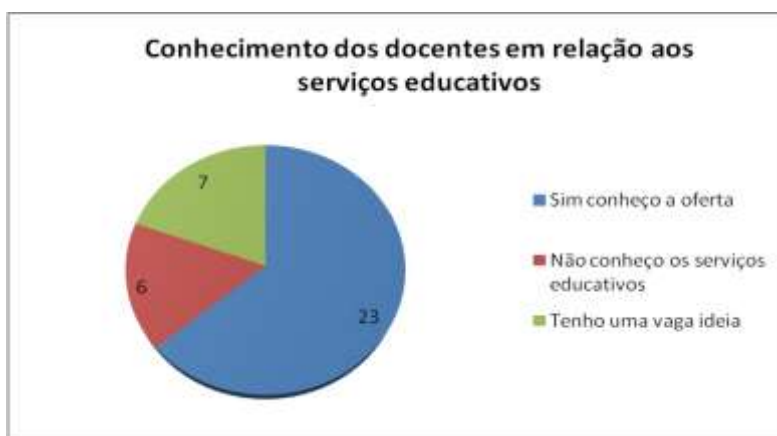


Fig. 16 - Conhecimento dos professores sobre as potencialidades dos serviços educativos dos museus.

Se por um lado, é elevado o número de docentes que conhece as potencialidades dos serviços educativos ao nível das diferentes actividades que podem ser desenvolvidas com os alunos (vinte e três docentes), por outro há um número que ainda desconhece (seis docentes) esta realidade ou que não a conhece bem (sete), confessando que a escola onde leccionam não recebe qualquer informação destes museus, mas também revelaram que raramente ou nem sequer consultam o sítio destes museus.

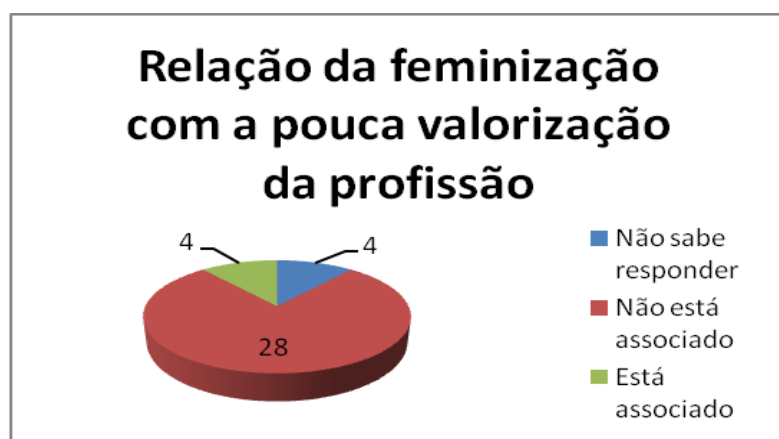


Fig. 17 – Considera que a feminização deste trabalho está associada à pouca valorização desta actividade profissional?

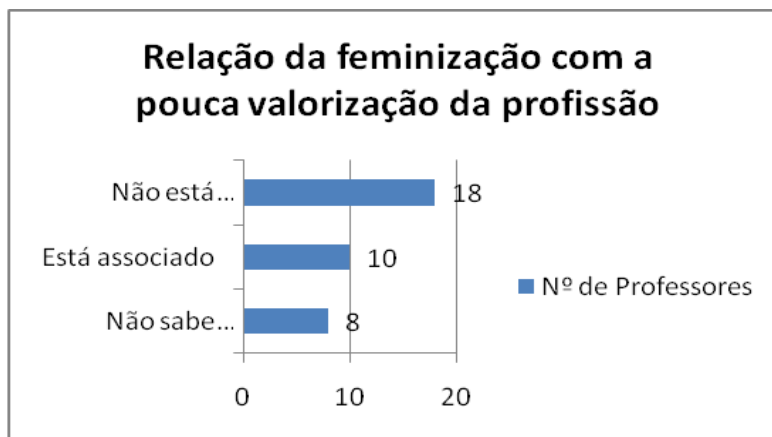


Fig. 18- Considera que a feminização deste trabalho está associada à pouca valorização desta actividade profissional?

Na questão sobre a feminização dos museus e a sua associação à pouca valorização da actividade do educador, vinte e oito educadores revelaram não estar associado, salientando outras questões, como a falta de apoio à cultura no país. Uns não sentem que a profissão seja desvalorizada, outros consideram haver no país falta de valorização do campo da educação e uma falta do hábito de ir “ao Museu”, falta de valorização dos profissionais da educação fora e dentro do museu, falta de formação na educação e ao nível político, falta de conhecimento em relação à educação. Também o facto de ser uma profissão recente, a questão económica, a juventude das equipas, associado à educação, espírito maternal ou vocação da mulher. Salientam ainda a pouca capacidade de comunicação de alguns educadores, a falta de definição e valorização da profissionalização da profissão, culturalmente muito associada à mulher, embora esta seja uma situação que está a mudar; as muitas fragilidades que a profissão tem, como faltarem espaços de discussão sobre o seu estatuto e a necessidade de definir o papel do educador. Quatro educadores revelaram considerar que sim, a feminização é um factor da pouca valorização da profissão. Quatro educadores responderam que não sabem, nunca tinham pensado nisso. Esta resposta surpreendeu-nos e é reveladora da pouca reflexão que se realiza nestas áreas da educação. Por um lado, questionamo-nos se, efectivamente, os educadores não sabem responder ou é mais confortável ter uma atitude passiva em relação a questões laborais que certamente os afectam diariamente? As coordenadoras responderam: Susana Silva, “Sim, acho que contribui para isso, mas a

questão é mais lata. A área educativa decorre sociologicamente das áreas tradicionalmente atribuídas às competências femininas: o cuidado e a educação. Como tal, é sempre vista como uma área vocacional e não profissional, pelo que a sua evolução não foi de modo a criar a noção de uma carreira. Hoje em dia, apesar do crescimento dos serviços educativos, esta é ainda uma área vista como um espaço híbrido, no qual todos podem trabalhar sem qualquer habilitação especial, ou então ainda muito próximo da noção escolar da educação (onde aliás imperam também as mulheres). Neste sentido, acho que sim, que a feminização deste universo tem contribuído para que não haja reconhecimento profissional e consequentemente remuneratório.” Sofia Vitorino de Serralves refere que “Não”. Cristina Gameiro do Museu Coleção Berardo respondeu: “Sim, mas não é decisivo, pois trata-se de uma questão educacional/cultural muito marcada pelas mulheres. Os serviços educativos são uma realidade recente na Europa, ainda associada a uma certa instabilidade. Também depende se os directores dos museus dão ou não importância aos serviços educativos e no caso do Museu Berardo, os dois directores, artístico e financeiro, dão muita importância, porque sabem que é uma forma de fidelizar o público com qualidade”.

Dezoito professores referem não haver relação entre a feminização e a pouca valorização da educação, expondo factores semelhantes aos dos educadores, mas sublinhando a pouca valorização da educação e da cultura em Portugal como factor fundamental. Dez docentes revelam que sim está associado, salientando o facto das mulheres portuguesas, num país da União Europeia, não terem ainda conquistado a verdadeira igualdade, o que é notório pela forma como ascendem nas carreiras profissionais nas empresas e por ainda se verificar existirem salários diferentes entre os dois sexos; oito docentes responderam que não sabem.

Nos últimos anos tem sobressaído a importância de considerar a igualdade de oportunidades e a participação do homem e da mulher nos distintos sectores sociais como elemento de desenvolvimento de toda a nação. A educação é uma das principais áreas de actuação para procurar essa igualdade, pois constitui um instrumento importante que possibilita o acesso a outros recursos, tanto profissionais como pessoais, dentro da sociedade. Qualquer desigualdade nas oportunidades educativas limita a contribuição que a educação tem para o desenvolvimento do país.

É interessante observar o comportamento das matrículas no ensino superior, nas últimas décadas em Portugal, que aumentou sobremaneira, como já tivemos oportunidade



de revelar anteriormente. Apesar das mulheres terem sido afectadas com indivíduos, esposas e mães, mas por outro lado, participaram activamente no processo de construção de uma nação. Dentro da linha de discussão de análise da chamada História das Mulheres devemos ampliar a discussão acerca do papel das mulheres nessa construção, das desigualdades nas oportunidades educativas entre homens e mulheres, das tentativas da mulher portuguesa contemporânea de conquistar novos espaços de actuação e do seu papel como sujeito actuante no processo de desenvolvimento. Desde o início das primeiras escolas para as mulheres, (Cornes, 1995:105), todos os sistemas escolares, privados e públicos, expressavam o consenso social sobre o papel das mulheres. O ensino era baseado naquilo que a sociedade supunha necessário para as mulheres actuarem na sociedade. As primeiras escolas para as mulheres fundadas no século XVIII estavam limitadas a ocupações adequadas para completar o papel das mulheres como mães e esposas. O currículo dirigia-se à actividade do lar e aos encantos sociais, mas de nenhuma maneira preparavam as meninas para participarem activamente na sociedade. A educação que atendia a mulher era de carácter elementar e servia como passaporte para o matrimónio.

O processo de inserção das mulheres no sistema educativo deu-se com muitas dificuldades. A cultura patriarcal, o conservadorismo da Igreja e do Estado foram aspectos que influenciaram negativamente o seu desenvolvimento. A construção dos currículos dirigidos à formação feminina nas primeiras escolas do século XVIII orientava as jovens para os cursos de magistérios com o intuito de que essas meninas fizessem essa formação, mas, ao mesmo tempo, estavam a preparar-se para casar, ou simplesmente a completar as suas habilidades no seio do lar. O papel que lhes cabia era apenas o de mãe e de esposa.

Como tal, decorrente dessa imagem ancestral feminina, actividades relacionadas com a educação, como a dos educadores museais, continuam ainda a sofrer da conotação de vocação, associada muitas vezes à prática docente, como nos revela Brás e Gonçalves: “O exercício da actividade docente foi historicamente entendida como uma “vocação”, um toque quase divino que deveria encher de orgulho os felizes contemplados. O escolhido portador do “dom” mais não tinha que fazer do que cumprir a missão que lhe tinha sido predestinada, exigindo-se da sua parte um certo desprendimento pela remuneração do seu trabalho.” Esse desprendimento refere-se à ideia de que a professora ou a educadora seria uma espécie de segunda mãe, à qual era exigida dedicação total de

missionária. Durante décadas em Portugal e a nível internacional, determinadas profissões eram rotuladas de exclusivamente femininas (educação, enfermagem, entre outras) ou de masculinas (médicos, técnicos de contas, advogados), sem que houvesse uma mistura desses papéis sociais que todos deveriam saber interpretar. O autor Brás e Gonçalves continua: "Se cruzarmos esta questão (a da vocação) com a feminização que se fez sentir no início da actividade docente, particularmente no ensino primário, a dificuldade em desencadear o início da construção da profissão docente aumentou consideravelmente. Isto porque se tratava de um "dom" que assentava particularmente bem à natureza da mulher. Só ela tinha a sensibilidade necessária para o exercício desta actividade peculiar. E como é sabido, no quadro da divisão do trabalho, a remuneração do trabalho feminino foi discriminada negativamente, pois era vista apenas como um complemento do sustento familiar. Em nosso entender, estas questões podem de algum modo ter contribuído para atrasar as preocupações com a construção da profissão docente" (Brás e Gonçalves, 2009). Essa discriminação do papel social do professor, bem como a desigualdade referente ao salário mantiveram-se até hoje, resultando na necessidade que os educadores têm em se afirmar enquanto componente fundamental de uma sociedade em construção.

Em pleno século XXI, a mulher na pós-modernidade, como também a mulher portuguesa, já não se contenta apenas com o papel de mãe e esposa. Os comportamentos do género feminino sofreram transformações importantes, sobretudo a partir do século XIX e, especialmente, no século XX. O discurso sobre o sexo, antes restrito à Igreja, dispersa em diferentes áreas do conhecimento. Frente às questões sexuais do passado, a repressão e a anulação da mulher foram substituídas pela liberação e pela independência dos dias actuais. Assim, a mulher contemporânea, com base em novas redes de poder, impõe-se na sociedade em diferentes áreas.

Viv Golding (2005:51) refere: *"Feminist- hermeneutics provides a theoretical tool to critique the process of learning in the context of the museum/school borderlands. It is a useful construct for educators trying to address those whose voices are marginalised or excluded in traditional sites where knowledge and truth are displayed by the socially powerful and consumed by the powerless. Feminist- hermeneutic praxis is characterized by respectful dialogical exchange between human agents who have a non-hierarchical relationship."* A construção do discurso deve ser pragmática e tender a focalizar-se na

promoção da igualdade num mundo profissional real, mas também criar num novo sentido da inclusão que deve ser entendido como um benefício para as audiências dos museus. Um diálogo crítico faz do conhecimento do museu um objecto de análise, obrigando este a ser autocrítico e requerendo olhares exteriores analíticos dos grupos visitantes que interrogam os pressupostos dos museus muitas vezes aceites como garantidos, num movimento recíproco de mudança, permitindo ao visitante conhecer os limites, mas também atravessar fronteiras de significados construindo novos mapas de conhecimento e de relações sociais (Golding, 2005: 55).

Teresa Martinho menciona, sobre as questões laborais e femininas, o seguinte: “(Há) Uma tendência evolutiva de feminização: à semelhança de outras actividades, os mercados de trabalho no sector cultural registaram desde os anos 70 a progressiva entrada de mulheres, um processo em estreita relação com o ingresso intensificado das mulheres no sistema escolar, designadamente no ensino superior.” Após o 25 de Abril de 1974, apostou-se no alargamento da escolaridade obrigatória. O empenho do Estado resultou no alargamento da construção de escolas e outras infra-estruturas pelo país, tentando resolver as enormes carências que existiam ao nível dos equipamentos, mas também houve necessidade em se apostar em técnicos do ensino especializados. A autora continua: “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” (2008:24).

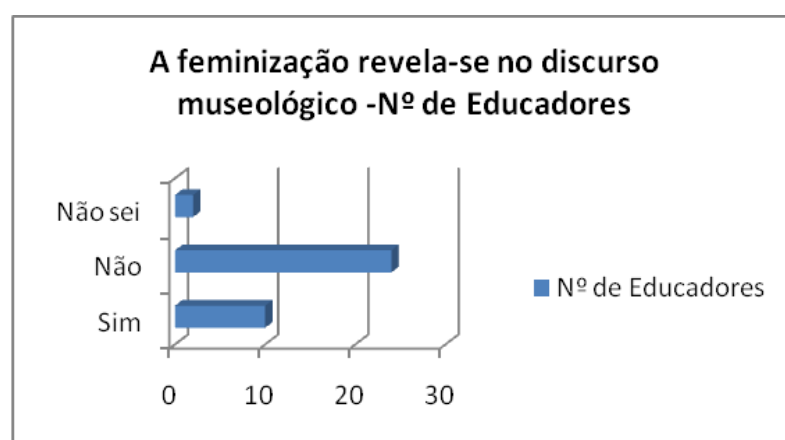


Fig. 19 – Discurso museológico – educadores

No que se refere à questão se a feminização do grupo de educadores se revela no discurso museológico, vinte e quatro educadores responderam que não consideram determinante, estando, para eles, a formação académica ou a experiência de vida/profissional muito mais patente nessa mudança de discurso. Dez educadores consideram que sim, que é visível no discurso museológico. Dois educadores responderam que não sabem. Vinte e cinco docentes responderam que essa impressão não se revela no discurso educativo, cinco consideram que se revela e seis responderam que não sabem.

As coordenadoras responderam: Susana Silva “Não necessariamente. As mulheres com consciência disso usam esta noção de forma crítica para uma análise do universo artístico (mas isso também pode ser feito pelos homens da equipa).” Sofia Vitorino respondeu:” Sim. A nossa identidade revela-se naquilo que fazemos.” Cristina Gameiro sublinhou “que não é determinante, depende mais da experiência profissional e da formação académica.” Consideramos que sendo o número de educadores do sexo masculino diminuto, não é o suficiente para realizarmos uma análise comparativa fundamentada desta questão.

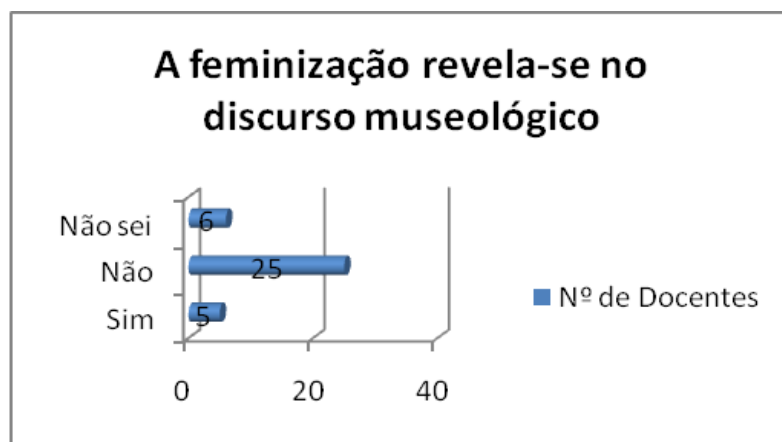


Fig. 20 – Discurso museológico – docentes

Hopper-Greenhill (2004) refere que os desafios que o museu enfrenta na fase pós-moderna são particularmente nas áreas da voz narrativa, isto é, o que é dito e quem o diz, bem como nas questões de interpretação, compreensão e construção de significados para quem ouve. Como tal, é necessário também examinar as formas de interpretação que são fomentadas junto aos educadores e que tipo de autoridade interpretativa ou práticas de

criação de significados são convocadas no acto de interpretação (Azcarate, 2010). Cheryl Mészáros acredita que enquanto os educadores forem extremamente conscientes de que as nossas opiniões são moldadas pela tradição, não irão conseguir mais do que agir de acordo com essas tradições. Como tal, é necessário conhecer que modelos de interpretação são colocados em prática e decidir se se quer usá-los e assim perpetuar a tradição (2007, citado por Azcarate, 2010)

Os estudos sócio-antropológicos, quando analisados a partir da consideração das análises de género, remontam à década de 1970 e de 1980, grandemente compelida pelos estudos feministas e pelo movimento gay, no mesmo período. Arilla *et al.* (1998) indicaram que entre 1974 e 1995, havia quatrocentos e setenta e nove trabalhos publicados que tratavam directamente dos homens e as masculinidades, podendo ser agrupados em dois grandes blocos: os aliados do feminismo e os estudos autónomos da masculinidade (Silva, 2006).

A definição de masculinidade é sugerida por Connell (1995) como sendo, ao mesmo tempo, uma posição nas relações de género, as práticas através das quais os homens e as mulheres ocupam esse lugar no género e os efeitos dessas práticas nas experiências físicas, pessoais e culturais. Refere ainda que o género é um produto histórico, o que possibilita mudanças de sociedade para sociedade e no tempo (1995:189). Oliveira (2004) argumenta que no fim do século XX muitas pesquisas trouxeram da fisiologia cerebral, a explicação da diferença entre os sexos, no que se refere ao pensamento, comportamento e disposições de cada um. As divergências na fisiologia do cérebro explicariam algumas tendências e disposições, tais como as propagadas que manifestam que os homens têm maior potencial no raciocínio lógico e as habilidades matemáticas, por exemplo (Silva, 2006). Há que justificar que nessas pesquisas não se levava em consideração os modos de sociabilidade, os estímulos, as sanções sociais que intervêm no percurso dos agentes, considerando como desviantes aqueles que não se enquadram nesses cânones. Pensando ainda sobre esses estudos, muitos justificam o relevo de cada sexo em determinadas profissões. O modelo do papel sexual proporciona uma construção dicotómica dos géneros, numa perspectiva essencialista, que impossibilitava a compreensão de como esses papéis se modificavam ao longo da história e qual a participação dos sujeitos nessas mudanças, esgotando os limites do entendimento do que é ser homem ou mulher. Nesse panorama surgem os “*woman’s studies*” em que aclamam

a necessidade de romper com esses papéis, materializando estudos que consideram “as experiências concretas de homens e as suas práticas possíveis” (Carrigan, Connel & Lee, 1985).

Com a declinação do funcionalismo na década de setenta, as “políticas de identidade” que envolviam o movimento feminista e o gay, convergiram também o interesse do estudo da identidade masculina, procurando a explicação do porquê da naturalização dos comportamentos e o poder por eles validados, demonstrando a assimetria política entre os sexos, o que beneficiava um, em detrimento do outro. A masculinidade, então, como construção social parte dos estudos sobre as mulheres, apoiando-se na sua teoria, para, posteriormente, consolidar o seu próprio campo de estudos (Silva, 2006).

Carvalho (1999), no intuito de analisar as relações de género, a partir do movimento feminista ocidental, tendo em vista a necessidade da construção identitária da mulher, enquanto um significado político e a quebra das categorias homem e mulher reconhece haver, nessa tentativa, uma tensão entre posições divergentes dentro do movimento feminista e dos estudos de género, o que, na opinião de Ergas (Carvalho, 1999:19), tomou a forma de debate entre os defensores da ‘igualdade’ e partidários da ‘diferença’. Sobre o direito de igualdade, o movimento procurava que as mulheres tivessem os mesmos direitos que o homem nos diferentes contextos da sociedade, o económico, o social e o político. O género converte-se, então, numa explicação das dissemelhanças através da natureza particular dos sexos, no que resulta em distintos traços da personalidade, maneiras de agir, entre outros. Em contrapartida, no que se acreditava anteriormente que os desígnios divinos ou da biologia eram a causa de tais distinções. Assim, segundo a autora, é preservada a polaridade sexo-género, tendo o primeiro, a relação com a natureza e o segundo com a cultura (Silva, 2006).

Goffman (1999) considera que nas interacções não estão apenas em jogo as formas de apresentação, as posturas corporais, os gestos, mas também as imagens que o sujeito tem de si mesmo e de seu próprio corpo e ainda as impressões que seu corpo provoca nos interlocutores. Assim, o corpo é elemento importante na forma como os sujeitos da relação percebem e pensam que são percebidos pelos observadores, dadas as marcas que são visualizadas no corpo, tais como as de género, de etnia, de sexo, de idade, de rapaz que toma uma cervejinha, que fuma, dentre tantas outras marcas que falam do sujeito e que provocam variadas interpretações e sentimentos (Silva, 2006).

Consideramos, na nossa opinião pessoal, mas fundamentada pelas entrevistas que fizemos e pelas leituras reflexivas, que a nossa identidade associa-se à nossa feminilidade ou masculinidade, sobrepondo-se à nossa formação académica e à nossa experiência de vida e profissional. Estes são vectores fundamentais no nosso olhar crítico sobre o mundo, mas antes há o olhar do sujeito que se afirma como um ser individual.

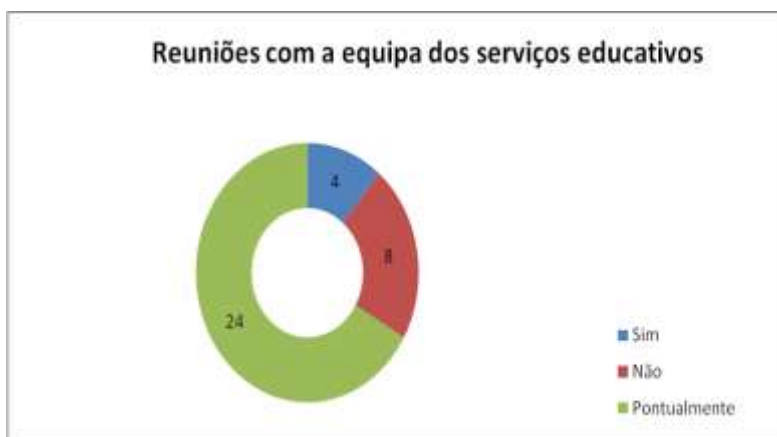


Fig. 21 - Costuma reunir com a equipa dos serviços educativos?

Na questão “Costuma reunir com a equipa dos serviços educativos?” vinte e quatro educadores responderam que reúnem pontualmente, variando entre mensalmente e bi-mensal, dependendo dos projectos e das actividades. Quatro educadores responderam que reúnem e oito responderam que não reúnem. Efectivamente, estes números relevam-nos que a actividade dos educadores é, em alguns momentos do ano, tão activa que invalida a flexibilidade para estes momentos de reunião, discussão e reflexão. O facto de serem *freelancer* e da maioria destas reuniões não serem pagas, (situação recorrente nos três museus) leva também à sua pouca ocorrência.

Na questão formulada às Coordenadoras “Consegue reunir com a equipa toda? S/N”, Sofia Vitorino de Serralves respondeu “Sim. Há reuniões regulares de preparação e formação entre pares.” Susana Silva do CAM respondeu: “Sim, Faço-o sempre pelo menos duas vezes por ano (reuniões plenário no início e fim do ano lectivo), e tento fazê-lo mais uma ou duas vezes durante o resto do tempo (é raro conseguir reunir toda a gente por causa do tipo de trabalho que eles desempenham, mas o quórum é muito elevado – as reuniões são às segundas para facilitar a comparência, visto que às segundas não há actividades nos museus). Reunimos também para formação, uma a duas vezes por ano

(nunca consigo ter todos, mas vem habitualmente um número considerável). Faço muitas reuniões parciais com pequenas equipas de projecto. Para além disso faço questão de promover um ou dois eventos sociais para a equipa e familiares, aos quais acontece quase toda a gente (festa de Natal ou de Reis; piquenique de Primavera). Cristina Gameiro respondeu: "É difícil, devido ao horário das pessoas e porque as reuniões não são pagas".



Fig. 22 - Prepara as actividades em conjunto com os outros elementos dos serviços educativos, com a coordenadora ou sozinho?

Na questão "Prepara as actividades em conjunto com os outros elementos dos serviços educativos, com a coordenadora ou sozinho?", sete educadores responderam que preparam as actividades sozinhos, dezasseis responderam que em parceria (Colegas ou com a Coordenadora) e treze responderam que é variável, por vezes sozinhos ou em parceria, dependendo da actividade. Esta preparação significa o estudo das temáticas, visto que em museus como a Fundação Serralves e o Museu Colecção Berardo, as exposições temporárias mudam em média de dois ou de três em três meses, exigindo do educador uma preparação ao nível da investigação (que não é paga), com um ritmo, por vezes muito acelerado. O educador número onze do Museu Colecção Berardo referiu que este ritmo acaba por se tornar "numa escola de vida por ser tão abrangente". A grande dificuldade está na situação em que o educador prepara essa investigação e depois a actividade não se realiza, como acontece frequentemente nas actividades de período de férias do Verão ou outras pausas lectivas, por não haver inscrições suficientes.





Fig. 23 - A equipa dos serviços educativos trabalha em parceria com o departamento de marketing do museu?

Na questão “A equipa dos serviços educativos trabalha em parceria com o departamento de marketing do museu?”, dois educadores responderam que sim, costumam reunir, vinte e oito responderam que não costumam reunir e seis responderam que reúnem pontualmente.

O CAM da Gulbenkian não possuía Departamento de Marketing em 2009. Sofia Vitorino, de Serralves referia “A programação é da responsabilidade do Serviço Educativo. Há, no entanto, um diálogo com os outros departamentos, nomeadamente com a Direcção de Marketing e Desenvolvimento, de modo a garantir a divulgação adequada das actividades e debater os diferentes modos de comunicar com os públicos.” Cristina Gameiro referiu que “há alguma dificuldade de comunicação com o Departamento de Marketing, sendo a dificuldade acrescida, pois estas pessoas não têm formação em marketing de museus, que tem as suas especificidades.”

Consultando os sites das várias instituições, observamos que no CAM Gulbenkian(<http://www.cam.gulbenkian.pt/index.php?headline=33&visual=2&lngId=1> observado em 2010/12/10), na descrição da equipa, a Educação Artística vem em ultimo lugar. Porém, o programa Descobrir, Educação para a Cultura, que é transversal à música, ao Museu Gulbenkian e ao CAM, está visível na primeira página, subdividindo-se em oficinas, visitas, cursos, concertos, outros eventos e projectos especiais e ainda por idades - dos 0-18 anos, mais de 18 anos, Famílias e escolas e Grupos. É um site fácil de consultar e apelativo (Observar as fig. 34, 35 e 36, a opinião dos docentes sobre os sites dos museus).

No Museu Colecção Berardo, (<http://www.museuberardo.com/> observado em 2010/12/10) podemos observar uma melhoria no site, pois há um ano colocava a informação da loja do museu em primeiro lugar, seguida pelas actividades dos serviços educativos, o que actualmente já não se verifica. É um site que revela algumas dificuldades, necessitando de melhorias ao nível da imagem e da acessibilidade da informação para o leitor.

No Museu Serralves (<http://www.serralves.pt/> observado em 2010/12/10), a informação sobre as diferentes actividades está organizada pelas visitas orientadas para Crianças/Jovens/famílias, escolas e grupos com necessidades especiais. É muito fácil de encontrar a informação. É um site apelativo e fácil de consultar.

Temos cada vez mais exemplos de museus que têm feito um esforço cada vez maior para atrair o público através de exposições bem montadas e de uma programação cultural variada e de qualidade, transformando-se em lugares atractivos, incluindo para os portugueses. Os museus têm vindo a participar de uma revolução das mentalidades, na qual o seu papel na comunicação vem sendo valorizado, não só com os recursos de uma programação visual elaborada para um grande público, como com o auxílio das técnicas de comunicação e de marketing. Hoje, o museu actua como uma organização que tenta atrair o maior número de pessoas para obter a autonomia financeira. Mega-exposições recebem milhares de visitantes, os quais contribuem com os recursos dos ingressos e das compras de cartões, livros, objectos e outros produtos culturais alusivos ao tema da exposição. Estes recursos financiam a manutenção do museu, a instalação dos sistemas de ar condicionado ou de informatização, além de custearem a conservação e a recuperação do seu acervo. Para realizar eventos deste tipo, os museus têm contado com a colaboração, cada vez maior, de profissionais de comunicação, os quais têm contribuído para o planeamento e a execução de programas de manutenção da sua imagem institucional, de assessoria de imprensa, de relacionamento com os diversos segmentos de público, com actividades específicas para patrocinadores, sociedades de amigos, formadores de opinião e público escolar. Tem sido um enorme campo de actuação para os profissionais de relações públicas. “Os museus públicos ou privados são considerados instituições que não visam lucro (*non-profit organizations*) obtendo, nessa categoria, benefícios financeiros, isenção de taxas e impostos além de incentivos e investimentos de

terceiros. Entende-se que, nesses espaços, apesar de movimentação financeira de boa monta e, por vezes, de mega investimentos, o lucro meramente financeiro não é prioridade ou intenção central/final do empreendimento.” (Berto, 2006).

Cada vez mais a redefinição dos museus assume-os como espaços de reconhecimento e desafio dos valores estabelecidos e fundamentados pela sociedade civil, onde a legitimação e a contestação são movimentos complementares na procura da identidade social (Berto, 2006:7). A intensidade com que se discute o papel social dos museus é prova plena da sua importância. Como motor privilegiado dessa sociedade, o museu tem a função de apoiar e hospedar estas dinâmicas contribuindo, assim, para a construção de identidades assertivas (Karp, 2000). Os museus que adoptam estratégias de ofertas orientadas para o mercado necessitam redireccionar as suas estruturas e a sua cultura para um novo objectivo que inclua um plano de marketing que contemple: análise da situação e das ofertas, assim como das oportunidades, ameaças, pontos fortes e pontos fracos, internos e externos e a consistência dos activos institucionais. Formular metas e estratégias de longo, médio e curto prazos, operacionalizadas através de projectos. As realizações, os erros e os acertos devem ser revelados através de auditorias de marketing periódicas, seguidas de acções correctivas. A tendência actual da acção museológica é deslocar-se do âmago funcional e reactivo para a mobilização do conhecimento a favor da inclusão social. Afastam-se de actividades exclusivas de custódia e contemplação, por vezes autoritária e segregacionista, (Berto, 2006), rumo a estratégias de divulgação e popularização da cultura.

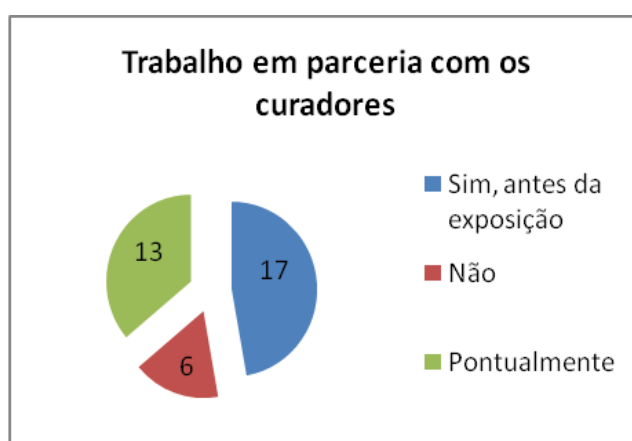


Fig. 24 - A equipa dos serviços educativos reúne com os curadores e outros responsáveis pelas exposições?

Na questão “A equipa dos serviços educativos reúne com os curadores e outros responsáveis pelas exposições?”, dezassete educadores responderam que sim, costumam reunir, mas só antes do início da exposição. Seis responderam que não e treze educadores responderam que costumam reunir pontualmente, dependendo do curador. Ou seja, revela-se nestes resultados que essa obrigatoriedade, esse trabalho conjunto entre o curador e o educador, na fase inicial da exposição e na fase pós inauguração, não faz parte da política educativa dos museus, estando a actividade do educador à mercê da subjectividade e do interesse do curador, em ter ou não essa partilha com a equipa. Estes profissionais têm os mesmos objectivos, ou seja, alcançar a melhor organização estética para as exposições, tornando-a mais acessível ao público, como tal, a acessibilidade e a qualidade estética norteiam o seu trabalho. As duas actividades são complementares, instalar uma exposição é tão importante como auxiliar o público interpretá-la. As duas actividades têm conceitos teóricos de estética, de espaço e de tempo. Na nossa opinião, consideramos que a falta de integração da equipa da educação como uma prática assumida, demonstra que o grupo de educadores ainda não conquistou um lugar de verdadeira decisão dentro do museu.

Na pergunta “Toda a equipa dos serviços educativos reúne com os curadores e outros responsáveis pelas exposições? S/N” Susana Silva do CAM respondeu: “Sempre que é possível eu reúno com os curadores e outros responsáveis levando comigo o educador (ou educadores) responsável pelas actividades relacionadas com aquela exposição. Também sempre houve o cuidado de colocar os educadores responsáveis por um projecto em contacto directo com os artistas envolvidos. Desde a recente mudança de direcção (30 de Abril de 2009) há uma reunião quinzenal da coordenadora de SE com a Direcção para discussão de questões de programação. Ainda não estiveram presentes os educadores, pois estas reuniões têm sofrido algumas alterações de calendário, mas o plano futuro inclui sempre a presença dos educadores relacionados com a exposição que se for discutir.” Sofia Vitorino respondeu: “A equipa de *freelancers* sim, sempre que possível.” Cristina Gameiro respondeu: “Sim, apesar da visita com os monitores ter deixado de ser paga”.

Como menciona Carla Padró (2005), muitos departamentos de educação funcionam de forma artesanal, no sentido de se considerar a sua prática sem tomarem atenção a uma

formação museológica ou educativa específica. Nesta tendência considera-se que a educação é mais uma vocação do que uma profissão e, portanto, o educador é visto como um autodidacta. Nesta perspectiva, as políticas educativas e a sua compreensão das linhas museológicas e educativas geradas no museu não são consideradas necessárias.

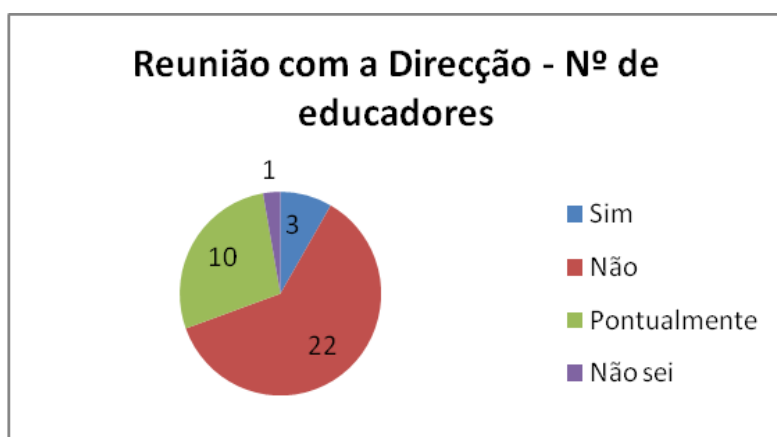


Fig.25 - A equipa dos serviços educativos reúne com os órgãos de direcção?

Na questão “A equipa dos serviços educativos reúne com os órgãos de direcção?” três educadores responderam que sim, costumam reunir com a direcção, um respondeu que não sabe, vinte e dois educadores responderam que não e dez responderam que pontualmente, dependendo dos projectos/actividades. Claramente observamos que a ligação entre os educadores e o museu se faz quase na sua totalidade, em alguns museus, através da Coordenadora dos serviços educativos, o que nos deixa a interrogação de saber até que ponto as direcções dos museus demonstram claramente aos educadores como o seu papel é fundamental para o sucesso e que são eles, através do exercício da sua actividade, a imagem real do museu?

Sofia Vitorino referiu: “Cabe às coordenadoras do SE decidir se é oportuno convocar a Direcção do Museu para uma reunião. Outra hipótese é os elementos da equipa proporem que tal aconteça”. Susana Silva do CAM referiu que “não reúnem”. Cristina Gameiro do Museu Berardo referiu que só reúnem em situações que tem a ver com projectos específicos.

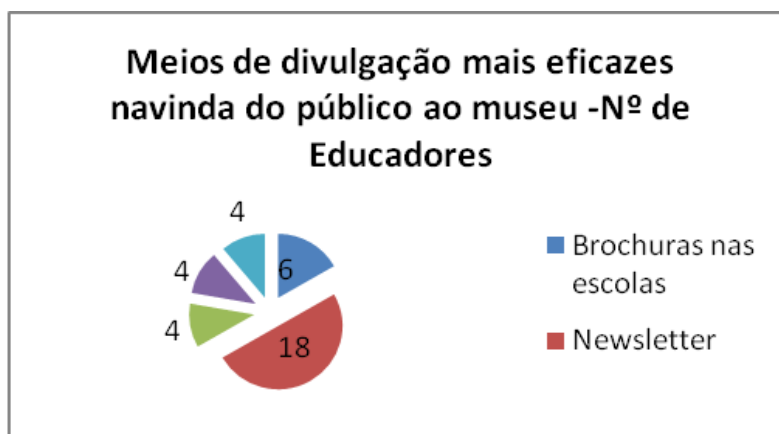


Fig 26 - Quais os meios de divulgação que os serviços educativos utilizam que considera terem efeitos mais imediatos na vinda do público ao museu?

A *newsletter* e as brochuras enviadas para as escolas são consideradas as formas de divulgação que obtêm efeitos mais imediatos. Susana Silva do CAM sublinhou que utilizam as formas de divulgação como o "Site do CAM; site do Descobrir; *newsletter* da Fundação; Agenda da Fundação; folheto trimestral do CAM, brochura anual a escolas Descobrir; Brochura semestral a particulares Descobrir; *muppies* e telões; encarte no Público; Agenda Cultural de Lisboa e revistas da especialidade", sendo que "desde que o SE do CAM passou a pertencer ao *Descobrir – Programa Gulbenkian para a Cultura*, o investimento feito na comunicação foi amplificado, o que tem tido excelentes resultados". Sofia Vitorino referiu que utilizam as "*Website*, cartazes, brochuras, *newsletters*, publicações", tendo todas elas efeitos positivos na captação de públicos. Cristina Gameiro sublinhou a utilização de folhetos, cartazes, site, imprensa, mas destaca a televisão como o meio de divulgação mais eficaz.



Fig.27 -Meio de divulgação do museu mais eficaz

Vinte e quatro professores consideram que a *newsletter* é o meio de divulgação mais eficaz, oito as brochuras e quatro os cartazes. O objectivo fundamental dos museus sempre foi a gestão de suas colecções. No entanto, na actualidade, tendem a redireccionar tal competência para a disponibilização desse património como referência para as actividades da educação e de cidadania. Esse princípio pode potencializar as políticas públicas de responsabilidade social ampliando a visibilidade e poder do sector, em termos de marca e imagem (Bento, 2006). Diversos professores (vinte) referiram que os materiais informativos nem sempre chegam à escola e acabam por ter acesso à informação através do site (e também da *newsletter*). Muitos sublinham que o facto de viverem longe das grandes cidades não lhes permite visitar os museus em questão com a frequência que gostariam; se tivessem essa oportunidade, reconhecem que estariam melhor informados.



Fig. 28 - A comunicação entre a arte e o público escolar.



Fig. 29 - A comunicação entre a arte e o público escolar.

Os educadores, dezasseis, revelaram que consideram que “tudo” na comunicação entre a arte e o público escolar é fundamental: o discurso do educador, a experiência, a obra artística, o edifício, a mediação. Mas doze consideram fundamental é o discurso do educador e como este consegue cativar o público escolar, ou seja, motivá-lo. Quatro educadores consideraram importante a empatia do público, dois concordaram que a obra artística é decisiva nessa comunicação e dois revelaram que a experiência é fundamental. Os docentes (vinte e sete) revelaram que consideram o papel do educador e o seu discurso fundamental, no sentido de motivarem o público escolar. Este é um público difícil, com idades muito distintas, diversificado da cidade, do meio industrial ou do meio rural e, como tal, o educador deve ter a maleabilidade de se adaptar às características do público.

A exposição é mencionada pelos professores (cinco docentes) como sendo o segundo factor mais importante na visita, seguido da experiência e do conjunto dos vários vectores. Efectivamente, a selecção do museu para determinada visita prende-se muitas vezes à ligação que a exposição temporária ou permanente pode ter à leccionação de determinados conteúdos programáticos. Louise Parsons sublinha: *“Much has been done during the last two decades by artists, academics, writers and exhibition curators to bridge the traditional polarization between thinking and making. Underlying this venture is the keenly felt conviction that our task as teachers is to work with our students to develop creative practices which make a difference – particularly in relation to how we might use the arts to reformulate the ways in which we articulate our sense of self in a wider social and political context”* (1999:149).

Os museus e as suas exposições fazem dos objectos, algo extraordinário e prepara-os para uma audiência. Michelle Hening (2006) refere que o museu é também um espaço para encontros amorosos, para os sonhos do dia-a-dia, para a pessoa se perder a si mesmo ou imaginar uma possibilidade de mudança interior. Tudo isto raramente é articulado no discurso de museu ou nas intenções declaradas dos designers, curadores, educadores e directores. Não obstante, os museus têm sempre um aspecto de algum sonho ou magia, pois entram em contacto, por um lado, com a investigação científica e, por outro lado, com a maré do sonho, às vezes de gosto discutível (Benjamim, 1999: 406). Habermas (1989) sublinha que o preço a pagar do alargamento do público nos museus foi a perda do carácter participativo do público. Este alargamento do público traz expectativas culturais e práticas relativas à cultura de massas que, no entender de Habermas, o torna mais um consumidor passivo que um participante activo. Esta perspectiva reflecte-se na



opinião de alguns dos educadores (oito) que referem que o facto dos grupos de turmas serem cada vez maiores, que faz com que o tempo que estão no museu seja mais limitado, não permitindo uma certa qualidade nas actividades, sejam visitas orientadas ou oficinas.

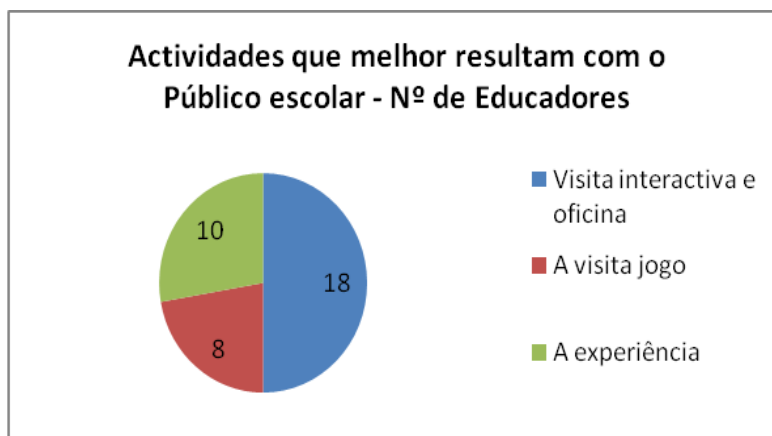


Fig. 30 - Quais as actividades que melhor resultam com os grupos escolares? – Educadores

Os educadores referem que o sucesso das actividades depende muito dos objectivos das visitas e das idades do público. Mas, dezoito sublinharam que a “visita interactiva” e a oficina são as actividades de maior sucesso, especialmente entre o 1º Ciclo e o 3º Ciclo; dez educadores referiram que toda a experiência é muito positiva (o contacto com a arte, com um novo espaço, a “visita interactiva ou jogo”) e oito revelaram que consideram a “visita jogo” a que tem mais sucesso, especialmente até ao 3º Ciclo.

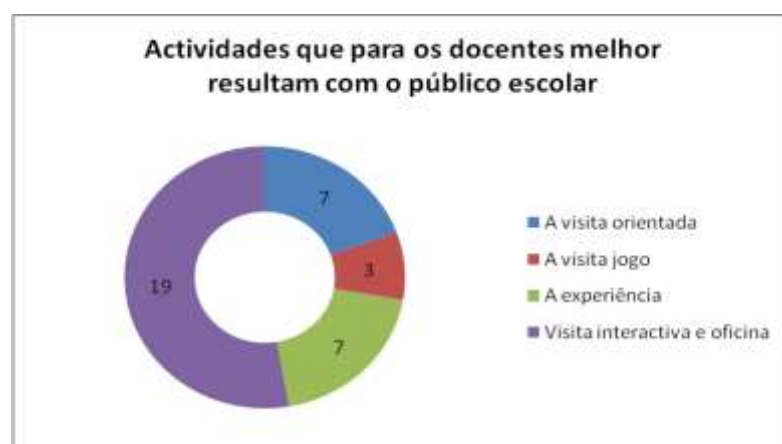


Fig. 31 - Actividades que melhor resultam com o público escolar – Perspectiva dos Docentes

Para os docentes, as actividades que melhor resultam são a visita interactiva e a oficina (tal como os educadores referiram), seguida da visita orientada e da experiência no seu todo. Os docentes revelaram que a escola tem um papel fundamental nesta função cultural e social, pois a maioria das crianças e jovens não visitariam a instituição museológica se não o fizessem com a escola porque, por um lado, os pais têm hoje vidas muito ocupadas e não têm tempo para o fazer ou, na maioria dos casos, porque os pais não têm recursos económicos para o fazer. Neste contexto, Marta Ornelas (2008: 2) sublinha: "A relação da escola com entidades externas possibilita aos alunos uma percepção da realidade movida pela oportunidade de experimentar e descobrir de forma autónoma, abrindo caminho à aquisição de conceitos, aquisição esta que estará dependente dos seus actos de descoberta e poderá conduzir ao sucesso escolar. Como estratégia, as visitas de estudo devem ser contempladas na definição de actividades previamente definidas pelo professor (...), nomeadamente as visitas a museus, que são vias importantes para a aquisição de conhecimentos, uma vez que estes têm objectivos educativos e dispõem de actividades variadas que podem proporcionar aos alunos."

O conceito de currículo, a partir do amplo campo da educação, tem alguns benefícios para os estudos do museu. Olhar os museus através da lente do currículo, auxilia na identificação do tipo de trabalho educativo que os museus fazem e na certificação de como esse trabalho está aliado aos significados sociais. A teoria do currículo não é necessariamente "a resposta" para os museus, mas pode permitir um caminho de discussão, especialmente quando analisamos que o público escolar é um dos maiores desafios dos museus. O campo oferece um recurso de múltiplas perspectivas teóricas que podem ser usadas por aqueles que estão interessados em entender e contribuir para práticas de educação mais rica e mais forte do museu (Quinn, 2006).

Embora os estudos de currículo possam ser úteis aos museus, é importante lembrar que os museus são diferentes das escolas, são lugares de educação não formal e de aprendizagem auto-dirigida, enquanto a aprendizagem nas escolas destina-se a ser formal, significando que é pré-planeada e sequenciada para alunos e docentes. A autora refere que Lindauer e outros autores (Quinn, 2006) notaram que no campo de estudos do currículo, este oferece um vocabulário maior e mais específico ao descrever as finalidades sociais da educação, mais do que é utilizado na educação em museus. É

importante responder a questões como "O que devemos ensinar?" e "Quem deve decidir?" ?". Relativamente ao público escolar, a diferença da educação nos museus observa-se especificamente, no conceito de museológico de educação popular (Quinn, 2006). Não há uma definição de educação popular, mas é geralmente descrita como tendo as características das partes participantes, dando relevo aos seus interesses e às suas experiências. Juntos desenvolvem estratégias, compartilham preocupações. Afinal, no que respeita aos educadores museais e professores, todos ensinam e todos aprendem estando o objectivo mais profundo, focalizado na crítica, na compreensão e na acção para a mudança social (Smith, 1999). Estas qualidades caracterizam a educação popular desenvolvida e praticada por Myles Horton, um dos fundadores da *Highlander Folk School*, em 1932, na região de *Appalachian*, E.U.A. A instituição ainda existe associada a *Highlander Research and Education Center* em *New Market, Tennessee*.

A pesquisa de Lindauer (2006) demonstra que os profissionais dos museus são influenciados pela vertente interpretativa (focada) das perspectivas curriculares. O campo da avaliação no museu incluiu a investigação não-positivista ou naturalista, embora este tende a ser ignorado pelos profissionais no campo (Quinn, 2006).

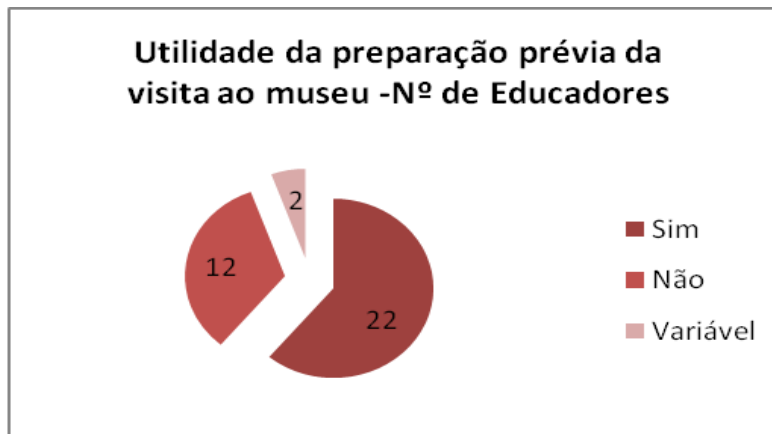


Fig. 32 - Considera útil que numa visita de estudo, os alunos já venham preparados em relação à colecção e ao museu?

Vinte e dois educadores referiram que é importante essa preparação prévia, especialmente em relação à natureza e à história do museu e os objectivos da visita. Consideram que não é decisivo, mas que pode ser útil, tornando a visita num espaço diferente de reflexão. Neste vinte e dois educadores, dez referiram que é importante não

virem formatados, com ideias pré-concebidas em relação ao museu e à colecção. Doze educadores referiram que não consideram decisiva essa preparação, porque dá a abertura à curiosidade e à novidade do museu e da sua colecção. Dois consideram que é variável, ou seja, é indiferente. O educador número sete, do Museu Colecção Berardo, considera que “O professor deve investir, preparar os alunos, a aplicação será à *posteriori*.” O trabalho de pesquisa (normalmente individual e através da internet ou da consulta de bibliografia na biblioteca da escola) e o trabalho de grupo são os meios mais utilizados pelos professores para preparar a visita (Fig.33). Um grupo de sete professores respondeu que observaram o site do museu em espaço de sala de aula. Mas também há professores (número de três) que não realizam essa preparação por considerarem que retira o espírito da novidade em relação ao museu. Todo o universo de professores contactados (dos que preparam a visita) confessaram, no entanto, que sentem que nem sempre têm tempo suficiente para explorar, na sala de aula, os recursos da visita ao museu. De facto, a especificidade do discurso museal decorre precisamente deste se apoiar sobre objectos, com os quais se estabelecem diferentes níveis de relacionamento, através da construção de discursos apoiados em linguagens não verbais.



Fig. 33 - Como o docente prepara a visita ao museu.



Fig. 34 - Site do Museu Coleção Berardo na opinião dos docentes

Pelo contrário, o discurso escolar é sobretudo conduzido por códigos verbais, não obstante o recurso cada vez mais intenso ao apoio de meios audio-visuais, que porém não conseguem superar as "coisas verdadeiras" (Brandão, 1996).

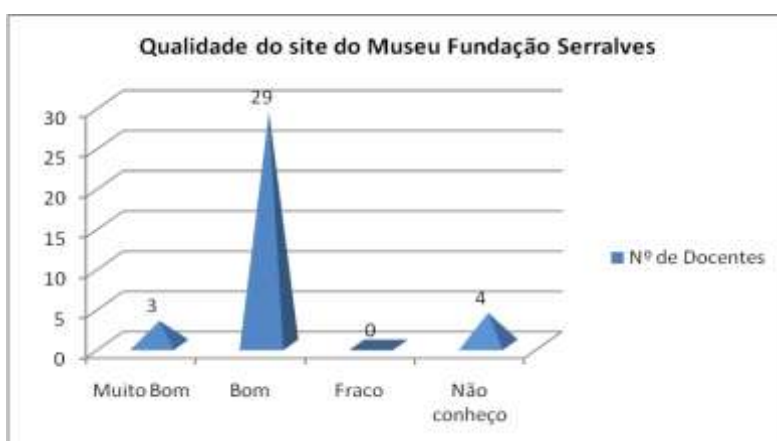


Fig. 35 - Qualidade do site do Museu Fundação Serralves na opinião dos docentes.

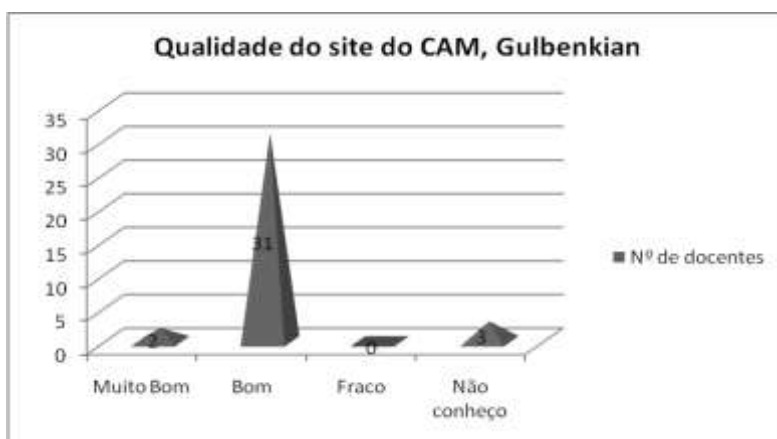


Fig.36 - Qualidade do site do Museu do CAM na opinião dos docentes.

O site considerado pelos docentes como sendo o de maior qualidade ao nível visual e informativo, e também de fácil acesso, foi o da Fundação Serralves, seguido pelo da Gulbenkian. O site do Museu Coleção Berardo foi considerado fraco, pois não é visualmente atractivo, nem apresenta informação acessível sobre os serviços educativos.



Fig. 37 - Contactos entre escola e o museu.

A maioria dos docentes, vinte e seis, respondeu que mantém com o museu apenas o contacto estritamente necessário, ou seja, só no que respeita à marcação da visita por *email*, *fax* ou telefone, indicando o dia, hora, o número de alunos e docentes, e o nome da escola. Uma percentagem muito reduzida (oito) revela que informa detalhadamente o museu sobre as características do grupo, incluindo os objectivos da visita e detalhes que considera importantes, informações sobre as necessidades educativas especiais ou outros factores. Dois docentes revelaram que mantém um contacto mais próximo antes da visita.

Susana Silva revela que antes da visita o professor: “telefona ou manda um mail a reservar, informa o responsável das características da sua turma (nalguns casos pedem temas específicos para serem desenvolvidos ao longo da visita). O mais comum é marcar somente”. Sofia Vitorino respondeu: “O professor confirma a marcação por email. Informa o SE acerca das características do grupo e objectivos da visita. Solicita material de enquadramento da mesma”. Cristina Gameiro referiu que a maioria só telefona a reservar ou envia um mail.

Diversos estudos (Freire, 1978), Almeida e Vasconcelos (1998) e de Siman (2005), têm apontado para experiências que vêem o professor como um motor multiplicador, que necessita de uma preparação prévia para uma actuação junto dos seus

alunos no momento da visita ao museu. Consideram que o sucesso das visitas depende sobretudo da informação que os professores têm a respeito do museu. Numa perspectiva construtivista da aprendizagem, considera-se que os denominados conhecimentos prévios desempenham um papel fundamental nos processos de aprendizagem (Aisenberg, 1994), ou seja, na relação sujeito/objecto inerente a todo acto de conhecer, o quadro conceptual desempenha um papel fundamental na selecção, organização e construção de sentidos das informações com as quais o sujeito entra em interacção. Assim, as chamadas ideias prévias são de grande importância para determinar o que é aprendido e como é aprendido (Siman, 2005). Reveste-se, assim, de significativa relevância analisarmos em que medida esses conhecimentos prévios ou representações sociais influenciam a construção de novas aprendizagens e identidades. Mas se os educadores dos museus são portadores de um conhecimento teórico e empírico, marcados pela sua individualidade, imbuídos pela história da instituição, estrutura administrativa e o contexto social do qual faz parte, que marca o seu discurso, por outro lado também podemos analisar que do ponto de vista dos professores das escolas, estes também são portadores de um discurso próprio sobre o museu. A visita é o momento em que se confrontam e se efectivam as intenções em relação à prática pedagógica de uma exposição de um museu.



Fig. 38 – Tem o hábito de solicitar materiais de apoio aos S.E. antes da visita?

Dezasseis docentes referiram que não têm o hábito de pedir materiais ao museu para preparar a visita de estudo; dez disseram que sim e outros dez referiram que às vezes solicitam.

Interrogamos as coordenadoras sobre: “Dispõem de materiais pedagógicos para os professores desenvolverem as visitas ao museu? S/N”. Susana Silva respondeu: “Não, já

tivemos há uns anos, mas os professores nunca os usaram e deixámos de ter. Com o novo site do descobrir estamos a pensar criar muito em breve materiais para download.” Sofia Vitorino respondeu:”Sim. Temos uma publicação que enquadra a visita ao Museu e apresenta algumas ferramentas práticas para a sua concretização.” Cristina Gameiro respondeu que “Não”. Sobre a questão: ”Os professores normalmente requisitam esses materiais? S/N”, Susana Silva respondeu: ”Não, são raros os casos. Quando o fazem fornecemos documentação ou deixamos que entrem em contacto directo com os educadores.” Sofia Vitorino respondeu:” A publicação pode ser adquirida na livraria por 7 Euros ou consultada na Biblioteca do Museu. Cristina Gameiro sublinhou que “normalmente os professores não demonstram interesse, só fazem a reserva da visita”.

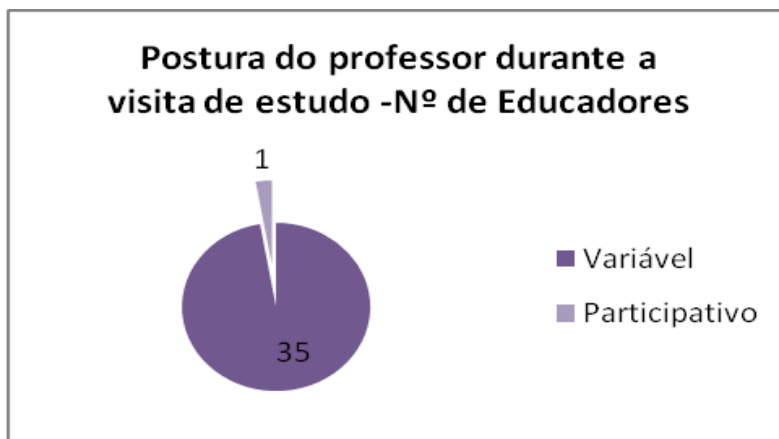


Fig. 39 - Durante a visita no museu qual é, normalmente, a postura do professor?

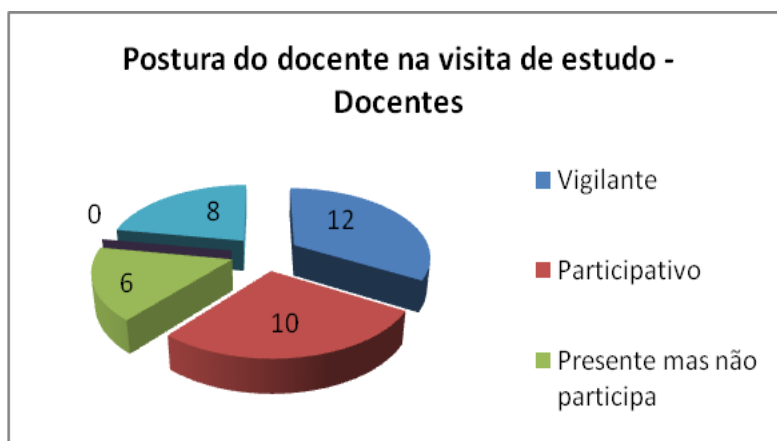


Fig. 40- Durante a visita no museu qual é, normalmente, a postura do professor? – opinião dos docentes.



Trinta e cinco educadores revelaram que a postura do professor é variável, querendo isto dizer que depende muito das visitas e dos grupos: há professores muito interessados e que participam activamente, outros estão “ausentes”, (ou seja do corpo presente, mas não participam nem demonstram qualquer tipo de emoção) outros participam, mas monopolizam a visita. Um educador referiu que considera a postura do professor participativa. A maioria dos educadores (80%) sublinhou que a atitude dos professores tem vindo a mudar, nos últimos anos, mostrando-se mais interessados e participativos. Também se observa um maior interesse por parte daqueles docentes que fazem várias visitas por ano ao museu. Ao contrário da resposta dos educadores, do ponto de vista dos professores, estes consideram-se participativos (dez) e vigilantes (doze), outros acham que têm uma postura presente e atenta, mas preferem não participar e dar a oportunidade aos alunos (seis) ou ainda revelaram ter um comportamento variável (oito), tendo em conta as características das turmas que acompanham. Sepúlveda-Koptcke consideram que a visita escolar institui uma situação complexa, que não se resume nem à prática pedagógica do professor em sala de aula, nem à prática cultural de visitas a exposições, definindo-se simultaneamente como experiência profissional e/ou de auto formação (pedagógica), cultural e social (1998: 736).

Se encararmos os objectos do museu como ideias móveis, emocionantes e agitadoras, talvez o professor possa solicitar aos seus alunos para analisarem o museu com um diferente “olhar”, tornando-o plural e polifónico. Caminhando ou deambulando pelo museu, num ambiente de dispersões, explorando os objectos ao “des-limite”, fazendo implodir os primeiros sentidos ou preconceitos, criar novos sentidos e outras formas de interpretação, explorando outros percursos. O museu é um ambiente para pensar as manipulações da memória e do poder. Mas também um lugar para trocar ideias e de constante interrogação. Essa atitude exigirá uma formação do docente, assinalada por uma sensibilidade diferente e renovada. É essencial compreender os arbítrios e as susceptibilidades da musealização, com uma actividade durante a visita, sem passividade. Exigirá que o momento da pós-visita seja um momento de crítica, de análise e de sistematização de reflexões, com uma prática de comparações entre o momento presente, os conteúdos programáticos e o plano museal, entre as adaptações dos objectos na cultura e a sua nova face no museu, entre a história narrada na escola e as narrativas históricas do museu, entre os silêncios da história e aqueles também presentes na prática

museal, uma educação comprometida na superação de todo o tipo de preconceitos.

**Contactos mantidos entre Professor/Escola e Museu**

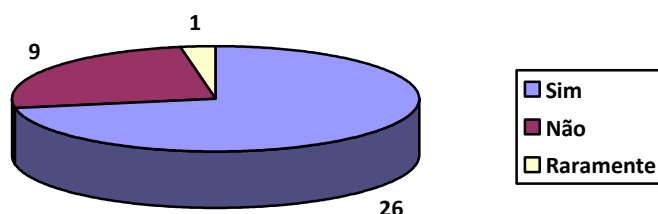


Fig. 41 - Após a visita, o professor/escola mantém o contacto com o museu/educador realizando uma avaliação da actividade?



Fig. 42 - Após a visita, o professor/escola mantém o contacto com o museu realizando uma avaliação da actividade?

Na fig. 41, vinte e seis educadores responderam “Não” à questão, nove educadores responderam “Sim” e um respondeu “Raramente”. Este contacto que é mantido traduz-se em diversas situações: questões sobre as obras de arte, feedback sobre a visita, envio de fotografias da visita de estudo. Os professores, no gráfico da fig 42, revelaram em número de quinze, que mantém o contacto com o museu transmitindo o que gostaram ou menos apreciaram na visita ou colocando questões sobre as obras artísticas; onze docentes afirmaram que às vezes contactam o museu após a visita e dez revelaram que não têm esse hábito.

Perguntamos às coordenadoras: "Após a visita, o professor/escola mantém o contacto com o museu realizando uma avaliação da actividade? S/N" Susana Silva referiu "Não (houve alguns professores que espontaneamente enviaram feedback ou trabalhos dos alunos). Ainda assim há um grande grau de fidelização. Os professores tendem a vir todos os anos e muitas vezes mais do que uma vez por ano." Cristina Gameiro respondeu: "Alguns, às vezes para agradecer". Sofia Vitorino sublinhou: "Tal depende das actividades/projectos nos quais o professor inscreve o grupo: uma visita ao museu poderá não implicar qualquer tipo de contacto posterior, a não ser que o professor assim o deseje. Já a participação, por exemplo, no projecto anual com escolas ou em oficinas de continuidade (três sessões por ano) são acções que, por definição, implicam uma articulação prolongada e uma avaliação conjunta".

Jacobi e Copey (1995) apontam que o museu e a educação formal recrearam e entretêm relações de natureza diversa, podendo ser estas de colaboração, de coabitação, de complementaridade ou ainda de contradição. Esta classificação pode estar relacionada com o facto de estas instituições proporem-se, entre outras coisas, a promover a situação de construção do conhecimento num espaço e num tempo definido, segundo regras e valores implícitos, mas nem sempre idênticos ou mesmo até harmoniosos.



Fig. 43 - Trabalho realizado pelos docentes e alunos após a visita ao museu.

Luciana Sepúlveda Köptcke (2002: 16) sublinha que se observa que "a relação entre museu e a educação formal vem desenvolvendo-se, frequentemente, segundo uma lógica

de oferta nem sempre permeável ao diálogo: ao museu cabe oferecer “produtos” às instituições da educação, e isto, mesmo quando a natureza manifesta da relação estabelecida é a de colaboração”.

No trabalho realizado após a visita, consideramos que o número de docentes que só faz uma análise oral da mesma é excessivamente alto, número de vinte e dois. Ponderamos que a visita de estudo é fundamental nas suas três componentes: antes, durante e depois para consolidar os conteúdos e materializar a percepção do que é uma visita a um espaço totalmente diferente da realidade escolar. Os docentes que referiram realizar um inquérito (oito) e um trabalho prático (número de quatro), por vezes pode ser um relatório ou uma composição, revelaram que depois trabalham o resultado desses conteúdos em sala de aula. Só dois docentes referiram trabalhar os conteúdos ao longo do resto do ano lectivo, relativamente a várias componentes, como a colecção, a forma como a exposição está organizada, o edifício.



Fig. 44 - Parceria museu/escola – opinião dos educadores

Na questão “Considera salutar estabelecer parcerias com as escolas do ensino formal?”, os educadores responderam maioritariamente sim, destacando que esse trabalho deve ser estruturado e continuado, não deve haver escolas privilegiadas e que é importante saber como a escola vê o museu. Sofia Vitorino respondeu “Sim, fundamental”. Susana Silva sublinhou: “Sim”. Cristina Gameiro respondeu: “Sim, muito importante”. Magaly Cabral (2005) sobre parcerias escolas-museus sublinha: “no que se refere à educação em museus, diferentes parcerias podem ser estabelecidas com eficácia, desde que respeitadas determinadas premissas: haver um equilíbrio de poder entre as instituições parceiras para que se respeite a identidade de cada uma; periodizar os

objectivos comuns previamente definidos para que interesses individuais não se sobreponham aos conjuntos no decorrer do processo”.

A Escola e o museu possuem objectivos comuns como educar, facilitar o acesso à cultura, socializar, favorecer a prática da cidadania, formar indivíduos críticos, e criativos. São ambos lugares educativos e que utilizam estratégias educativas. De acordo com Buffet (1998: 18), o museu e a escola possuem três intenções comuns que podem construir uma parceria educativa e cultural: a vontade de adaptação aos novos contextos; a vontade de revalorizar o recurso humano nos sistemas marcados pela tecnocracia; a vontade de participar da recomposição de uma sociedade fragmentada tanto de um ponto de vista económico como cultural, mas com o desejo de fazer evoluir a democracia. Segundo Magaly Cabral (2005: 8) para se propor uma parceria museu-escola é fundamental a discussão da concepção educacional e o acordo construído entre o museu e a escola a partir de uma compreensão da função social da escola e do museu e, naturalmente, das práticas pedagógicas relacionadas aos conceitos definidos. Sem esse prévio acordo, a parceria não será realmente efectuada.

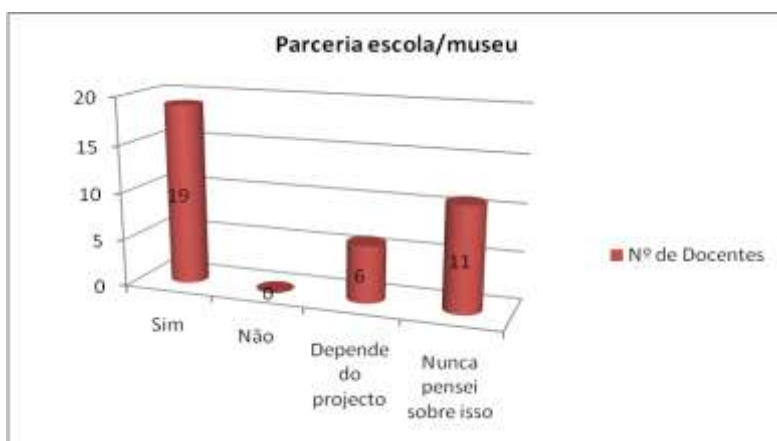


Fig. 45 - Parceria escola/museu – opinião dos docentes

Os docentes entrevistados sublinharam que apesar de nunca terem desenvolvido uma parceria com um museu, dezanove referiram que gostariam de o fazer e que seria positivo para a escola. Onze responderam que nunca tinham pensado nessa oportunidade de trabalho. Seis professores responderam que gostariam, mas que dependeria das características do projecto.

Marta Ornelas afirmou em 2008: “As instituições museológicas deveriam, (...), apresentar um papel mais activo na promoção e consolidação das relações com as estruturas educativas. Estas relações devem ser fomentadas através de acções de

divulgação e de promoção que aos museus convém dinamizar.”. A autora alude ao distanciamento entre as duas instituições, como temos vindo a destacar ao longo do nosso trabalho. Referindo-se ao estudo que realizou sobre os museus da Área Metropolitana de Lisboa sobre a forma como comunicam com os seus públicos, sublinha:” Verificou-se que há um conjunto significativo de museus que assumem nunca ter concretizado qualquer acção de relações públicas para com a comunidade, escolar ou geral, embora refiram que tencionam fazê-lo a curto ou médio prazo.” Efectivamente, ao contrário do que verificamos em relação aos museus ingleses, sobre a sua comunicação direccionada para a comunidade onde estão inseridos, os museus portugueses têm ainda um longo caminho a percorrer. Marta Ornelas refere ainda: “Se este facto está, por vezes, relacionado com a falta de recursos dos museus, estranhamente se verifica, no mesmo estudo, que mais de 1/4 dos museus inquiridos não possuem dados concretos, estatísticos, sobre os seus visitantes” (2005). Esta falta de informação relativa a diferentes públicos do museu terá consequências ao nível de uma divulgação e naturalmente sobre qualidade dos serviços. Segundo Allard e Boucher (1991), o fomento de parcerias entre as duas instituições, escola e museu, traria aspectos positivos para as duas.



Fig. 46 – O museu deve ir à escola, opinião dos educadores

Na figura 46, “Pensa que é importante o museu ir à escola?”, trinta e quatro educadores responderam que sim, por consideraram muito positivo, uma forma de sensibilização das escolas relativamente ao museu, um meio de divulgação, para adquirirem novos públicos, para conhecer a realidade escolar; sim, se as escolas tiverem certas características, se houver condições no museu para esse trabalho. Dois educadores

à questão responderam: “Não sei”. Susana Silva do CAM respondeu: “Sim. É uma forma de estabelecer pontes e estreitar relações, mas nunca pode substituir a ida ao museu, uma vez que uma das suas mais-valias é o contacto directo com os objectos patrimoniais que constituem o seu acervo.” Sofia Vitorino sublinhou:” Sim. Mas tal dependerá sempre dos recursos de que o Museu dispõe. É preciso estabelecer prioridades.” Cristina Gameiro respondeu:” Sim, mas depois da escola vir primeiro ao museu. A obra de arte é muito importante.”



Fig. 47 - Nº de docentes que pensa que o museu deve ir à escola.

Vinte e dois professores responderam que consideram que o museu deveria ir à escola, sendo muito positivo para motivar os alunos, outros professores e funcionários. Sublinharam, no entanto, que isso não invalidaria a visita ao museu por parte desse grupo de alunos/docentes. Dez professores responderam que nunca tinham pensado nessa possibilidade e quatro responderam que não consideram importante.

A partir da segunda metade do século vinte, diferentes tipos de relação entre instituições de ensino formal e os museus coexistem, (coabitação, colaboração, complementaridade), segundo circunstâncias específicas ligadas, em grande parte, às características de cada instituição museal e, ainda, segundo os interesses políticos em jogo. O museu, assim como as instituições da educação formal, não constituem blocos monolíticos imutáveis. São espaços de interacção social que desenvolvem, segundo Dagognet (1985,1988), uma relação entre a sociedade e ela mesma, por isso se modificam e transformam as relações que estabelecem entre si.



Fig. 48 - A importância da escola ir ao museu para os docentes

A experiência (dezoito docentes) e a relação com os conteúdos programáticos (doze docentes) são os aspectos que os docentes consideram mais importantes na visita ao museu, seguida de uma nova perspectiva em relação à arte (Seis docentes). Relativamente à experiência os docentes referiram que se trata dos vários momentos da visita, desde a viagem do autocarro, as relações interpessoais, o conhecimento do edifício/arquitectura, o conhecimento da colecção, bem como o discurso expositivo.

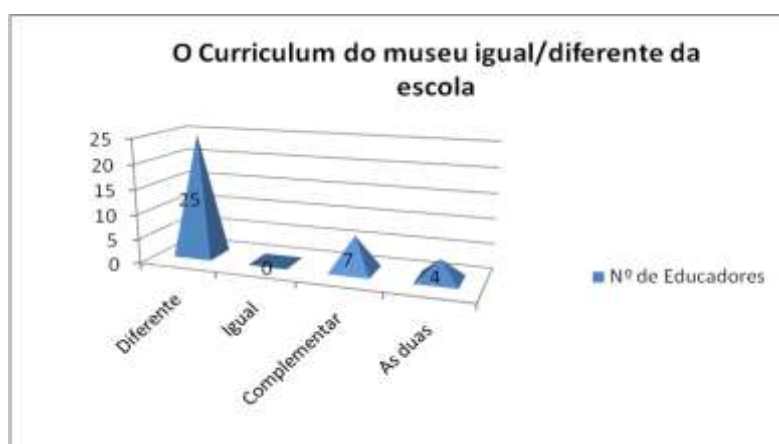


Fig. 49 – O Currículo dos museus deve ser igual ou diferente das escolas na opinião dos educadores dos museus

Na questão da fig 49, sete educadores referiram que o currículo dos museus deve ser complementar ao currículo das escolas, sublinharam que o currículo não deve ser marginal, mas sim direccionado para a obra artística, mas abrangente. Quatro educadores responderam que o museu deve oferecer as duas opções, um currículo semelhante ao



escolar e um diferente. Os educadores que referiram que deve ser diferente (vinte e cinco educadores), sublinharam a importância dos objectivos e funções diversas do ensino formal e não formal. Cristina Gameiro sublinhou: "Não podemos estar de costas viradas. Temos de pensar em conjunto." Sofia Vitorino referiu: "A aprendizagem no museu é inevitavelmente diferente da que se realiza na escola: pela situação em si (que quebra rotinas), pelas características do espaço em que o visitante é acolhido, pelas temáticas abordadas, pelo tipo de comunicação que se estabelece, pela possibilidade de subverter regras e de valorizar diferentes interpretações. Contudo, os objectivos de preservação, exercício e difusão de formas variadas do saber são comuns a ambos, podendo a experiência no Museu complementar as aprendizagens escolares. Susana Silva respondeu: "Devem ter em atenção o curriculum escolar mas oferecer propostas complementares que não sejam uma mera extensão dos conteúdos escolares, nem uma resposta directa às unidades curriculares, só desta forma podem assumir todo o seu potencial enquanto espaços de educação não formal, potenciadores de experiências alargadas e completas. A excessiva escolarização dos museus tende a limitar a exploração do seu verdadeiro potencial e reproduzir a imagem de que os serviços educativos são meros centros de recursos das escolas, quando na verdade estes são importantes plataformas de diálogo, partilha, debate e participação para todo o tipo de públicos."

Sobre esta questão Van-Praet e Poucet (1992:23) afirmam: "Frente à instituição escolar, habituada a conceber as suas actividades em termos de performances dos alunos, os museus parecem ser às vezes complexados na definição e nas formas de suas acções culturais, a ponto de reduzir até os seus objectivos de sensibilização, de prazer e de educação não-formal." Os autores referem existir uma certa tendência para os serviços educativos dos museus reproduzir, de forma errada, a escola no museu. E continuam: "Trata-se de uma tendência a copiar nos temas das exposições os programas escolares, transformar certos lugares de animação em sala de aula, alguns prospectos de visita numa página de leitura ou substituir o papel de um animador por um professor, enquanto que a solução é a procura em termos de complementaridade e de parceria". Estes erros apoiam-se em objectivos da educação que são comuns à escola e ao museu, mas subestimam as especificidades da actividade cultural do museu, esquecendo que o profissional da escola tem necessariamente um estágio (em Portugal é obrigatório para

quem faz parte da carreira) e que nem sempre os profissionais dos museus têm formação pedagógica.

Os resultados não são muito distintos quando observamos a opinião dos docentes. A maioria considera (dezasseis docentes) que o museu deve ter um curriculum diferente da escola, doze consideram que deve ser complementar e seis consideram que deve ser igual.



Fig.50 - O curriculum do museu deve ser igual ou diferente das escolas na opinião dos professores.



Fig. 51 - Qual é que pensa ser a maior dificuldade ao trabalhar com o Público escolar?

Se, por um lado, os educadores, seis, referem não considerar haver dificuldades com este tipo de público, seis outros educadores referem que a principal dificuldade é a falta de respeito, os alunos não sabem estar no espaço do museu e que esta situação se tem vindo a agravar nos últimos anos. Cinco educadores referem como dificuldade principal a falta de motivação por parte dos alunos durante a visita ou oficina. Igual número de quatro

educadores refere que a principal dificuldade é a democratização da escola que leva a que as turmas sejam muito grandes, outros mencionam que a dificuldade é a falta de continuidade dos projectos ou das visitas orientadas; outros expõem a falta de elasticidade da instituição escola, por ser excessivamente burocrática. Três educadores referem que os adolescentes são um público difícil, dois educadores mencionam a resistência em aprender como principal obstáculo e outros educadores referem que, muitas vezes, os alunos vem formatados pela escola e o educador tem de desmontar preconceitos em relação ao museu e à arte.



Fig. 52 - Qual é que pensa ser a maior virtude ao trabalhar com o Público escolar?

Sete educadores referiram que a maior virtude ao trabalharem com o público escolar é conseguirem cativá-los durante a visita. Quinze educadores sublinharam que a maior alegria é o facto de estes jovens significarem um potencial em mudança, poderem abrir horizontes em relação à arte, ao museu. Oito educadores referiram que apreciam o desafio constante das atitudes e da postura desta faixa etária e o desafio que constitui a própria visita. Seis educadores referiram que a atitude de irreverência desta faixa etária é muito positiva.

Sobre a relação museus e escolas, Gomes e Lourenço (2009: 130) referem: “O trabalho com as escolas é claramente a actividade central dos serviços educativos dos equipamentos culturais. A instituição escolar foi adquirindo um lugar destacado como destinatário das acções promovidas por estes serviços a partir do momento em que as teorias educacionais passam a conceber a infância como estado privilegiado de formação da personalidade e de aprendizagem, e a sublinhar a importância da relação dos

indivíduos com os espaços e contextos de produção de conhecimento (científico, cultural, social, etc.).” Esta focalização tem sido, porém, excessiva, remetendo a atenção sobre outros públicos que estão muitas vezes disponíveis na comunidade que envolve o museu, como o público sénior, para um plano secundário. Referem ainda os autores:”em alguns casos não deixa de ser constrangedora a falta de diversificação de actividades para outros destinatários. Acresce ainda que a escola funcionará também, em alguns casos, como “reservatório de públicos” ou garante de sala cheia para as actividades programadas, poupando recursos quer na divulgação de eventos, quer na concepção de estratégias para recrutamento / formação / fidelização de outros públicos”. Efectivamente, o público escolar é, simbolicamente, a garantia do investimento do museu em certos recursos materiais e humanos, a segurança de um salário mais equilibrado para os educadores *freelancer*, visto que normalmente os grupos escolares se deslocam ao museu em grupos de mais de uma turma, havendo, em alguns casos, o envolvimento de toda a escola ou de um ciclo escolar (por exemplo, a visita dirige-se a todo o 2º ou 3º ciclo de uma determinada escola).

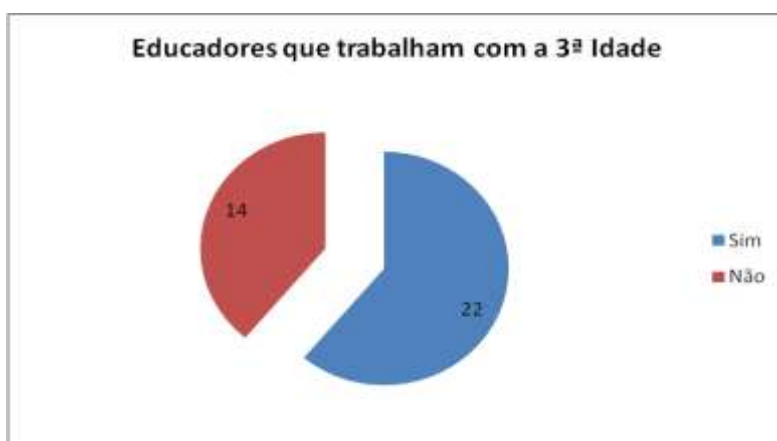


Fig. 53 - Actividades com a 3ª Idade.

Como já tivemos a oportunidade de observar, as equipas dos museus são multidisciplinares e também trabalham com públicos muito diferentes. Nem todos os educadores trabalham com os mesmos públicos. Vinte e dois educadores das equipas trabalham com o Público da 3ª Idade e catorze não trabalham com este público. Sofia Vitorino referiu que no caso de Serralves este é o público que mais visita o museu. Susana Silva respondeu:” O público sénior vem livremente ao museu e participa amplamente na programação de visitas para adultos que se realiza todos os Domingos. Os grupos de NEE têm vindo a aumentar substancialmente quer em grupo organizado (todas as segundas e

sextas) quer em família (alguns Sábados ao longo do ano). Não é possível comparar um com o outro e dizer quem vem mais, porque temos programação com regularidade diferente.” Cristina Gameiro também referiu que a 3ª Idade é o público que mais visita o museu, seguido das Famílias. A tensão económica e social conduziu os museus a ampliarem estratégias específicas para aumentar os seus públicos, por outro, também a evolução das teorias educacionais, enaltecendo a experiência dos lugares, favoreceu os museus como lugares excepcionais das “novas aprendizagens”.

A diversificação de actividades, assim como a definição de acções dirigidas a públicos específicos, representam a vontade de ampliar os espaços culturais e artísticos para um maior número de visitantes (Gomes e Lourenço, 2009:118). De acordo com o estudo realizado em 2005, os museus chegam a apresentar mais de seis actividades diferenciadas por ano, tentando cativar e captar diferentes públicos, de diferentes faixas etárias. As visitas guiadas podem ser compreendidas como as actividades criadoras dos serviços educativos, particularmente nos museus, dado que começaram por ser das principais acções organizadas com a intenção de “educar” ou de comunicar conhecimentos sobre uma determinada área cultural ou científica. A necessidade de alargar visitantes e de colocar em prática a missão social e educativa dos equipamentos culturais terá sido a principal razão para dinamizar visitas aos espaços. Progressivamente, as acções foram sendo alargadas a outro tipo de actividades, preocupações que reflectem, em parte, as novas teorias educacionais e as preocupações emergentes com a “formação de públicos” para a cultura. A ascensão do conhecimento através de jogos lúdicos, da experimentação e da interacção entre os objectos culturais e os indivíduos constituem agora recursos pedagógicos para sensibilizar públicos para um conjunto diferenciado de conhecimentos. Cada vez mais o desafio está na diversidade de acções programadas especialmente nos Museus e no Património. É nestes equipamentos que avultam “Públicos com necessidades especiais”, “Famílias”, “Públicos especializados”. Os equipamentos enquadrados nas categorias Museus e Património estão atentos às actividades vocacionadas para um público sénior (Gomes e Lourenço, 2009:121-134).

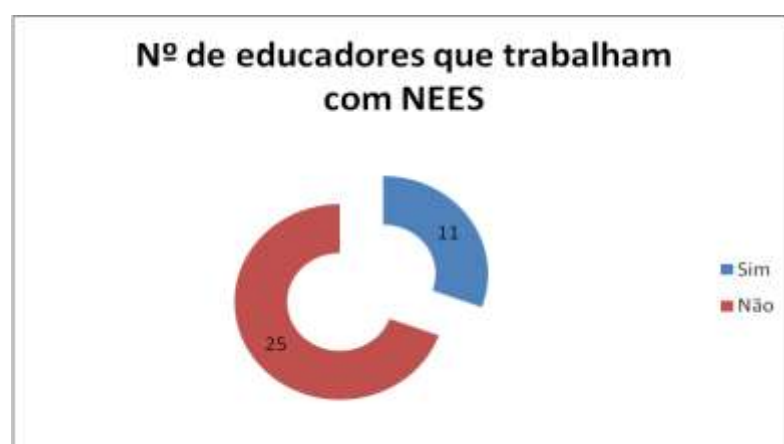


Fig. 54 – Educadores que trabalham com público NEES

Vinte e cinco educadores não trabalham com o público de dificuldades educativas e onze educadores trabalham com este público. Apesar de não ter sido um foco do nosso estudo refira-se o exemplo das actividades promovidas pelo Museu do Carro Eléctrico do Porto. “Uma das actividades promovidas chama-se “Públicos periféricos” e tem como público-alvo, por um lado, os invisuais e, por outro, os imigrantes de leste. O objectivo é criar mecanismos para uma melhor comunicação entre o Museu e estes novos públicos. Entre os materiais de apoio concebidos para estas actividades consta a edição de materiais de divulgação da exposição em Braille e em cirílico, a criação de um circuito áudio também em russo e a contratação de um monitor para guiar algumas visitas nesta língua” (Gomes e Lourenço, 2009: 133).

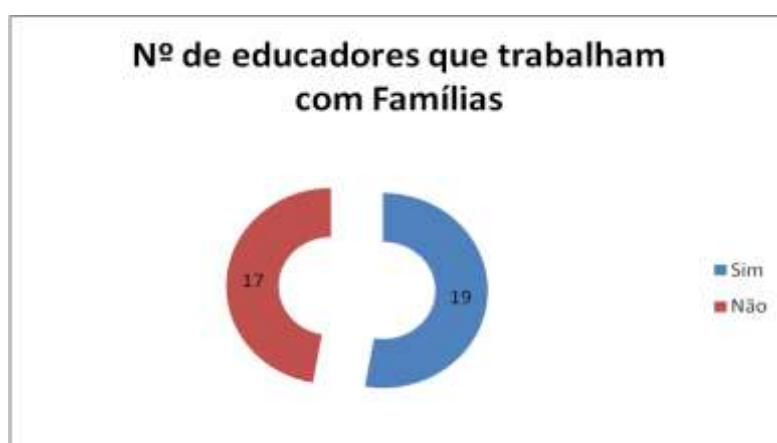


Fig. 55 – Educadores que trabalham com o Público Famílias.

Dezanove educadores trabalham com o público de famílias, mas dezassete não trabalham com este público. Os programadores das actividades culturais e artísticas alargam o número de acções possíveis, pensando-as especificamente para determinados grupos da população, quer atendendo a características geracionais (público infantil e juvenil ou idosos) ou profissionais (públicos especializados); quer acolhendo públicos com necessidades específicas (públicos com necessidades especiais tais como invisuais, mentais, deficientes auditivos e motores). Refira-se também a promoção de actividades próprias para comunidades como os imigrantes ou os presos. São os Centros culturais e os Museus aqueles que evidenciam ter realizado maior número de sessões durante o ano 2005 (38% e 25%, respectivamente), embora em termos médios sobressaia uma vez mais os Centros culturais e os espaços Patrimoniais” (Gomes e Lourenço, 2009:133).



Fig. 56 – Educadores que trabalham com Comunidades

Vinte e cinco educadores não trabalham com o público Comunidades, mas nove educadores trabalham. Sobre estes públicos, que muitas vezes revelam condições de vulnerabilidade ou de exclusão social, por vezes considerados “não-públicos”, Magaly Cabral (2005) refere que: “o estabelecimento de parcerias no contexto de programas concebidos para a inclusão sociocultural significa o meio possível para atender a estas populações.” Naturalmente que esse trabalho obriga o museu a um diferente envolvimento humano que será possível através do estabelecimento de parcerias com organizações como cooperativas, ONGs ou serviços de assistência social. A autora refere ainda: “Será a partir do conhecimento das especificidades e necessidades dos grupos, proporcionado

pelo vínculo da parceria, que os educadores do museu poderão desenvolver ações que criem sentido e utilidade para os grupos atendidos, dando “visibilidade” e relevância ao museu.”

3ª Idade		NEES	
Dificuldades	Virtudes	Dificuldades	Virtudes
Adaptar o Discurso	Vontade de aprender	Adaptação às dificuldades cognitivas	Muito generosos
Recuperar a identidade cultural	Participação activa		Muito atentos
Resistência à Arte Contemporânea	Afáveis		Muito interessados
	Elogiam muito		
	Muito atentos		
	Partilha		
	Experiência de vida		
	Muito enriquecedor		
	Trabalham a memória		
	Visitas enriquecedoras		

Fig. 57 – Quadro de Dificuldades e Virtudes



Como qualquer público, a visita orientada ou outra actividade dinamizada tem de ter um sentido, criando nestes grupos um sentimento de pertença e de bem-estar. Um exemplo português de sucesso tem sido o Museu Michel Giacometti, em Setúbal, que ao criar os sábados culturais, conseguiu envolver as diferentes comunidades étnicas que são parte integrante do Concelho. Cinco educadores responderam que não trabalham nenhum destes grupos. Vinte e um educadores revelaram que não sentem qualquer tipo de dificuldade no trabalho que desenvolvem com estes grupos.

Famílias		Comunidades	
Dificuldades	Virtudes	Dificuldades	Virtudes
Pais muito protectores	Relação entre gerações	Adaptação ao ritmo dos grupos	Muito generosos
Estereótipos	Partilha	Adaptação da linguagem	Muito interessados
Conseguir cativar o interesse dos pais	Envolvência		
Atitudes difíceis	Interacção		
	Participação activa		

Fig. 58 – Quadro de dificuldades e Virtudes de Famílias e Comunidades.

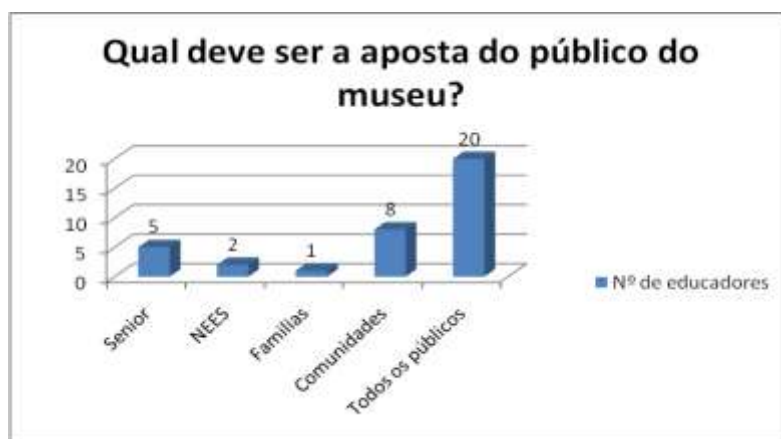


Fig. 59 – Aposta em diferentes públicos dos museus

Vinte educadores consideram que o museu deve continuar a apostar em todos os tipos de público, seguindo-se o público Comunidades, com oito educadores a concordarem ser este em que o museu deve investir e cinco educadores a considerarem que a aposta deve ser no público senior. Por fim, um educador considera ser no público Famílias que o museu deve apostar e dois educadores consideram que deve ser no público NEES.

Como podemos observar, os três museus trabalham com os diferentes públicos 3<sup>a</sup> Idade/Famílias/ NEES/Comunidades (em 2009, o Museu Berardo não tinha actividades para este grupo). Serralves, na opinião de Sofia Vitorino, considera que é importante trabalhar mais o público juvenil. Susana Silva considera que: tem actividades “Especificamente para a 3<sup>a</sup> idade, não temos actividades, embora esse público participe nas nossas actividades para adultos (não sentimos necessidade de os diferenciar dos restantes adultos). Para NEEs sim. Temos desenvolvido alguns projectos comunitários (Associação Mulheres Contra a Violência; ACIDI; Intervir: trabalho com jovens em risco de abandono escolar precoce).” Referiu ainda que “É muito importante investir no público universitário, sobretudo no público especializado (estudantes de artes) que está estranhamente ausente dos nossos públicos. É também importante investir no público adolescente fora do regime de grupo escolar organizado”. Cristina Gameiro considera que o museu deve investir mais no grupo “Famílias”.

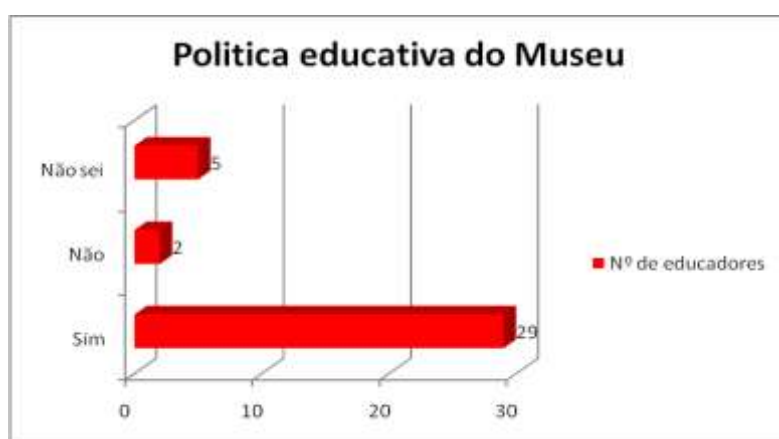


Fig. 60 - Considera que este museu tem uma política educativa(cultural) que o diferencia dos demais museus?

Vinte e nove educadores responderam que consideram que o museu tem uma política educativa, dois responderam que não e cinco responderam que não sabem. Susana Silva sublinha que considera que o museu CAM tem uma política educativa. Sofia Vitorino respondeu: "Um museu de arte contemporânea tem certamente uma política educativa específica e diferenciadora. A intervenção no campo educativo e cultural e a aposta numa relação estreita com a comunidade revelam-se prioridades absolutas na missão da instituição." Cristina Gameiro sublinhou: "Sim, está nesse caminho".

Nº de Educadores	Razões da Singularidade do Museu
3	Relação com as escolas
2	Relação Museu/Parque
2	Não tem Política Educativa
5	Não sei
2	Construtivismo Crítico
2	Capacidade de Acolhimento
4	Pluralidade de Actividades
5	Abordagem à Arte
2	Visitas Gratuitas
2	Criação de novos públicos
3	A heterogeneidade da equipa
2	A qualidade do Museu
2	Públicos específicos

Fig.61-Singularidade do museu

No quadro acima, fig. 61 sublinhamos que nas razões da singularidade do museu se destacam três vectores: na abordagem à arte referida por cinco educadores. Quatro educadores referem a pluralidade das actividades como estando relacionada com a singularidade do museu onde trabalham. Cinco educadores não sabem qual é a singularidade do museu onde trabalham, tendo estas respostas sido atribuídas no Museu Colecção Berardo. Os educadores sublinharam que por ser um museu muito recente ainda não teve tempo de afirmar essa singularidade. A opinião das coordenadoras acentua outros aspectos. Cristina Gameiro disse que o seu “É um museu aberto a todos os níveis sociais, tem monitores com formação adequada, aposta em novos públicos e promove o prazer de aprender.” Para Sofia Vitorino de Serralves, “A especificidade da política educativa de Serralves prende-se com as características do lugar - um Parque de 18 hectares, uma Casa de inspiração *Deco*, um Museu com projecto arquitectónico assinado por Álvaro Siza -, da programação e da colecção – apresenta arte produzida desde os anos 1960 até a actualidade, não dispondo de um núcleo exposto em permanência -, e a consequente transversalidade na abordagem às temáticas da arte, da arquitectura e do ambiente. O Serviço Educativo de Serralves procura consolidar estratégias através das quais cria condições para uma aproximação do público às temáticas referidas, estimulando o prazer de ver, de reflectir, de interrogar, de fruir, na perspectiva de que cada pessoa constrói significados à medida que aprende. Tal implica a vivência de novas experiências e um envolvimento pessoal, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, os processos de trabalho propostos são abertos e flexíveis – valorizam o conhecimento, a sensibilidade, a criatividade, desenvolvem a percepção estética e o pensamento crítico bem como reafirmam a relevância da dimensão cultural na formação integral do ser humano.”

Susana Silva respondeu que “O facto de ser coordenado por alguém que teve formação específica em educação e museus permite que o SE tenha definido uma missão e objectivos que se enquadram nas actuais teorias educativas e nos actuais desafios colocados às instituições culturais no contacto com os seus públicos. Este serviço educativo assume-se verdadeiramente como um espaço para a construção partilhada de conhecimentos e para o debate sendo extremamente coerente no posicionamento pedagógico que segue e que assenta nas teorias do construtivismo crítico e do construtivismo social. Para além disso, caracteriza-se por um grande respeito por esta área

profissional procurando valorizar todos os seus colaboradores como profissionais qualificados numa carreira de grande valor e contributo educativo, tanto a nível de honorários, como a nível de parcerias de trabalho (todos os educadores são autores de projectos e parceiros de programação). Há ainda um grande cuidado na constituição de um espírito de equipa solidário e criativo que é reforçado com uma relação extremamente humana entre os vários intervenientes (relações de horizontalidade e respeito), por um espaço de debate, intervenção e participação extremamente paritário (entre a chefia e os colaboradores) e por um conjunto de iniciativas de carácter mais social que reforçam os laços da equipa para além do puro âmbito de trabalho.



Fig. 62 – Qual a melhor designação para os técnicos da educação do museu?



Fig. 63 – Opinião dos docentes – designação mais apropriada para os técnicos de educação dos museus

Mediador é o conceito que dezanove educadores consideram ser o mais apropriado para a profissão que desenvolvem. Oito referem o conceito de educador museal e seis o arte-educador como o mais adequado. Consideramos surpreendente haver um educador que responde não saber o que nos sugere de novo a importância da necessidade de debate sobre estas questões labrais. Como podemos ver na fig. nº 63, os docentes consideram que a designação mais apropriada é o Educador Museal, talvez pela associação da actividades pedagógicas. As coordenadoras seleccionaram a designação: Serralves (Mediador ou artista-educador), Gulbenkian (Educador ou Mediador Cultural) e o Museu Berardo (Mediador).

Sobre esta temática, Gomes e Lourenço (2009) referem: “O novo ou renovado impulso que as acções educativas vêm adquirindo nos equipamentos culturais, retoma uma antiga discussão em torno da necessidade de especialização profissional dos técnicos dos serviços educativos, designadamente nos museus, – o que remete para a legitimação de uma actividade que frequentemente é vista como menos importante no conjunto das actividades culturais ou artísticas dos equipamentos. Tomando como referência o sector dos museus, saliente-se o facto de já em 1982 se ter criado a carreira de monitor de serviços de educação de museus, projecto que, no entanto, nunca chegou a concluir-se, estando ainda por resolver questões ligadas à figura contratual do animador / educador e à sua formação (Faria, 2000, citado por Gomes e Lourenço, 2009:111).

Para Cardinet (1993), o mediador é uma terceira pessoa que permite colocar questões, pôr problemas, num clima de respeito com certas regras de comunicação, e que pela sua capacidade de ouvir, pelas questões que coloca, vai permitir que aconteça uma resposta satisfatória para todos. Esta autora classifica o mediador como uma pessoa que permite o progresso da negociação no que diz respeito à expressão das vontades e à troca entre os agentes, permitindo a emergência de tomadas de decisão. Uma das características da mediação é ter propriedades de catalisador, ou seja, uma reacção despertada pela situação de mediação, mas da qual sai modificado o que foi negociado em conjunto presença do incentivador. A mediação não pode ocorrer sem que se tenha constituído uma comunicação através da emissão e da recepção de mensagens reveladoras do sentido dado à situação que se vive. As expectativas, a procura de soluções, os sentimentos que devem ser conduzidos por um objectivo comum. A mediação, trata assim, da descoberta dos lugares possíveis onde se pode agir como mediador, não se coloca por isso ao mesmo nível da negociação. Enquanto a negociação procura a resolução de uma dificuldade, em que cada um se dispõe a perder um pouco do seu território, o papel do mediador é esperado como alguém que faça propostas que possibilitarão aproximar mais no estabelecimento de consentimento; é como um caminho, graças ao qual uma relação se estabelece tal como os parceiros a desejam.

Efectivamente, pela nossa experiência profissional no ensino e na investigação, concordamos com a designação “Educador Museal” que defendemos como a mais apropriada para a actividade dos técnicos de educação. Consideramos, porém, que a discussão está por se fazer em Portugal, bem como relativo a outras questões laborais que estão por definir. Educador Museal porquê? O museu está envolto num plano educativo que aborda todos os seus elementos: desde a direcção aos funcionários da limpeza, desde a sinalética ao discurso expositivo, desde as brochuras à informação publicada no site. O educador é um comunicador por excelência, sendo a sua capacidade de comunicação um elemento fundamental na empatia e na motivação que cria no grupo que o escuta. Os museus podem ser locais privilegiados de aprendizagem histórica, sobretudo porque ensinam os arbítrios que apontam a salvaguarda num determinado contexto.

A aprendizagem histórica, artística, cultural nesses ambientes ricamente estruturados realiza-se tanto pela compreensão reflexiva dos sentidos da preservação, quanto pelas possibilidades sensíveis de encantamento, fruição e por vezes, horror. As aprendizagens da história não podem prescindir da percepção da cultura como uma rede factual, tecida como um acto (in) congruente e arbitrado, como discurso poético e político em que se insere a problemática da existência dos museus. No museu há uma polifonia de vozes, pois os objectos são narradores, bem como os visitantes, os profissionais do museu e o cenário do museu com o seu ambiente. Há ritmos, melodias, ênfases, exclamações, pausas numa visita. O silêncio pode ser provocado por dúvidas, descobertas, espanto, horror, aversão ou encanto. Em todos os casos ele pode ser educador. Uma educação pode ser mediada pelas trajectórias que o visitante produz mediado pelos registos de memória e pelas necessidades de investigação ou de fruição daquele momento. A exposição incorpora a elaboração do público, designando o museu pela imprevisibilidade. Esse diálogo entre museus e a diversidade do público, é marcado pelo cruzamento dos diferentes significados da exposição. Neste papel de construção dos sentidos, o técnico de educação realiza um papel pedagógico ao “educar o olhar” remetendo-o para o debate, a intuição, a percepção, a desconstrução.

<b>Nº de Educadores</b>	<b>O que melhor resulta nos serviços educativos</b>
4	Experiências com jovens
4	Papel social do museu
8	A programação
1	O espaço
1	A relação com a comunidade
3	Imagem da obra
9	A heterogeneidade da equipa
3	Aprendizagem permanente
3	Filosofia de trabalho

Fig. 64 – O que melhor resulta nos serviços educativos



Cristina Gameiro referiu: "A boa recepção das escolas às actividades". Susana Silva: "O empenho e a dedicação das pessoas quando se sentem reconhecidas e valorizadas. Isto permite-nos ter como ponto forte uma panóplia importante de actividades e projectos para públicos muito diferenciados e um grau de fidelização de públicos bastante considerável." Sofia Vitorino: "O trabalho com as escolas é, na minha opinião, de uma enorme relevância, tendo crescido significativamente ao longo dos anos, mobilizando cada vez mais interessados (professores, alunos, directores de escola...)."

<b>Nº de educadores</b>	<b>O que precisa ser melhorado nos Serviços Educativos?</b>
4	Marketing
1	Mais tempo para as actividades
18	A dignidade da profissão
1	A Direcção interessar-se pelos S.E.
1	A relação ciências-arte
1	Aperfeiçoar certas áreas
1	Mais espaço para as actividades
6	Coesão da equipa
1	Paragens entre exposições
1	Continuidade das actividades
1	Não sabe

Fig. 65 – O que precisa ser melhorado nos Serviços Educativos

Dezoito educadores referem que o que resulta menos bem nos serviços educativos é a dignidade da profissão que se prende com questões como a instabilidade da profissão, (períodos de muito trabalho e outros não, salário através de recibos verdes), a ausência de um seguro de vida, a falta de formação concedida pelo museu. A coesão da equipa é referida no que se manifesta à falta de diálogo, de debate, de troca de informação. Estes indicadores são referenciados por seis educadores, seguida das questões de marketing e divulgação, apontadas por quatro educadores. Cristina Gameiro referiu que aquilo que

considera menos bem conseguido nos Serviços Educativos: "Ter tempo para estar com a equipa, poder trabalhar em vertentes da Psicologia, dedicarmo-nos mais aos materiais pedagógicos." Susana Silva sublinhou: "O reconhecimento e valorização do SE dentro da própria instituição o que permitiria uma maior coordenação de esforços para objectivos comuns. Há muito ainda a melhorar no sistema de comunicação e colaboração entre comissários e educadores, entre a produção de exposições e a educação. De qualquer forma, esta relação tem vindo a melhorar". Sofia Vitorino: "Seria excelente dispor de um maior número de salas para realização de actividades, pois tal permitiria aumentar a capacidade de resposta às inúmeras solicitações."

Sobre as dificuldades da profissão do educador, Gomes e Lourenço (2009) sublinham: "O delineamento de uma carreira específica para os profissionais ligados à dinamização das actividades pedagógicas / formativas, nem sempre colhe opiniões favoráveis". Mas a questão que igualmente se coloca é que a não definição dos estatutos que deviam regular a carreira ou a função do educador leva à vulnerabilidade da profissão, situação aliás apontada pelos coordenadores e educadores entrevistados. Os autores referem ainda: "Para alguns dos especialistas não se justifica a criação de uma carreira particular, dado que estas actividades podem ser desempenhadas cumulativamente, podendo inclusive, beneficiar do cruzamento de conhecimentos. Por outro lado, porém, a solicitação de especializações e de competências específicas – designadamente a capacidade de comunicação, criatividade e flexibilidade – é frequentemente referida por profissionais deste sector, tal como é descrita pelos próprios, num estudo recente relativo aos monitores de visitas a exposições" Gomes e Lourenço (2009). Ou seja, são precisamente aqueles que se sentem mais vulneráveis em relação às questões laborais que reclamam pelo direito da mudança neste sector. A maior especialização aparece aqui associada a uma maior credibilidade desta actividade.



Fig. 66 – O museu tem uma orientação ideológica/cultural

Vinte e dois educadores referiram considerar que o museu tem uma orientação ideológica/cultural, mas catorze responderam que não.

Susana Silva considera que o CAM tem uma orientação ideológica: “O facto de ser coordenado por alguém que teve formação específica em educação e museus permite que o SE tenha definido uma missão e objectivos que se enquadram nas actuais teorias educativas e nos actuais desafios colocados às instituições culturais no contacto com os seus públicos. Este serviço educativo assume-se verdadeiramente como um espaço para a construção partilhada de conhecimentos e para o debate, sendo extremamente coerente no posicionamento pedagógico que segue e que assenta nas teorias do construtivismo crítico e do construtivismo social.”<sup>190</sup> Cristina Gameiro referiu que considera que o museu apesar de jovem tem uma orientação ideológica que se traduz “em pensar criticamente a vida, a arte, os monitores, o público. Reflecte sobre a informação, questiona o conhecimento.” Sofia Vitorino respondeu: “Cabe ao museu propor novas formas de participação, de comunidade. Uma comunidade, nas palavras de João Fernandes (Director do Museu), “onde tanto o encontro como o desencontro possam ser aceites, onde a diferença seja a expressão de uma liberdade individual e colectiva, onde a singularidade

<sup>190</sup> Sobre a equipa de trabalho e condições de trabalho no CAM, Susana Silva refere ainda: “caracteriza-se por um grande respeito por esta área profissional procurando valorizar todos os seus colaboradores como profissionais qualificados numa carreira de grande valor e contributo educativo, tanto a nível de honorários, como a nível de parcerias de trabalho (todos os educadores são autores de projectos e parceiros de programação). Há ainda um grande cuidado na constituição de um espírito de equipa solidário e criativo que é reforçado com uma relação extremamente humana entre os vários intervenientes (relações de horizontalidade e respeito), por um espaço de debate, intervenção e participação extremamente paritário (entre a chefia e os colaboradores) e por um conjunto de iniciativas de carácter mais social que reforçam os laços da equipa para além do puro âmbito de trabalho.”

sobreviva à massificação em muitos outros contextos dominante, onde a cultura não seja uma nova forma de lazer alienado, antes propicie também uma superação dos limites de cada um na descoberta do que não se imaginava possível na ampliação da experiência da condição humana” (ver introdução do livro “Projectos com escolas”).



Fig. 67 – A avaliação nos serviços educativos.

No item da avaliação, doze educadores referiram que esta não é formal, é sustentada pela troca de impressões entre colegas, pelo diálogo. Doze educadores afirmaram que esta é constituída só por autoavaliação. Cinco educadores responderam que não fazem avaliação. Sete responderam que fazem avaliação através de inquéritos e relatórios.

Sobre a avaliação, a coordenadora Sofia Vitorino respondeu que "No contexto da acção desenvolvida em Serralves, o Serviço Educativo (coordenadoras e consultora) cria regularmente momentos de encontro e diálogo entre a equipa, para reflectir sobre a qualidade dos programas. Antes da realização de cada proposta, definem-se estratégias de actuação, avaliam-se a sua pertinência e o seu interesse, a adequação aos níveis etários e aos objectivos traçados. A avaliação é uma constante em todo o processo: baseia-se na observação directa das actividades; na análise do registo de opinião dos participantes e dos monitores; no debate gerado em reuniões de trabalho; na adesão registada por parte dos diferentes públicos." Susana Silva referiu: "É realizada avaliação informal (pela coordenadora e todos os envolvidos nas equipas de projecto – avaliação interna de equipa); é realizada com regularidade avaliação das actividades por parte do público em actividades concretas (cursos, oficinas de férias). As restantes actividades por

serem muito mais frequentes têm sofrido apenas avaliações periódicas uma vez que não existe ninguém na equipa que possa dedicar-se depois ao tratamento dos dados. Beneficiámos no entanto de algumas teses de mestrado ou projectos de investigação realizados por pessoas independentes ao Sector e que permitiram uma avaliação externa de actividades ou projectos concretos.” Cristina Gameiro referiu: “ Nas actividades das férias e das famílias há um preenchimento de inquéritos. Realizo periodicamente uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido com os directores.”



Fig. 68 - Avaliação/Reflexão dos Serviços Educativos

Dezasseis educadores consideram que a avaliação que fazem tem servido para reflectir sobre o seu trabalho. Cinco, responderam que sim, mas revelaram que não é suficiente, deveria ser melhorada e envolver todas as estruturas do museu. Cinco responderam que a avaliação realizada não tem servido para reflectir sobre a sua actividade.

Sofia Vitorino referiu: "A avaliação tem permitido ao Serviços Educativos reflectir criticamente sobre a acção desenvolvida, manter o grau de exigência indispensável a qualquer actividade implementada, estimular o desejo de melhoria constante, manter a equipa motivada." Cristina Gameiro sublinhou que "Sim". Susana Silva respondeu: "Sim, apesar de insuficiente e feita de forma não regular a avaliação tem servido como *feedback* importante e tem permitido não só melhorar os serviços como modificar a programação".

Finalizando, interrogamos as coordenadoras sobre "Quais os grandes desafios que pretende implementar nos serviços educativos a médio/longo prazo?" Sofia Vitorino respondeu: "Criar um website específico para os programas educativos. Ampliar os recursos pedagógicos disponíveis online. Desenvolver o programa para famílias ao fim-de-

semana, no campo das artes visuais e performativas e do cinema.” Cristina Gameiro pretende angariar novos colaboradores para o público NEES e outros públicos, consolidar actividades com as Famílias e as escolas, criar mais publicações para o público infantil e juvenil. Susana Silva respondeu que o “Pleno reconhecimento da validade do trabalho educativo no enriquecimento do trabalho de uma instituição cultural, ampliação e diversificação dos públicos (nomeadamente conquista de públicos ainda muito pouco representados: adolescentes em regime livre e universitários); realização de projectos comunitários em parceria com artistas.”

Finalizando, relembramos as palavras de Teresa Martinho: “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. Trata-se do segmento de profissionais 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 actividade. Com efeito, a atenção dos sociólogos tem convergido maioritariamente nos artistas, em primeiro lugar, e em perfis emergentes como os que se situam no plano da intermediação cultural, em segundo lugar” (2008:22). Afirmamos no capítulo III, no item “O Público escolar: A Relação entre o Museu e a Escola”, que o museu é um ambiente diferente da escola, com uma cultura própria, um espaço social particular. Quisemos também realçar a especificidade das duas instituições e da necessidade de preparar as visitas escolares de forma mais útil, não só para os alunos, como também para os professores. Não se trata de opor o museu à escola, mas de analisar as possibilidades de melhoria, diminuindo as áreas de tensão entre os intervenientes envolvidos. O conceito de museu, para a grande maioria de professores e alunos, ainda permanece como um armazém de objectos antigos que é importante desmistificar.

A necessidade de abertura, por parte do corpo técnico, expressa em atitudes que demonstrem a motivação e o desejo de mudar, foi visível nas coordenadoras e educadores entrevistados. Da parte dos docentes, consideramos estarem, por vezes, mal informados sobre as potencialidades dos museus e da possibilidade de estabelecerem uma parceria com os mesmos, mas sentimos haver curiosidade, vontade de aprender e motivação nos três museus. É de lembrar que os professores entrevistados são da zona centro, do Distrito de Leiria, o que também se torna um obstáculo a um contacto mais permanente com museus a centenas de km. Apesar de nas instituições referidas não termos observado

como prática integrante convidar os professores a prepararem actividades em conjunto com os educadores do museu, também não observamos hostilidade da parte dos segundos para com os primeiros.

Relativamente às metodologias por nós defendidas do curriculum multicultural, consideramos que apesar de nos três museus haverem indicadores de práticas no âmbito das teorias pós-modernistas, pensamos não haver uma focalização numa teoria ou num autor específico. Sobre as práticas feministas e pós-colonialistas ponderamos que poderia haver uma maior dedicação a estas questões e vontade de as inserir como problemáticas e práticas actuates de forma mais continuada na formação de públicos. Sobre o museu de inclusão, a maior dificuldade que encontramos da parte do próprio museu, é a formação das equipas. Comunicar com públicos tão diversos como a filosofia do museu de inclusão apela, exige preparação, capacidade de comunicação, investigação, sensibilidade por parte dos educadores e podemos observar que nem sempre existe essa disponibilidade por parte dos profissionais, por questões que se reportam às diversas limitações e vulnerabilidade da profissão, como já tivemos a oportunidade de enunciar. Há vontade por parte das coordenadoras em apostar na diversidade de públicos. Resta saber qual a opção que tomarão no futuro. Não consideramos que um museu deva apostar obrigatoriamente em todos os públicos. Naturalmente, isso seria o ideal, mas também é utópico, em função das dificuldades que encontramos. Naturalmente, deve receber todos os públicos. Mas ao nível das actividades, consideramos que deve ser um caminho progressivo e que se deve integrar na missão e nos objectivos do museu e dos departamentos de educação. De acordo, com as capacidades da equipa, dos recursos humanos e económicos disponíveis, devem ser traçados objectivos a médio e longo prazo, *Step by Step*, sem haver urgência em fazer actividades para todos os públicos, sob o risco de se perder a identidade do museu e a sua qualidade.

## REFLEXÕES FINAIS

Um modelo de curriculum pós-moderno de educação artística defende a arte como uma forma de produção cultural destinada a criar símbolos de uma realidade comum. Utiliza como processos, a reciclagem de conteúdos, métodos e técnicas de formação moderna e pré modernas, premiando os pequenos/mini relatos de pessoas ou grupos sem representação no cânone dos grandes artistas, tentando explicar as repercussões do poder na homologação do saber artístico, empregando argumentos relacionados com a desconstrução para mostrar que não há pontos de vista privilegiados, reconhecendo que as obras de arte têm uma múltipla codificação em vários sistemas simbólicos. O seu valor está em melhorar e aprofundar o entendimento do panorama social e cultural (Efland *et al*, 2003).

Mas afinal, qual é a finalidade da arte e da educação artística na época pós moderna? O advento do pós modernismo não mudou a função da arte ao longo dos tempos, a da construção da realidade, apesar de grande parte da realidade ser uma construção social: “dinheiro, propriedade, casamento, questões de género, sistemas económicos, pobreza, sistemas jurídicos, racismo, governos, humanidades e as artes” (Efland *et al*, 2003: 125). Mas sendo a arte uma forma de comunicação, precisa de emissores e de receptores: estudantes, educadores museais, professores fazem parte deste universo de comunicação, para se integrar, devem conhecer as regras do discurso, que muitas vezes se apresenta de forma fragmentada, de acordo com a cultura, o género, os sistemas simbólicos das instituições, muitos eles são contraditórios entre si.

Quisemos ao longo desta tese exprimir uma reflexão sobre as últimas tendências de educação artística, teorias que atingem o ensino formal (escola) e que se articulam com a educação não formal, no caso específico dos museus, revelando os aspectos positivos e menos positivos desta evolução. Se, por um lado, analisámos o panorama internacional, por outro, estudamos o caso português, finalizando com a análise das entrevistas a educadores e a professores, opinião que reflecte os discursos e metodologias, as relações laborais e as relações de poder dentro da instituição museológica. É assumido pelos profissionais que a educação artística é fundamental para o crescimento dos jovens,



expresso no estudo de Anne Bamford (2006,2007). Mas podemos observar, na prática, que os interlocutores dessas mesmas práticas nem sempre dispõem das condições ideais para o conseguirem, como também falha o reconhecimento da importância do seu papel, enquanto “imagem” fundamental do museu, através das estruturas de direcção da instituição.

Considerando um enfoque pós moderno, ponderamos que seria positivo a análise da conexão da educação artística em museus e escolas, pois pensamos que esta está destinada a enriquecer a educação de todos os estudantes. Uma educação construída com múltiplas perspectivas fomenta o pensamento crítico, a aceitação da tolerância e da diferença, propiciando o exercício da acção democrática e de uma reavaliação das nossas responsabilidades.

Examinando o grupo de entrevistados na nossa tese, educadores e docentes altamente especializados, (quinze educadores possuem para além da licenciatura uma especialização; catorze professores, possuem também uma especialização), as reflexões que fazemos são que continua a ser imprescindível uma formação mais sistematizada e aprofundada nos dois grupos, na área que desenvolvemos o nosso estudo. Os trinta e seis docentes revelaram que nunca receberam formação sobre a temática dos museus, porém consideram que a instituição museológica é fundamental para a sua prática lectiva. Essa falta de informação revela-se na própria relação superficial que estabelecem com os museus, na forma, por vezes pouco aprofundada, como preparam as visitas de estudo ou como exploram esse recurso após a visita, na informação diminuta que detêm sobre os serviços educativos e sobre os seus profissionais.

Consideramos que a aposta em formação de docentes reforçando esses laços poderia estreitar as relações institucionais. Mas, essa iniciativa deveria partir fundamentalmente dos dois ministérios Educação/Cultura que deveriam ter uma política conjunta de proximidade. Por um lado, os Centros de Formação de Professores deveriam estabelecer como objectivo prioritário a formação em educação em museus; (e não o facciosismo pelos suportes informáticos como tem sido a grande aposta na ultima década) por outro, os projectos que têm sido desenvolvidos pelo Ministério da Cultura versus Ministério da Educação, relativo à educação formal devem procurar incentivar mais essa proximidade. O projecto “O Museu adopta uma escola” não tem sido suficiente para aumentar essa ligação. O caso inglês, na relação museu/escola, como tivemos a oportunidade de analisar, é um caso de sucesso que poderia influenciar a forma como

analisamos essa mesma a relação.

No caso dos professores, consideramos que a aproximação aos museus é necessária e que seja realizada de uma forma mais constante e sistemática. Contudo, a actividade de docente sendo cada mais burocrática, (tido como um factor que tem afastado os professores dos museus ou outras instituições), a organização que hoje o espaço escola/sala de aula detém, invalida essa mesma aproximação, especialmente para os docentes que estão longe dos grandes centros citadinos de Lisboa e Porto. O novo sistema de avaliação dos professores altamente burocrático é também salientado como um factor impeditivo. Todos os entrevistados manifestaram, porém, vontade de aumentar essa aproximação escola/museu, porque a consideram fundamental para a sua prática lectiva, num contexto de uma experiência diferente da sala de aula, um enriquecimento artístico, mas também como uma forma de consolidar os conteúdos programáticos. Os docentes consideraram a observação do acervo, mas também a própria experiência da visita, da qual é componente integrante a mediação, como os aspectos mais positivos. Examinamos que o número de visitas por ano a um museu é insuficiente, mesmo tendo em conta que os docentes entrevistados são do Distrito de Leiria e há os constrangimentos dos preços que os alunos têm de pagar. O aproveitamento dos recursos do museu, mesmo após a visita deveria ser utilizado de forma mais válida e continuada.

Pensamos que da parte das direcções das escolas deveria haver uma diferente atitude perante a relação entre a escola e o museu. Se os directores das escolas assumissem essa relação com fundamental dentro dos seus objectivos de agrupamento e metas a atingir, certamente o diálogo entre as duas instituições melhoraria. Consideramos que há uma ausência (em alguns casos total) de interesse por parte das direcções, encarando muitas vezes a ida ao museu como puro entretenimento (apesar da relação com a comunidade ser um vector considerado de excelência na avaliação das escolas e dos próprios directores) e não aprendizagem e conhecimento ou como possibilidade de desenvolvimento na construção de professores e alunos mais críticos e activos dentro da escola e na sociedade.

Os docentes consideram fundamental (29 docentes) os educadores terem formação pedagógica. Apesar da visita ao museu poder ser pontual e desenrolar-se num curto espaço de tempo, é certo que o público escolar tem características diversas, para as quais o educador necessita estar preparado para agir e saber como comunicar. É de salientar

que o público escolar tem normalmente um número elevado de crianças NEES que podem possuir dificuldades ao nível cognitivo ou motor.

Os docentes demonstraram ter pouco contacto com os museus em causa, no sentido de manter uma relação profissional de poder obter mais informações sobre as colecções, sobre as actividades ou projectos específicos. Dezasseis revelaram que não têm o hábito de pedir materiais de apoio para as visitas de estudo. Após a visita, esses docentes deixam na sua quase maioria, de ter qualquer contacto com a instituição museológica, mas no entanto dezanove revelaram que gostariam de ter uma parceria e desenvolver projectos na área artística. Número semelhante, dezoito, mostrou que a ida do museu à escola seria importante para aproximar a relação entre as duas instituições.

Tendo os diferentes técnicos de educação dos museus revelado que se deve apostar nos diferentes tipos de públicos, e focando a nossa atenção nos públicos com características mais particulares, como são as Comunidades e os NEES, consideramos que a formação em pedagogia/psicologia é fundamental ou a capacidade dos serviços educativos recrutarem técnicos já com essa formação base. Os públicos referidos exigem uma preparação técnica, um vocabulário por vezes específico, adaptado, que não é fácil para os profissionais especializados, muito menos será para os educadores museais que nunca tiveram experiência pedagógica ou que têm pouca experiência com este grupo particular de públicos. Os educadores necessitam de formação ao nível de educação museal e se as instituições universitárias não a promovem, é necessário ser as próprias instituições museológicas a desenvolverem esta formação, aliás como é sugerido pelos próprios educadores. Também ficou claro na nossa abordagem do interesse por parte de técnicos de museus e de professores em estabelecer parcerias entre as duas instituições, apesar das dificuldades daí inerentes, especialmente se estivermos a considerar escolas e professores que estejam geograficamente longe desses museus ou no caso dos museus, a forma como é possível estabelecer essa parceria, que condições materiais e humanas têm para o fazer. O museu pode/deve ir à escola (utilizando reproduções de obras, desenvolvendo palestras ou oficinas), pois esta pode ser uma primeira forma de cativar essa comunidade para que vá ao museu e conseqüentemente, os docentes, alunos, funcionários impelirão consigo outros grupos de amigos e familiares que passarão a integrar os visitantes do museu. Consideramos ser necessário da parte dos museus entrevistados uma maior abertura nesse sentido e incentivar esta iniciativa. O museu também pode ter a diligência de ser o primeiro a criar laços, a estabelecer conexões,

saindo das suas portas.

De acordo com a nossa análise, o contributo dado pelas direcções dos museus em envolver os educadores em vários momentos de decisão não é claramente manifesto na política educativa do museu, o educador não é, na maioria das vezes, contemplado na tomada de deliberações. Essa envolvência deveria ser estabelecida na política educativa do museu de forma sistemática, promovendo a articulação entre os vários departamentos. Deverá partir de dentro da instituição para fora, a construção da imagem de que o educador museal é um elemento chave na imagem do museu e na forma como a comunicação é estabelecida com os diferentes públicos. Como tal, deveria ser envolvido em todos os sectores, pois afinal um plano educativo de um museu envolve questões pertinentes como a sinalética, os diferentes departamentos (conservação, educação, marketing, etc), os diferentes profissionais. Se essa atitude de envolvência é visível nas Coordenadoras, não é manifesta de forma regular nos directores, nem nos curadores, elementos decisivos na organização das exposições e no próprio discurso expositivo.

Quisemos igualmente analisar as questões laborais: a importância dos discursos do educador, a sobrecarga de trabalho destes profissionais, a precariedade da profissão, a coesão/não coesão das equipas. Um elevado número de educadores revela que o que mais precisa ser melhorado nas instituições, nomeadamente nos serviços educativos onde trabalham é a dignidade da profissão que passa pelas condições laborais. Se a remuneração da actividade, as reuniões, os horários, as condições de trabalho (por exemplo, existir uma sala de trabalho ou até para descansar; ter um seguro) são questões sentidas e reflectidas pelos educadores, denotando uma capacidade analítica sobre as suas condições profissionais, outras existem onde se denota a ausência de ponderação, como a feminização no trabalho ou as questões de género. Avaliamos, porém, que o grupo entrevistado demonstrou interesse, abertura e vontade de debater estas questões, tendo alguns elementos manifestado que existem poucas discussões sobre estas temáticas. A precariedade do trabalho revela que as equipas não são estáveis, há muita insegurança em relação ao futuro, situação que é tão preocupante para os educadores como para as coordenadoras que têm de pensar e repensar as actividades em função também do número de colaboradores.

Nas três instituições, os educadores revelaram como positivo terem a liberdade de

expressar pontos de vista, discursos, de alguma forma pessoal, sem existir uma imposição marcante por parte da instituição. Não podemos esquecer que vinte e sete docentes referiram que consideram o discurso do educador como o mais importante na comunicação entre a arte e o público escolar. Se de alguma forma, isto traduz a liberdade com que o educador desenvolve o seu trabalho, o que consideramos salutar, colocamos também a questão sobre até que ponto esse discurso pode ou não reflectir as questões pós modernas de educação artística?

Pensamos que nas três equipas dos serviços educativos é necessário reforçar a coesão do grupo, acentuando as relações interpessoais através de mais momentos de diálogo, reflexão, troca de ideias e experiências. Uma das grandes omissões que encontramos foi ao nível da avaliação. Apesar de dezasseis educadores e respectivas coordenadoras afirmarem que a avaliação que existe, mesmo sendo essencialmente não formal, tem servido para reflectir sobre os serviços educativos, consideramos que esta situação deverá ser revista. Esta lacuna começa no momento em que a escola contacta o museu. Consideramos que o museu deveria ter uma ficha de preenchimento para a escola completar, que daria de imediato uma imagem das características desse público. Todas as escolas (ou outros públicos com actividades organizadas) deveriam realizar uma análise no final de cada actividade. Estas informações recolhidas de forma sistemática e depois avaliadas dariam com regularidade um panorama das carências dos recursos humanos, materiais, o sucesso e o insucesso das actividades, características dos públicos e a possibilidade do museu e dos serviços educativos estabelecerem objectivos a médio e longo prazo definindo prioridades. Uma outra lacuna que deve ser suplantada reporta-se à acção/investigação. Como tivemos a oportunidade de analisar, para haver interdisciplinaridade deve haver estruturas permanentes que a possibilitem, isto é, lugares de pesquisa interdisciplinar. Portanto, a investigação tem um papel primordial na instituição museal que se quer espaço de comunicação e de produção de conhecimento. O exemplo do Museu Coleção Berardo é paradigmático, pois a distância de tempo, entre a montagem de uma exposição e outra é, por vezes, somente de dois meses, evidenciando-se uma dificuldade acrescida para os educadores realizarem investigação sobre os novos objectos expostos, obrigando-os a terem uma pré-disposição para o “enciclopedismo”, tal é a exigência de trabalho. Se por um lado, pode constituir um desafio, por outro interrogamo-nos se não valerá mais a pena apostar na qualidade e não na quantidade, com o grande risco de se perder a identidade do próprio museu.

Uma outra dificuldade que sentimos prende-se com a formação dos novos educadores que começam a colaborar com os museus. Como é feita essa preparação e integração? Apesar de terem a possibilidade de aprenderem com os colegas e com a coordenadora, participando nas actividades dos colegas, consideramos que os serviços educativos deveriam definir regras dessa integração de uma forma mais clara para poderem dar credibilidade ao seu trabalho.

Os museus deveriam ter materiais disponíveis, de forma grátis, para os docentes prepararem as visitas ao museu e a instituição museológica ao viabilizar esses materiais deveria ser a primeira a divulgá-la, para que os docentes saibam que o podem requerer. Uma possibilidade será ter esses recursos disponíveis *online*, o que nem sempre será fácil para os museus que têm exposições temporárias em constante mudança como é o caso do Museu Colecção Berardo e Fundação Serralves.

Os serviços educativos deveriam reunir de forma sistemática e formal para realizar a avaliação da prestação de serviços pelos profissionais envolvidos e do sucesso/não sucesso das actividades. Ficou claro perante o testemunho dos educadores que estes sentem que a avaliação que tem sido realizada não é a suficiente e a mais adequada. Naturalmente, seria ideal que a avaliação dos serviços educativos (e de outros departamentos do museu) de forma mais aprofundada, fosse realizada por uma instituição alheia ao museu, de modo a ser mais objectiva.

Consideramos que em virtude das características da profissão do educador museal, a regularidade ou não das reuniões dos serviços educativos, a forma de preparar as actividades, sozinhos ou em parceria poderá, de alguma forma, afectar a coesão do grupo. O trabalho com o departamento de marketing (quando este existe) pode ser fundamental para melhorar a imagem, não só dos serviços educativos como do próprio museu. Consideramos que esta parceria necessita ser melhorada.

A divulgação junto às escolas fora dos espaços citadinos onde se localizam os museus também precisa ser melhorada, especialmente porque é vinculada a imagem de um museu para todos, logo um museu a que todos devem ter acesso. Apreciamos também e perante a análise realizada pelos docentes, que a qualidade dos sites dos museus, de uma forma geral, deve ser revista e melhorada. Apesar de vivermos num país pequeno, as questões de mobilidade são e serão sempre uma dificuldade para a escola. Naturalmente que o ideal seria os alunos e docentes poderem observar as colecções ao vivo, pois essa é a riqueza de um museu, mas na total impossibilidade de isso acontecer (e cada vez mais

por questões económicas dado a situação precária de trabalho em que muitos encarregados de educação vivem, inviabilizando a realização de visitas de estudo que são pagas), os museus devem naturalmente apostar no museu virtual, com dinamismo, com a divulgação das suas obras artísticas emblemáticas.

A aproximação do professor/aluno/escola/museu pode criar uma nova etapa desejável no mundo dos museus portugueses, criando inclusivamente grupos de trabalho que pensem em conjunto certas actividades no espaço museológico e que integrem uma perspectiva pós moderna que reflecte discursos de inclusão. Afinal, como devem os docentes articular as questões do ensino da arte do passado e do presente, como devem representar a arte dos outros sabendo que qualquer interpretação é suspeita de distorções? Como se pode iniciar o ensino da arte pós moderna em crianças quando por vezes a sua capacidade de discernimento está condicionada por sistemas de conhecimento anteriores? Estas foram algumas das questões que colocamos no IV capítulo e que aqui tentamos reflectir. Os problemas do discurso pós-moderno não se limitam somente à arte. Também na filosofia, na literatura, na história, nas ciências sociais (Efland *et al*, 2003). O ensino da arte, de qualquer momento histórico, em contexto formal passa necessariamente pelo apoio dos recursos dos museus, como um meio que a comunidade educativa tem e pode reflectir sobre um património, por vezes único no contexto nacional e internacional, pela possibilidade do enriquecimento estético da classe docente e dos discentes, pela capacidade crítica, a melhoria de vocabulário e de informação que é possível adquirir em actividades educativas em contexto de museu.

Na política educativa, à excepção do CAM da Gulbenkian, em que foi espelhado por alguns dos seus educadores e pela Coordenadora Susana Silva, da linha de pensamento pedagógico, do construtivismo crítico e do construccionismo social, nos outros museus não ficou claro qual é a ideologia ou ideologias no âmbito da educação artística pós moderna que servem de inspiração ao trabalho de educação em museus. Aliás, esta perspectiva fica clara quando interrogamos os educadores e catorze respondem que acham que o museu onde trabalham não tem uma orientação ideológica/cultural. Consideramos que é importante a definição de uma corrente de pensamento alicerçada em um ou vários pensadores que pode contribuir para a construção da especificidade de cada serviço educativo.

O nosso estudo pode auxiliar a esclarecer o papel que o museu desempenha na construção da visão dos visitantes sobre a arte moderna e contemporânea e sobre o próprio museu, e ajudá-lo a tornar-se consciente da sua responsabilidade com os valores, ideias e códigos de construção de significado que ocorre na cultura (Mészáros, 2007a, 2007b). Da mesma forma, acreditamos que possa coadjuvar as instituições estudadas, a repensar a sua política educativa, a fazer, se necessário, os ajustes entre as suas posições institucionais e a realidade das suas actividades educacionais, bem com a classe docente. Além disso, a pesquisa também resultou na elaboração e validação de um conjunto conceptual e metodológico, reflectindo sobre questões como a terminologia sobre a profissão do educador, os serviços educativos, os discursos como símbolos de poder social e político, que pode servir como um modelo aberto para ser modificado para analisar os discursos e práticas educativas de outras instituições, utilizando a arte para fins educacionais, tais como escolas, museus ou centros de arte. Acreditamos que, eventualmente, tal como a pesquisadora Hopper-Greenhill (1999) sublinha, esta pesquisa fornece mais dados para esclarecer a ligação entre a educação artística formal e não formal, enfocando o papel social e cultural que os museus desempenham e articular a relação entre museus e escolas como lugares de aprendizagem.

Qual a direcção a tomar pelos serviços educativos? Apesar das críticas realizadas às teorias pós modernistas e que tivemos a oportunidade de analisar, consideramos que têm premissas fundamentais sobre as quais os serviços educativos devem reflectir e devem assumir como os princípios do museu de inclusão. Definir claramente os objectivos e a missão do museu e dos serviços educativos, reavaliá-los, reajustá-los. A sociedade muda, os objectivos de desenvolvimento de um museu também. Os serviços educativos devem também tentar encontrar a sua individualidade. Por vezes, temos a sensação que os museus de arte moderna e contemporânea desenvolvem actividades muito idênticas. Se bem que a especificidade de um museu é marcada pelas características do seu acervo, a comunicação estabelecida com os públicos também deve tentar encontrar essa identidade.

Abrir-se à comunidade. Longe vão os tempos em que o museu era “um armazém de objectos só para eruditos”. Cativar públicos é uma tarefa árdua especialmente quando falamos nos grupos considerados “excluídos”, como tal urge a necessidade de preparar equipas que estejam dotadas da capacidade de comunicação com estes grupos, se for esta a meta atingir pelo museu. Consideramos que todos os públicos devem constituir



preocupação integrante dos serviços educativos destes museus, mas o desafio deve ser no sentido de uma aposta pela qualidade e não pela quantidade, definindo prioridades e tentando alcançar metas.

Consideramos, na nossa opinião pessoal, mas fundamentada pelas entrevistas que fizemos e pelas leituras reflexivas, que as questões de género e da efeminização neste mundo de globalização devem ser analisadas com seriedade e com uma discussão aberta. Lamentavelmente, o número diminuto de homens na equipa de educadores e reduzida no de professores não foi suficiente para realizarmos uma análise mais aprofundada sobre estas questões. A nossa identidade, homens ou mulheres, associa-se à nossa feminilidade ou masculinidade, sobrepondo-se à nossa formação académica e à nossa experiência de vida e profissional, o que marcará naturalmente o discurso que proferimos. Estes são vectores fundamentais no nosso olhar analítico sobre o mundo.

Educador Museal ou Mediador? Consideramos, porém, que a discussão está por se fazer em Portugal. Educador Museal porquê? O museu está envolto num plano educativo que aborda todos os seus elementos: desde a direcção aos funcionários da limpeza, desde a sinalética ao discurso expositivo, desde as brochuras à informação publicada no site, como já tivemos a oportunidade de aprofundar. Defendemos a terminologia de Educador Museal, mas não somos fundamentalistas. Acima de tudo, quisemos deixar pistas de reflexão. Deve haver espaço para a discussão, pois isso significará que estaremos a caminhar para a afirmação e procura da identidade da actividade do educador museal.

Propusemo-nos com esta investigação, para além da análise aprofundada de uma listagem de bibliografia exaustiva, estabelecer os aspectos positivos e menos positivos desta relação difícil de aproximação e de distanciamento permanente entre museus e escolas, sublinhando as dificuldades das mesmas neste processo de comunicação. Consideramos que as duas instituições devem deixar de ser “autistas”, alheias à realidade do “outro” e devem construir e solidificar aquilo que em outros países já se alcançou com sucesso: uma relação possível de entendimento e de aprendizagem, uma mediação necessária à produção de valores estéticos, de educação artística e patrimonial.

O museu, como um espaço instituído de produção e de informações, desenvolve uma prática social autorizada, partilhada e legítima (Moraes, 2006). O museu é parte do processo de organização do conhecimento e produção de um estilo de vida socialmente legítimo. Ao produzir e divulgar a informação, além de diferentes suportes e registos documentais, envolve-se numa decisão social que implica aspectos ideológicos e éticos, os quais exigem opções e estratégias de construção de verdades que em princípio

deverão ser partilhadas pelo colectivo. O Museu é uma instância de poder, controle e de organização social. A democratização da arte depende da abertura do museu (e da escola) e da sua capacidade de se auto-recriar através de novos processos de comunicação. Não esqueçamos que aquilo que o museu mais quer publicitar e comunicar é o seu bem mais precioso: o seu acervo. Os museus são espaços de objectos, mas acima de tudo são espaços pensados por pessoas e “vivenciados” pelas pessoas.

# Bibliografia

## **Legislação Portuguesa**

O Decreto de 2 de Dezembro de 1833

Portaria de 18 de Fevereiro de 1835

A Lei de 25 de Abril de 1835

Decreto de 12 de Janeiro de 1837

Decreto de 22 de Março de 1881

Decreto nº 1 de 26 de Maio de 1911

Decreto nº 5053 de 13 de Dezembro de 1918

D.G. nº 151 (II Série) de 2 de Julho de 1923

1924/12/18 - Lei nº 1700 - 1926/02/13 – (Decreto nº 11445 - Regulamenta a lei nº 1700)

1926/11/29, Decreto nº 12740

1928/03/22, Decreto nº 15216

1928/04/10, Decreto nº 15331

1929/04/30, Decreto nº 16791

1931/03/05, Decreto nº 19414

1931/05/20, Decreto n.º 19.760

1931/12/04, Decreto nº 20586

1932/03/07, Decreto nº 20985 (revoga parcialmente a lei nº 1700 de 1924/12/18 e restante legislação anterior).

1932/07/26, Decreto nº 21514

1933/01/12, Decreto nº 22110

1936/04/11, o Diário do Governo nº 84, 1ª Série, a Lei 1941

1936, Decreto-Lei 27084, art 10

1950/07/10, A Lei n.º 2.043

1953/02/27, Decreto nº 39116 (Revoga o decreto nº 22110)

1965/12/18 - Diário do Governo, 1ª Série, nº 286 Decreto-lei nº 46758

1973/07/25, Lei nº 5/73, I Série do D.G. nº 173

1980, Decreto-lei nº 34/80, 2 de Agosto, D.R. I Série (n.º 177, pp. 1990-2009)

1980, Decreto-Regulamentar n.º 34/80, de Decreto-Lei n.º 278/91, 9 de Agosto, D.R. I Série (n.º 182, pp. 3999-4005)

1980, Despacho nº 379 / 80.

1985, Decreto- Lei 185/85  
1986, Lei nº 46 / 86, de 30 de Setembro.  
1986, Lei nº 46 / 86, de 30 de Setembro.  
1991, Decreto-Lei nº 278/91, Diário da República, 1ª Série, 9 de Agosto de 1991  
1997, Decreto-Lei nº 161/97, 26 de Junho, D.R. I Série (n.º 145, pp. 3119-3123)  
1999, Decreto-Lei nº 398/99, 13 de Outubro, D.R. I Série (n.º 239, pp. 6892-6901)  
2000, *Despacho Conjunto n.º 616/2000, de 17 de Maio.*  
2001, Decreto-Lei nº 55/2001  
2001, Lei nº 107/2001, de 8 de Setembro  
2001, Despacho normativo nº 28/2001, de 7 de Junho D.R. I Série (n.º 132, pp. 3488-3493)  
2003, Despacho Conj.1062/2003, de 27 de Novembro, D.R.II Série (n.º 275, p. 17701)  
2004, Lei-quadro dos Museus Portugueses – Lei nº 47/2004, de 19 de Agosto.  
2007, Lei nº 96/2007, de 29 de Março

### **Legislação do Brasil**

Lei de Directrizes e Bases (1961).  
Lei Federal nº 5.692 de Directrizes e Bases da Educação.  
Lei de Directrizes e Bases (LDB 9304/96).

### **Fontes Informáticas**

[www.icom.org](http://www.icom.org)  
[www.ipa.min-cultura.pt](http://www.ipa.min-cultura.pt)  
[www.iphan.gov.br](http://www.iphan.gov.br)  
[www.imcip.pt](http://www.imcip.pt)  
[www.ipmuseus.pt](http://www.ipmuseus.pt)  
[www.ippar.pt](http://www.ippar.pt)  
[www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt)  
[www.unesco.web.pt](http://www.unesco.web.pt)  
[www.museuberardo.com](http://www.museuberardo.com)  
[www.cam.gulbenkian.pt](http://www.cam.gulbenkian.pt)

[www.serralves.pt](http://www.serralves.pt)

[www.pinacoteca.org.br](http://www.pinacoteca.org.br)

[www.jacksonjarvisstudio.com](http://www.jacksonjarvisstudio.com)

[artscultureglocal.wordpress.com /](http://artscultureglocal.wordpress.com/)

### **Créditos da imagem do canivete suíço**

(<http://biogilde.wordpress.com/category/curiosidades/> (observado a um de Fevereiro de 2011, às onze horas).

### **Fotografias**

**Autora:** Maria Genoveva Moreira Oliveira

## Bibliografia Geral

- Abreu, Susana.** (2003). “Livros e saber prático de um arquitecto do século XVII: a biblioteca de Fr. João Turriano e o mosteiro novo de Santa Clara em Coimbra” in *Revista da Faculdade de Letras Ciências e Técnicas do Património*. Porto. I Série vol. 2.
- Alarcão, Jorge & Oliveira Jorge, Vítor** (1997). “Pensar em Arqueologia, hoje” in *Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia*, Debates 1, Porto.
- Alarcão, Jorge de.** (2000). *A Escrita do Tempo e a sua Verdade*. Coimbra. Coleção Caminhos. Quarteto.
- Anderson, Benedict.** (2008). *Comunidades Imaginadas - Reflexões Sobre a Origem e a Expansão do Nacionalismo*. Ed. 70.
- Araújo, Maria da Graça.** (2005). *Douro e Côa, Património e Humanidade*. Coimbra. Dissertação de Mestrado em Museologia e Património Cultural. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Arendt, Hanna.** (2001). *A Condição Humana*. Lisboa. Relógio de Água.
- Argan, Giulio Carlo.** (1988). *Arte e Crítica de Arte*. Lisboa. Ed. Estampa.
- Argan, Giulio Carlo.** (1994). *Guia de História de Arte*. 2ª ed. Lisboa. Ed. Estampa.
- Armand e Mattelart, Muchéle.** (1999). *História das teorias da comunicação*. Porto. Campo de Letras.
- Ballart, Hernández; Josep & Tresseras; Jordi Juan.** (2001). *Gestión del patrimonio cultural*, Ariel Patrimonio, Barcelona.
- Ballart, Josep.** (1997). *O Património Histórico y Arqueológico, Valor y Uso*. Barcelona. Ed. Ariel, S. A.
- Barbosa, Inácio de Vilhena.** (1874). *Estudos históricos e archeologicos*. Lisboa. Typographia Castro Irmão (vol. 1).
- Bardin, Laurence.** (2004). *Análise de Conteúdo*. 3ª edição. Lisboa. Ed. 70.
- Barthes, Roland.** (1997). *Crítica e Verdade*. Lisboa. Ed. 70.
- Barreto, Aldo.** (2007). *A Ciência da Comunicação e a Ciência da Informação*. Brasília. Ciência da Informação.
- Basto, Rossano Lopes & Teixeira, Adriana.** (2005). *Normas e Gerenciamento do Património Arqueológico*. IPHAN. São Paulo.
- Bateson, G.** (1958). *Naven*. Gedisa. Barcelona.

- Bazin, Germain.** (1986). *Histoire de l'histoire de l'art. De Vasari à nos jours*. Paris. Albin Michel.
- Bessegatto, Maurí Luiz.** (2004). *O património em sala de aula: fragmentos de acções educativas*. Santa Maria. Editora Evangraf
- Bourdé, Guy; Martin, Hervé.** (1983). *As escolas históricas*. Fórum da História. Publicações Europa-América.
- Brandão, José M.** (1999). “As colecções arqueológicas do Instituto geológico e mineiro” in *O Arqueólogo Português*, Série IV, 17.
- Bruner, J.** (2001). “La construcción narrativa de la realidad” in *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- Casini, Paolo.** (1975). *As Filosofias da Natureza*. Lisboa. Ed. Presença.
- Chuva, Márcia.** (2003). “Fundando a nação: a representação de um Brasil barroco, moderno e Civilizado” in *TOPOI*, v. 4, n. 7, Jul.-Dez.
- Clarke J. J.** (1993). *Em Busca de Jung*. Rio de Janeiro. Ediouro.
- Coixão, António Sá.** (1993). *A primeira República no concelho de Vila Nova de Foz Côa*. Vila Nova de Foz Côa. Câmara de Vila Nova de Foz Côa.
- Coixão, António Sá.** (1997). *Um projecto, a Investigação, a Musealização e um Circuito: Freixo de Numão 1980-1996*. ACDR de Freixo de Numão.
- Coixão, António Sá.** (2002). *Promoção do turismo científico e cultural do vale do Côa*. Actas das 1<sup>as</sup> Jornadas Internacionais de Promoção do Turismo Científico e do Património do Vale do Côa, Meda e Vila Nova de Foz Côa.
- Colom, J. A.** (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas posibilidades críticas en la teoría de educación*. Barcelona. Paidós.
- Connelly, F. M.; Clandinin, D. J.** (1995). “Relatos de experiencia e investigación narrativa” in Larrosa, J. (e outros). *Déjame que te cuente*. Barcelona. Alertes.
- Costa, Diogo Menezes.** (2004). “Arqueologia Patrimonial: o pensar do construir” in *Revista Habitus*. Goiania.
- Dagognet, F.** (1985). *L'ivresse du Savoir*. Milieux. L' Encyclopédie ou la Méchanique dans le Boudoir.
- Deleuze, G. & Guattari, F.** (2004). *O que é a filosofia* (2 ed.). São Paulo.
- Domingos, Manuela D.** (2007). “Frei Manuel do Cenáculo no panorama intelectual de Setecentos: o erudito e o mecenas”. *Revista Convergência Lusíada*. Rio de Janeiro. 24.



- Demo, Pedro.** (1994). *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro.
- Demo, Pedro.** (2000). *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo. Atlas.
- Denzin, N. K.; Lincoln, S.** (1994). (ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Londres. Nova Deli. Sage.
- Derrida, J.** (1997). *Posiciones*. Valência. Pretextos.
- Eco Umberto.** (1986). *Travels in Hyper – Reality*. London. Picador.
- Esterberg, K G.** (2002). *Qualitative Methods in Social Research*. Boston. McGraw-Hill.
- Ferin, Isabel.** (2002). *Comunicação e culturas do quotidiano*. Lisboa. Quimera Editores Lda.
- Ferreira-Alves, Joaquim Jaime B.** (2001). *A Casa Nobre no Porto na época moderna*. Lisboa. Inapa. D.L.
- Ferro, António.** (2003). *Entrevistas de António Ferro a Salazar*. Lisboa. Parceria A.M. Pereira.
- Flick, U.** (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- Fortuna, Carlos.** (1999). *Identidades, Percursos, Paisagens Culturais*. Oeiras. Ed. Celta.
- Foucault, M.** (1977). «The political function of the intellectual» in *Radical Philosophy*, 17.
- França, José Augusto.** (1976). *A Reconstrução de Lisboa e a Arquitectura Pombalina*. Lisboa. Biblioteca Breve, Instituto da Cultura e Língua Portuguesa.
- França, José Augusto.** (1990). *A Arte em Portugal no século XX*. Lisboa.
- França, José-Augusto.** (2000). *A Arte e a Sociedade Portuguesa no século XX, 1910-2000*. 4ª ed. Lisboa. Livros Horizonte.
- França, José Augusto.** (2004). *História da Arte em Portugal. O Pombalismo e o Romantismo*. Lisboa. Ed. Presença.
- Freixo, M. João Vaz.** (2006). *Teorias e Modelos de Comunicação*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Gadamer, H. G.** (1988). *História e Historicidade*. Lisboa. Gradiva.
- Geertz, C.** (1994). *Conocimiento local*. Barcelona. Paidós.
- Geertz C.** (1997). *El antropólogo como autor*. Barcelona. Paidós.
- Gergen, M. y Gergen, K. J.** (2000). “Qualitative Inquiry: Tensions and transformations” in N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. 2ª Ed. Thousand Oaks, CA. Sage.

- Goodman, Nelson.** (1995). *Modos de Fazer Mundos*, Porto, Ed. Asa.
- Guarinieri, Waldisa Russo.** (1990). “Conceito de Cultura e sua Inter-relação com o Património Cultural e Preservação” in *Cadernos Museológicos*. IBPC, nº 3. Rio de Janeiro
- Harré, R.** (1989). “Metaphysics and methodology: Prescriptions for social psychological research” in *European Journal of Social Psychology*, 19 (5).
- Holstein, Marquês Francisco de Sousa.** (1868). Catálogo da Galeria Nacional de Pintura, 1868, apud Ayres de Carvalho. “A Galeria de Pintura da Ajuda e as Galerias do séc. XIX” in *Belas Artes – Revista da Academia Nacional de Belas Artes*, Lisboa, 1989, 3ª série, nº3.
- Jeanneney, Jean-Noel.** (1996). *Uma história de comunicação social*. Lisboa. Terramar.
- Kleiner, Fred.** (2009). *Gardner's Art through the Ages: The Western Perspective*. Cengage Learning. Vol. II, 13ª.
- Knabe, Peter-Eckhardt.** (2000). *L'Histoire du mot 'Académie', Académies et Sociétés savantes en Europe (1650-1800)*, Paris, Honoré Champion.
- Kovács, Ilona.** (2005). “Emprego flexível em Portugal: Alguns resultados de um projecto de investigação” in *Flexibilidade de Emprego: Riscos e Oportunidades*. Oeiras. Celta Editora.
- Kovács, Ilona.** (2006). “Novas Formas de organização do trabalho e autonomia no trabalho” in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 52.
- Krapas, S.; Queiroz, G.; Colinviaux, D.; Franco, C.** (1997). *Modelos: uma análise de sentidos na literatura de pesquisa em ensino de ciências*. Investigação em Ensino de Ciências. Porto Alegre, v. 3, n. 3.
- Kuhn, Thomas.** (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Light, D. and Prentice, R.C.** (1994). «Who consumes the heritage product? Implications for European heritage tourism» in Ashworth, G.J. and Larkham, P.J. (eds) *Building a New Heritage: Tourism, Culture and Identity in the New Europe*. London. Routledge.
- Lisboa, Maria Helena.** (2007). *As Academias e Escolas de Belas Artes e o Ensino Artístico (1836-1910)*. Coleção Teses/Estudos de Arte Contemporânea. Ed. Colibri.
- Mafessoli, Michel** (1993) *La contemplation du monde – figures du style communautaire*. Grasset.
- Maia, Maria Helena.** (Dez. 1997). “Património e restauro no século XVIII português” in *Cadernos ESAP*. 2-3.

- Malato, Maria Luísa.** (2000). “A Academia de Platão e a Matriz das Academias Modernas” in *Notandum* 19 (jan-abr). CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto.
- Marquês Francisco de Sousa Holstein.** (1868). Catálogo da Galeria Nacional de Pintura, 1868, apud Ayres de Carvalho. “A Galeria de Pintura da Ajuda e as Galerias do séc. XIX” in *Belas Artes – Revista da Academia Nacional de Belas Artes*, Lisboa, 1989, 3ª série, nº3.
- Masachs, R.C & Merillas, O.F.** (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Trea. Gijón.
- Meyer, M. y Wodak, R.** (2003). *Methods of critical discourse analysis*. London. Sage.
- Menezes, Ulpiano Bezerra de.** (1984). “Identidade cultural e arqueologia”. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. n. 20.
- Merillas, Olaia Fontal.** (2003). *La educación patrimonial – Teorias y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea. Gijón.
- Minayo, Maria Cecília de Souza** (org). (1996). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 6 Edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- Mota, Isabel Ferreira da.** (2003). *A Academia Real da História: os intelectuais, o poder cultural e o poder monárquico no séc. XVIII*. Minerva Coimbra, 391, 22.
- Neto, Maria João.** (2001). *Memória, Propaganda e Poder. O restauro dos monumentos nacionais (1929-1960)*. FAUP.Porto
- Neves, José Soares.** (1999). *Estatísticas Nacionais da Cultura - Seu Desenvolvimento e Modernização*. Instituto Nacional de Estatística.
- Nova História de Portugal.** (1990). Volume XII, *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa. Editorial Presença.
- Ortigão, José Duarte Ramalho.** (1943). “O culto da arte em Portugal” in *Arte portuguesa*. Lisboa. Livraria Clássica Editora. Vol. 1.
- Palmer, Richard E.** (1999). *Hermenêutica*, Ed. 70.
- Patton, Forrest H.** (1986). *Force of Persuasion*. Simon & Schuster, December 1.
- Pearsall, J.** (Ed.). (1998). *The New Oxford Dictionary of English*. Oxford. Clarendon Press.
- Pereira, Paulo.** (ed.). (1995). *História da Arte em Portugal*. Lisboa. Círculo de Leitores.
- Pereira, José Costa; Martins, José F. Ferreira.** (eds. lits.) (1990). *Dicionário ilustrado da História de Portugal*. Lisboa. Alfa. vols. 1 e 2.
- Popper, Karl.** (1999a). *A Vida é aprendizagem*. Lisboa. Ed. 70.
- Popper, Karl.** (1999b). *O Mito do Contexto*. Lisboa. Ed. 70.

- Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van.** (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª ed. Lisboa. Gradiva.
- Ribeiro, João Pedro.** (1798). *Observações históricas e críticas para servirem de memórias ao systema da diplomática portugueza*. Parte I. Lisboa.
- Ribeiro, Fernanda.** (2000). *O património documental: da memória das instituições à memória da nação*. Porto.
- Ribeiro, Fernanda.** (2008). *Para o estudo do paradigma patrimonialista e custodial. A Inspecção das Bibliotecas e Arquivos e o contributo de António Ferrão (1887-1965)*. Porto. CETAC. Afrontamento.
- Ricoeur, Paul.** (1996). *Teoria da Interpretação*, Lisboa. Ed. 70.
- Rodrigues, Paulo Alexandre Rodrigues Simões.** (1998). *Património, identidade e história: o valor e significado dos monumentos nacionais no Portugal de oitocentos*. Lisboa. UNL/FCSH. 2 vol.
- Rosas, Lúcia Maria Cardoso.** (1995). *Monumentos pátrios: a arquitectura medieval – património e restauro (1835-1928)*. Porto. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2 vol.
- Sacristan, Gimeno.** (2000). *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre. Editora Artmed.
- Schwanitz, Dietrich** (2006). *Cultura, tudo o que é preciso saber*. 6ª ed. Lisboa. Dom Quixote.
- Serrão, Joel.** (1985). *Dicionário de História de Portugal*. Porto. Livraria Figueirinhas.
- Serrão, Joaquim Verissimo.** (1989). *História de Portugal*. Vol. VIII. Ed. Verbo.
- Silva, Elsa Peralta.** (2000). “Património e identidade. Os desafios do turismo cultural” in *Antropológica* nº 4, ISCSP.
- Silva, Raquel Henriques da Silva.** (1995). “Romantismo e Pré-Naturalismo”, in Paulo Pereira (ed.). *História da Arte em Portugal*. Lisboa. Temas e Debates.
- Smith, E. R.** (1999). “Affective and cognitive implications of group membership becoming part of the self: New models of prejudice and of the self- concept” in D. Abrams & M. Hogg (Eds.), *Social identity and social cognition*. Oxford. Blackwell Publishers.
- Tardif, M.; Lessard, C.** (1999). *Travail enseignant au quotidien. Expériences, interaction humaines et dilemmes professionnells*. Québec. Les Press Université Laval.

- Tavares, Rui.** (1987). *Bases para a compreensão do desenvolvimento urbanístico do Porto*. Lisboa. Centro de Estudos dos Povos e Culturas da Univ. Católica.
- Turner, Terence.** (2002). "Lo bello y lo común: desigualdades de valor y jerarquía rotativa entre los kayapó" in *Revista de Antropologia Social*. Madrid.
- Walliman, Nicholas.** (2001). *Your research Project – a step-by-step guide for the first-time researcher*. London. Sage Publications.
- Weinberg, D.** (2002). *Qualitative Research methods*. Oxford. Blackwell.
- United Nations** Educational, Scientific and Cultural Organization (1987). *A Cronology of UNESCO (1945-1987)*. Paris.
- United Nations** Educational, Scientific and Cultural Organization.(s.d.). *Inventaire des archives de l'Institut International de Coopération Intellectuelle (IICI) / Inventory of the archives of the International Institute of Intellectual Co-operation (IICI)*, 1925-1946. 2 v. Paris: UNESCO.
- Vala, Jorge.** (2005). "A Análise de conteúdo", Capítulo IV, in Silva, Augusto Santos; Pinto, José Madureira (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 13ª edição.Port. Edições Afrontamento.
- Van Manen, M.** (1990). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona. Idea Books.
- Vaz, Francisco.** (2000). *Ciência e Técnica na obra de D. Frei Manuel do Cenáculo (1724-1814)*. Actas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Ciência e da Técnica, Cidade, Editora.
- Vaz, Francisco; Calixto, José António.** (coord. de). (2006). *Frei Manuel do Cenáculo Construtor de Bibliotecas*, Lisboa, Caleidoscópio.
- Viadel, Ricardo Marín.** (1997). "Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporânea" in *Arte, Individuo y Sociedad*. n. 9.

## **Bibliografia utilizada nos capítulos referentes aos Museus**

- AAVV** (2000). "Cultural Statistics in the UE. Final Report of the LEG" in *Population and social conditions 3/* Luxemburgo, Comissão Europeia, 192.E/Nº 1.
- ABCs of museums.** (2005, January) in <http://www.aamus.org> (Consultado a 12 de Dezembro de 2009, às vinte e quatro horas).
- Abramovic, Marina.** (outros). (2001). *The discursive museum*. HatjeCantz Pub. Germany.
- Adams, G. D.** (1983). *Museum public relations*. Nashville, TN: AASLH.
- Ades, Susan; Graft, Conny.** (co-authors). (1995). "Evaluation of an interpretive colonial programme" in *History News* 50/4.
- Alencar, Valéria Peixoto de.** (2008). *O Mediador Cultural. Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte*. Tese de Mestrado. Universidade Estadual Paulista.
- Almeida, Adriana Mortara; Vasconcelos, Camilo de Mello.** (1998). "Por que visitar museus?" in Bittencourt, Circe. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo. Contexto.
- Almeida, Adriana Mortara.** (2002). "Os públicos de museus universitários" in *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*. São Paulo, v. 12.
- Almeida, Adriana Mortara.** (org). (2004a). "Avaliação da Acção Educativa e Cultural em Museus. Teoria e Prática (Dossier CECA-Brasil)" in *MUSAS. Revista Brasileira de Museus e Museologia*, vol.1, n.1. Rio de Janeiro, Instituto do Património Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais.
- Almeida, Adriana Mortara.** (2004b). "Os visitantes do Museu Paulista: um estudo comparativo com os visitantes da Pinacoteca do Estado e do Museu de Zoologia" in *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. v.12.
- Almeida, Adriana Mortara.** (2005). "O contexto do visitante na experiência museal: semelhanças e diferenças entre museus de ciência e de arte" in *História, Ciências, Saúde*. Manguinhos, Rio de Janeiro, Brasil, v. 12 (suplemento).
- Almeida, António.** (2007). *Mediações da cultura e da informação: perspectivas sociais, políticas e epistemológicas* VII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências da Informação (ENANCIB), Salvador.

- Almeida, António Manuel Passos.** (2008). *Os museus do liberalismo no Porto: O Museu Portuense e o Museu João Allen. Museu Municipal do Porto: Das Origens à sua Extinção (1836-1940)*. Dissertação de Mestrado. FLUP.
- Almeida, Maria Mota.** (1996). “Mudanças Sociais/Mudanças Museais, Nova Museologia/Nova História – que relação?” in *Museus e Acção Cultural, dos Cadernos de Sociomuseologia*, nº 5, Centro de Estudos de Sociomuseologia, Lisboa. Edição da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Alpers, Svetlana.** (1984). *The Art of Describing : Dutch Art in the Seventeenth Century*, Chicago. The University of Chicago Press.
- Alpers, Svetlana.** (1991). “The Museum as a Way of Seeing” in Ivan Karp and Steven D. Lavinde (Eds.) *Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Display*, Washington. Smithsonian Institution Press.
- Alpers, Svetlana.** (1992). “The museum as a way of seeing” in I. Karp; S.D. Lavine. *Exibiting Cultures The Poetics and Politics of Museum Display*. Washington, DC: Smithsonian Institution.
- Alvarez, Maite.** (2009). “Changing Role of Museum Education” in Actas do I Congreso Internacional *Los Museos en la Educación. La formación de los educadores*. Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid del 9 al 11 de Abril de 2008.
- Alves, Francisco.** (1993). “O Museu Nacional de Arqueologia” in *Al-madan*, série II, nº2, Almada.
- Alves, Cristina Isabel Martins de Oliveira.** (2007). *Concepções da educação em museus nas políticas culturais. Portugal 1974-2004*. Dissertação de Mestrado. Cultura e Comunicação. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Allard, Michel ; Boucher, Suzanne.** (1991). “Le Musée et L'École” in *Cahiers du Québec*. Psychopédagogique. Québec: Éditions Hurtubise.
- Allard, Michel ; Boucher, Suzanne Allard Michel.** (Décembre1995/janvier, 1996). “La visite au Musée” in *Réseau*. Canadá.
- Allard, Michel ; Boucher, Suzanne.** (1998a). *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs: lieux historiques et autres institutions muséales*. Québec. Les Éditions Logiques.
- Allard, Michel ; Boucher, Suzanne.** (1998b). *Éduquer au Musée: un modèle théorique de pédagogie muséale*. Hurtubise. Montreal.

- Ambrose, T., & Paine, C.** (1993). *Museum basics*. New York. ICOM.
- Ames, M.** (1985). "De-schooling the museum: a proposal to increase public access to museums and their resources" in *Museum*, 145.
- Ames, M.** (1992). *Cannibal Tours and Glassboxes. The Antropology of Museums*. Vancouver. UBC Press.
- Ames, M.** (2004). "Museums in the Age of Descontruction" in G. Anderson (ed.) *Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*. Walnut Creet y Lanham. Altamira Press.
- Ames, Peter** (1990) "Breaking Grounds. Measuring museum's merits." in *Museum Management and Curatorship*, 9.
- American Association of Museums** (AAM) conference (April 1992). *Formative Evaluation of Interactive Media Exhibits*. Baltimore.
- American Association of Museums.** (2001). "Standards for museum exhibitions and indicators of excellence" in *Exhibitionist*, 20 (1).
- American Association of Museums.** (2003). *Bridges to the world: Final program*, AAM Annual Meeting & Museum Expo. *Portland, Oregon*. Washington, D.C. American Association of Museums.
- Anderson, G.** (2004). (ed.). *Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*. Walnut Creet y Lanham. Altamira Press.
- Antolí, Núria Serrat.** (2005). "Acciones didáctica y de difusión en museos y centros de interpretación" in *Museografía Didáctica*. Barcelona. Ariel.
- Appleton, Josie.** (2000). *Museums for the 'People'?* London. Academy of Ideas.
- Araújo, Marcelo Mattos; Bruno, Cristina** (orgs.). (1995). *A memória do pensamento museológico brasileiro: documentos e depoimentos*. Comitê Brasileiro do ICOM.
- Araújo, J. Moreira; Monteiro, Marisa.** (2005). "Algumas notas sobre a colecção de ciências exactas do Museu de Ciência da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto" in Semedo, Alice; Silva, Armando Coelho Ferreira da (coord). *Colecções de ciências físicas e tecnológicas em museus universitários: homenagem a Fernando Bragança Gil*. Porto. Ed. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Arrila, Margareth;** Ridentil, Sandra G. Unbehaum; Medrado, Benedito (Org.). (1998). *Homens e Masculinidades: outras palavras*. SP. ECOS/Ed 34.



- Ávila, Maria de Jesus** (S/d). "A conservação da arte contemporânea: um novo desafio para os museus" in *APHA, nº 5, Preservação da Arte Contemporânea*.
- Azcarate, Amaia A. Arriaga** (2009). *Conceptions of art and interpretation in the educational discourses and practised at Tate Britain Gallery in London*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad Pública de Navarra.
- Azcarate, Amaia A. Arriaga; Aguirre, I.** (2010a) "Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte" *Revista Iberoamericana de Educación*, 53.
- Azcarate, Amaia A. Arriaga.** (2010b). "Problemas y tendencias de interpretación de las obras de arte en las actividades educativas de museos" in *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 52/4.
- Badman, Tim.** (1999). "Small-scale evaluation" in Hooper-Greenhill, Eilean (ed.) *The Education Role of the Museum*, 2ª ed. Routledge.
- Baeta, Ricardo.** (2005). "Serviço Educativo do Museu do Caramulo" in *Aprender a olhar*. Edições Firmamento Lda., Lisboa, n.º15.
- Bal, M.** (1996a). "The Discourse of the Museum" in Greenberg, R.; Ferguson, B. W.; Nairne, S. *Thinking about Exhibitions*. Londres e Nova York. Routledge.
- Bal, M.** (1996b). *Double Exposures: The Subject of Cultural Analysis*, London. Routledge.
- Bal, M., Bryson, N.** (1991). "Semiotics and Art History", *The Art Bulletin*, LXXIII (2).
- Barbosa, Sandra Daniela Ferreira.** (2006). *Serviços educativos online nos museus: análise das actividades*. Tese de Mestrado. Braga. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Bardi, Pietro Maria.** (1992). *História do MASP*. São Paulo. Empresa das Artes.
- Barnes, Caroline.** (1998). "Evaluation of Every Object Tells a Story Gallery", Nottingham Museums.
- Barriga, Sara; Silva, Susana Gomes da.** (2007). *Serviços Educativos na Cultura*. 1ª ed. Porto. Setepés.
- Barros, Ana Bárbara.** (2008) *De Corpo e Alma: narrativas dos profissionais de educação em museus da cidade do Porto*. Tese de Mestrado. Faculdade de Letras. Universidade do Porto.
- Bazin, Germain.** (1967). *Le Temps des Musées*, Liège, s.ed.

- Benavídez, C.; Restrepo, E. G.y; McCathieneville, C.** (2003). *Revendo a acessibilidade com estilo*. <http://www.sidar.org/hera/index.php.pt> consultado a 17 de Agosto de 2009).
- Benvenuti, Alice.** (2004). *Museu e educação em museus- história, metodologias e projectos, com análises de caso: Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul*. Tese de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bennett, T.** (1995). *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*. London. Routledge
- Bennett, T.** (1999). "That those who run may read" in Hooper-Greenhill, E. (ed.). *The Educational Role of the Museum*, 2ª ed. Londres. Routledge
- Bennett, T.** (2003). "The Exhibitionary Complex" in Preziosi, D.; Farago, C. (ed.). *Grasping the World. The Idea of the Museum*. Burlington, VT.Ashgate Publishing.
- Berger, Maurice.** (2004). *Museums of Tomorrow, A Virtual Discussion*, New York. Center for Art and Visual Culture.
- Bergson, H.** (1939). *Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bernstein, B. A.** (1996). *Estruturação do Discurso Pedagógico – classe, códigos e controle*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Berto, Rosa Maria Villares de Souza.** (2006). *Inclusão Cultural através da Gestão Mercadológica em Museus*. XXVI Enegep - Fortaleza, CE, Brasil.
- Berry, Nancy; Mayer, Susan.** (Eds.) (1989). "Introduction to Evaluation: Theory and Methodology." in *Museum Education: History, Theory, and Practice Reston*. National Art Education Association.
- Berry, Nancy; Mayer, Susan.** (1990). (ed. lit.) *Museum Education: History, Theory, and Practice*. Virgínia. The National Art Education Association.
- Betâmio de Almeida.** (1967). *Ensaio para uma didáctica do desenho*. Lisboa: Escolar Editora.
- Betâmio de Almeida.** (1976). *A Educação Estético-visual no Ensino Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte
- Betâmio de Almeida; Santos, Plácido; Santos, Mendes.** (2000). *Educação pela Arte na Escola Primária*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional DGEP.

- Binks, G. e Uzzell D.** (1999). "Monitoring and evaluation: the techniques" in Hooper-Greenhill, Eilean (ed.) *The Education Role of the Museum*, 2ª ed., Routledge.
- Black, Graham.** (2006). *The Engaging Museum, Developing the Museums for Visitor Involvement*, London. Routledge.
- Blanco, Angela Garcia.** (1998). *Didáctica del museo: El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Bøje, J. D., Johansen, T.G.; Kampmann, J., Larsen, K.** (2005). *Learning with contemporary art. An educational project and an organizational and cooperative project. Evaluation of The Egmont Foundation's developing project Contemporary Art and Young People 2002-2005*, Roskilde Department of Educational Studies, Roskilde University.
- Bolaños, M.** (2002). *La memória del mundo – Cien años de museología 1900-2000*. Cijón. Ediciones Trea.
- Borun, Minda.** (1992). "Part I: Where Do We Go from Here?", in A. Benefield, S. Bitgood, and H. Shettel (Eds) *Visitor Studies: Theory, Research, and Practice, Volume 4. Proceedings of the 1991 Visitor Studies Conference*, Jacksonville, AL: Centre for Social Design
- Borun, Minda.** (co-editor). (2000). "Introduction to Museum Evaluation" in *Technical Information Service*, American Association of Museum. Washington, D.C.
- Bowsher, Carol.** (1999). "Total quality Management in Museum: an investigation into the Adaptive Relevance of TQM in the Museums" in Moore (ed.), *Management in Museums*, London. Atalone Press.
- Bourdieu, P. and Darbel, A.** (1969). *The Love of Art*. Cambridge. Polity Press.
- Bourdieu, P.; Darbel, A.** (1970). *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. 2ªed. Les Edicions de Minuit.
- Bourdieu, P.** (2003). "Los Museos y su Publico" in *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires. Aurelia.
- Brandão, José M.** (1996). "Acção Cultural e Educação em Museus" in *Cadernos de Museologia*, Nº 5. Universidade Lusófona.
- Breitkopf, S.** (2005, March/April). "Museums as economic engines" in *Museum News*.
- Brigola, João Carlos Pires.** (2000). *Colecções, gabinetes e museus em Portugal no século XVIII*, Dissertação de Doutoramento. Universidade de Évora, 2 volumes.

- Brigola, João Carlos Pires.** (2000). "Colecções, gabinetes e museus em Portugal no séc. XVIII" in *Boletim trimestral da Rede Portuguesa de Museus*, nº2 – Nov.
- Brigola, João Carlos Pires.** (2003a). *Colecções e Gabinetes em Portugal no Século XVIII*. Lisboa. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Brigola, João; Teixeira, Madalena; Nabais, António; Baptista, Fernando António.** (2003b). "Breve História da legislação sobre a política museológica em Portugal" in *Lugar em Aberto, Revista da APOM*, nº 1, 1ª Série. Lisboa.
- Brigola, J.; Teixeira, M. B.; Nabais, A.; Pereira, F.A.B.** (2003c). "Perspectiva histórica" in *Lugar em Aberto, Revista da APOM – Associação Portuguesa de Museologia*, Nº1 – I série.
- Broom, G. M., Casey, S., & Ritchey, J.** (1997). Toward a concept and theory of organization-public relationships. *Journal of Public Relations Research*, 9(2).
- Broude, Norma; Garrad, Mary D.** (1982). *Feminism and Art History*. Harper & Row Pub. New York.
- Bruno, M. C. O.** (1996). "Museologia e Comunicação" in *Cadernos de Sociomuseologia*. Nº9, Lisboa: ULTH.
- Bruno, Cristina.** (2002). *Entre a museologia e museografia. Propostas, problemas e tensões*. Seminário Internacional (policopiado).
- Bruning, S. D., & Galloway, T.** (2002, May 1). "Expanding the organization-public relationship scale: Exploring the role that structural and personal commitment play" in *Organization-public relationships. Public Relations Review*, 29.
- Bruning, S. D., & Ledingham, J. A.** (1999). "Relationships between organizations and publics: Development of a multi-dimensional organization-public relationship scale" in *Public Relations Review*, 25 (2).
- Bull, Phil.** (1999). "A beginner's guide to evaluation" in Hooper-Greenhill, Eilean (ed.) *The Education Role of the Museum*, 2ª ed. Routledge.
- Bunch, L.** (1995). "Fighting the Good Fight: Museums" in *An Age Of Uncertainty. Museum News*. March/April.
- Caillet, E.** (1995). *A l'approche du musée, la médiation culturelle*. Pul, Lyon.
- Camacho, Clara Frayão.** (1999). *Renovação museológica e génese dos museus da área metropolitana de Lisboa*. RPM.

**Camacho, Clara Frayão.** (1999). *Renovação museológica e génese dos museus da área metropolitana de Lisboa*. RPM.

**Camacho, Clara Frayão.** (Março, 2000). “Rede Portuguesa de Museus – um projecto em construção” in Silva, Raquel Henriques da; Cordeiro, Isabel; Pinho, Inês da Cunha; Carvalho, Anabela, (equipa de Coordenação e Elsa Garrett; Freitas Execução IPM); Santos, Maria de Lourdes Lima dos, (Coordenação OAC). *Inquérito aos Museus em Portugal*. Lisboa. Edição OAC/IPM.

**Camacho, Clara Frayão; Monteiro, Joana Sousa e Freire- Pignatelli, Cláudia** (2001), *Rede Portuguesa de Museus: Linhas Programáticas*, Lisboa, MC/IPM. CNP/ICOM, *Código Deontológico para os Museus*, Lisboa, Comissão Nacional Portuguesa do ICOM.

**Camacho, Maria Clara; Freire, Cláudia & Monteiro, Joana.** (2002). *Rede Portuguesa de Museus: Linhas Programáticas*, Lisboa, Estrutura de Projecto da RPM/ Ministério da Cultura.

**Camacho, Clara Frayão.** (2007). “O Panorama Museológico do Algarve a Rede Portuguesa de Museus” in *Museal*. Algarve.

**Campos, Cristina.** “Museu in Progress” in <http://artecapital.net/criticas.php?critica=140> (observado a quinze de Dezembro de 2010 às vinte e duas horas e sete minutos).

**Cardona, Francesc.** (2005). “Museografia didáctica” in *Museografía didáctica*, Ariel, Barcelona.

**Carneiro, R. (Ed.).** (2001). *O valor educativo do museu*. Lisboa. Lexicultural – Actividades Editoriais.

**Casal, Adolfo Yánes.** (1993). “Património e Modernidade” in *Actas do IV Encontro Nacional de Museologia e Autarquias*.

**Caston, Ellie Bourdon.** (1989). “A Model for Teaching in a Museum Setting” in Berry, Nancy; Mayer, Susan, (ed. lit.) *Museum Education: History, Theory, and Practice*. Virgínia. The National Art Education Association.

**Cazelli, S., Gouvea, G., Franco, C. e Sousa C. N.** (1997). “Padrões de Interação e Aprendizagem Compartilhada na Exposição Laboratório de Astronomia” in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 78, n. 188/189/190.

**Cazelli, S.; Valente, E.; Gouvea, G.; Marandino, M.; Franco, C.** (1998). “A Relação museu-escola: avanços e desafios na (re) construção do conceito de museu” in *Actas da 21<sup>a</sup> Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu.

- Cazelli, S.** (2000). "Divulgação científica em espaços não formais" in *Anais do XXIV Congresso da Sociedade de Zoológico do Brasil*. Belo Horizonte.
- Chagas, Mário de Souza** (1998), "Há uma gota de sangue em cada museu: a óptica museológica de Mário de Andrade". *Cadernos de Sociomuseologia nº 13*, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Chagas, M.** (2003). *Imaginação Museal. Museu, Memória e Poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Chagas, I.** (1993). "Aprendizagem não-formal/formal das ciências: relação entre museus de ciências e as escolas" in *Revista de Educação*, Lisboa, v. 3, n. 1.
- Chadwick, A. and Stannett, A.** (1995). *Museums and the Education of Adults*. Leicester. National Institute of Adult Continuing Education.
- Gohn, M.G.** (1999). *Educação Não-Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro sector*. São Paulo. Cortez.
- Chevallard, Y.** (1991). *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina. Editora Aique.
- Clarke, A., Dodd, J. et al.** (2002). *Learning through Culture The DfES Museum and Gallery Education Programme: A Guide to Good Practice*. Leicester. Research Centre for Museums and Galleries.
- Clair, Jean.** (1976). "As origens da noção de ecomuseu" in *Cracap Informations*, nº 2-3.
- Clifford, J.** (1999) "Museums as Contact Zones" in D. Boswell and J. Evans (1999) *Representing the Nation: A Reader. Histories, Heritage and Museums*, London: Routledge
- Code, L.** (1991). *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge*, London. Cornell University Press.
- Coelho, Armando.** (1999). "Museus com colecções de arqueologia. Programas expositivos" in *O Arqueólogo Português, Série IV*, 17.
- Coelho, M.C.P.** (1996). *Da origem dos Museus, do seu conteúdo, arquitectura e livre acesso*. Brotéria. Cultura e Informação.
- Cohen, Cora** (2001). *Quand l'enfant devient visiteur: une nouvelle approche du partenariat école/musée*, L'Harmattan, Paris.

- Conde, Idalina** (Coord.). (1992). *Percepção Estética e Públicos de Cultura*. Lisboa. Fundação Caloste Gulbenkian.
- Coombs, T.** (2000). "Crisis management: Advantages of relational perspective" in J. A. Ledingham & S. D. Bruning (Eds.), *Public relations as relationship management. A relational approach to public relations* Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum.
- Cordeiro, José Manuel Lopes** (2002). "A propósito de colecções industriais" in *Boletim RPM*, nº 3.
- Cordeiro, Luciano.** (1875). *Observações sobre o actual estado do ensino das artes em Portugal, a organização dos museus e o Serviço dos Monumentos Históricos e da Archeologia*. Lisboa. Imprensa Nacional.
- Couto, João.** (1961). "Extensão escolar dos museus", in *Museu*, revista do Círculo Dr José Figueiredo, II, nº 2, Porto.
- Crimp, Douglas.** (1993). *On the Museum's Ruins*. Cambridge. The Mit Press.
- Cruz, Shirleide Pereira da Silva; Neto, José Batista.** (2007). *A Relação Escola-Museu a partir da análise das representações sociais de professoras sobre o museu*. I Colóquio de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. *Brasil e Portugal: nossa história ontem e hoje*. UFRPE, Recife, Brasil.
- Cury, Magaly Cabral Marília Xavier.** (2006). "Partnering in Museum education – Enhancing the Adventure: Proceedings" in *Anais do III Encontro Regional da América Latina e Caribe – CECA/ICOM*, São Paulo.
- Cutlip, S. M.; Center, A. H.; Broom, G. M.** (2000). *Effective public relations*. 8ª ed. Upper Saddle River, NJ. Prentice Hall.
- Dagognet, F.** (1988). *Le Vivant*. Bordas/Philo.
- Dagognet, F.** (1993). *Le Musée Sans Fin*. Seyssel: Champ-Vallon.
- Davallon, Jean; Grandmont, Gerald & Schielle, Bernard.** (1992). *L'environnement entre au Musée. Collection Muséologies*. Lyon. Presses Universitaires de Lyon.
- Davis, J. and Gardner, H** (1999). "Open windows, open doors" in Hooper-Greenhill, E. (ed.) *The Educational Role of the Museum*, 2nd edition, London: Routledge.
- Davies, S.** (1994). *By Popular Demand: A Strategic Analysis of the Market Potential for Museums and Art Galleries in the UK*. London. Museums and Galleries Commission.
- De Varine, Hugues.** (1985). "El ecomuseo, más allá de la palabra" in *Revista Museum*, vol. XXXVII, nº148. Imágenes del ecomuseo. Paris. Unesco.

- Decarolis, Nelly.** (compilación). (2006). *El pensamiento museológico latinoamericano. Los documentos del ICOFOM LAM. Cartas y Recomendaciones – 1992-2005*. Córdoba. ICOFOM LAM Subcomité Regional del ICOFOM para América Latina y el Caribe.
- Decter, Joshua.** (2001). "Synergie Museum" in Abramovic, Marina, et al. *The discursive museum*. HatjeCantz Pub. Germany.
- Deming W.E** (1986). *Out of thr crisis: Quality, Productivity and competitive position*. University Press: Cambridge.
- Dillman, D. A.** (1978). *Mail and telephone surveys: The total design method*. New York. John Wiley and Sons.
- Dodd, Jocelyn; Sandell, Richard.** (2001). *Including Museums: Perspectives on Museums, Galleries and Social Inclusion* . Leicester. Research Centre for Museums and Galleries.
- Dodd, Jocelyn.** (2002). *Interactive Learning in Museums of Art and Design 'Interactivity and Social Inclusion*, Research Centre for Museums and Galleries, University of Leicester.
- Downeyand, Stephanie; Delamatre, Jackie.** (co-authors).(2007). "Measuring the Impact of Museum-School Programs: Findings and Implications for Practice" in *Journal of Museum Education*, 32/2.
- Duarte, Alice.** (1999). "A museologia antropológica no século XIX em Portugal Trabalhos de Antropologia e Etnologia" in *Revista inter e transdisciplinar de Ciências Sociais e Humanas*, Vol.XXXIX nº 1.
- Duncan, Carol.** (1995). *Civilizing Rituals – inside public art museums*. London. Routledge.
- Economou, Maria.** (2004). "Evaluation strategies in the cultural sector: the case of the Kelvingrove Museum and Art Gallery in Glasgow" in *Museum and Society*, Mar 2004. 2 (1).
- Edson, G. & Dean, D.** (1994). *The handbook for museums*. London/New York. Routledge.
- Ehling, W. P.** (1992). "Establishing the value of public relations and communication to an organization" in J. E. Grunig, D. M. Dozier, W. P. Ehling, L. A. Grunig, F. C. Repper, & J. White (Eds.), *Excellence in public relations and communication management*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum.
- Elkins, J.** (2003). *Visual Studies: A Sceptical Introduction*. London. Routledge
- Elliot, Bridget; Wallace, Jo-Ann.** (1994). *Women Artists and Writers*. London. Routledge.
- Engel, B.S. and Hein, G.E.** (1981). "Qualitative Evaluation of Cultural Institution/School Education Programs" in S. N. Lehman, and Igoe, K. (eds) *Museum School Partnerships: Plans&Programs*, Washington, DC: Center for Museum Education.



- Ennes, Elisa Guimarães.** (2003). *Espaço Construído: O Museu e suas exposições*. Programa de Pós Graduação em Museologia e Património – PPG-PMUS Mestrado em Museologia e Património. *Unirio / MAST – RJ*.
- Estatutos da APOM** (1 de Janeiro de 1967). “Da origem e dos fins da associação” in *Boletim da APOM*. Cap.I, nº1.
- Excelence in Practice.** (2002). *Museum Ed. Principles and standards*. American Association of Museums.
- Falk, J.H; L.D. Dierking.** (1992). *The Museum Experience*. Washington, D.C.: Whalesback Books.
- Falk, J.H. & Dierking, L.D.** (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press
- Faria, Margarida Lima de.** (Julho, 2000). *Projecto: Museus e Educação*. Instituto de Inovação Educacional, Centro de Etnologia Ultramarina, Departamento de Ciências Etnológicas e Etno-museológicas, Instituto de Investigação Científica Tropical – IICT.
- Faria, Margarida Lima de.** (2003). “A função social dos Museus” in Domingues, Álvaro; Silva, Isabel; Lopes, João Teixeira; Semedo, Alice, (org.). *A Cultura em Acção: Impactos sociais e território*. Porto. Edições Afrontamento
- Fernandes, Isabel** (2003). “Museu: tornar visível o invisível” in *Lugar em Aberto – Revista da APOM– Associação Portuguesa de Museologia*.
- Fernández, Luis & Fernández, Isabel.** (1999). *Diseño de exposiciones – Concepto, instalación y montaje*, Alianza Editorial, Madrid.
- Fernández, L. A.** (1999). “Educación y acción cultural. El público y el museo” in *Museología y museografía*. Madrid. Ediciones del Serbal.
- Fopp, Michael A.** (1997) *Managing Museums and Galleries*, London/New York, Routledge
- Foster, H.** (1996). *La postmodernidad*. Barcelona. Kairós.
- Foucault, L.** (2003). “Texts/Contexts: Of other spaces” in Preziosi, D.; Farago, C. (ed.). *Grasping the World. The Idea of the Museum*. Burlington, VT. Ashgate Publishing.
- Foucault, Michel.** (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. London. Colin Gordon, Harvester
- Foucault, Michel.** (1998). *A Ordem do Discurso*. São Paulo. Loyola
- Fowler, F. J.** (1993). *Survey research methods*. 2ª ed. Newbury Park, CA. Sage.

- Francina, F.; Wood, H.** (1999). (ed.). *La modernidad en disputa*. Madrid. Akal.
- França, José-Augusto.** (1976). “Museus e Casa de Cultura”, in França, J.-A., *Sobre Inventário e Preservação do Património Histórico e Artístico Nacional – Duas Comunicações Sobre Política Cultural Apresentadas na Academia Nacional de Belas Artes*. Lisboa: Academia Nacional de Belas Artes.
- Fried, M.** (1980). *Absorption and Theatricality. Painting and Beholder in the Age of Diderot*. London: The University of Chicago Press.
- Friedman, Alan.** (ed.). (2007). “Evaluating Collaborations and Other Projects Deigned to Impact ISE Professionals” in *Framework for Evaluating Impacts of Informal Science Education Projects* Rosslyn, VA. National Science Foundation.
- Fuller, Diana Burgess; Salvioni, Daniela.** (2002). *Art/women 1950-2000. Parallels and Intersections*. University of California Press. Los Angeles.
- Fundação Calouste Gulbenkian** (s/a) *20 obras interactivas*. [CD-Rom]. Lisboa. Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gallimard Jeunesse.** (2000). *Le Louvre raconté aux enfants*. [CD-Rom]. Paris. Multimédia Gallimard.
- Gant, M. L. B.** (1999). Museos virtuales y digitales: nuevas estrategias de difusión artística. *VII Encuentro de Bibliotecas de Arte de España y Portugal*.  
<http://www.mcu.es.BAEP/encuentrosbaep7/musvir.html> (consultado em 31 de Outubro de 2008).
- Gant, M. L. B.** (2001). *Arte, museos e nuevas tecnologías*. Gijón. Ediciones Trea.
- Gant, M. L. B.** (2002). “Património cultural en Internet: diseñando un modelo alternativo” in *Revista de Arqueología, arte y urbanismo*, nº6.  
[www.porticolibrerias.es/c/A666MUSE.pdf](http://www.porticolibrerias.es/c/A666MUSE.pdf) (consultado em 27 de Julho de 2008).
- Garcia Blanco, Ângela.** (1999). *La exposición, um médio de comunicación*. Madrid. Ed Akal.
- Genest, A. C.; Boley, D.** (1998). *Seuils et Ruptures induits par le partenariat. Em Entre École et musée le partenariat culturel d'éducation*. Org. Buffet, F. Lyon. Presses Universitaires de Lyon.
- Gob, André & Drouguet, Noémie.** (2006). *La muséologie. Histoire, développements, enjeux actuels*. Paris. Armand Colin.

**Godinho, F.** (s/d). *Acessibilidade na net*.

<http://www.acessibilidade.net/web/> (consultado em 23 de Julho de 2009).

**GOHN, M. da G.** (1999). *Educação Não-Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro sector*. São Paulo. Editora Cortez.

**Golberg, Joshua.** (1987). "Ouvrir les yeux et les esprits" in *Revista Museum*, nº 153.

**Golding, Viv.** (2005). "The museum clearing: a metaphor for the new museum practice" in Atikson, Dennis; Dash, Paul (ed). *Social and Critical Practices in Art Education*. Trenthan Books. E.U.A.

**Gombrich, E. H.** (1968). "Should a museum be active?" in *Revista Museum*, Vol. XXI, nº 1.

**Gomes, Rui Telmo.** (Coord.) (2004). *Públicos da Cultura*. Lisboa. Observatório das Actividades Culturais.

**Gomes, Rui Telmo; Lourenço, Vanda.** (2009). *Democratização Cultural e Formação de Públicos. Inquérito aos Serviços Educativos em Portugal*. OBS Pesquisas n.º 15.

**Gómes, J.** (2006). *Dos museologias. Las tradiciones anglosajonas y mediterráneas. Diferencias y contactos*. Gijón. Trea.

**Goodman, M. J.** (2000. 1er trimestre). "Relaciones entre los departamentos de educación y conservación" in *Revista de Museologia*.

**Gorman, M. O.** (2006). *The 10 best art museums for kids*. <http://www.child.com> (consultado em 5 de Junho de 2006).

**Goulding, C.** (2000). "The museum environment and the visitor experience" in *European Journal of Marketing*, 34(3/4).

**Gouveia, Henrique Coutinho.** (1997). *Museologia e etnologia em Portugal instituições e personalidades*. Tese de Doutoramento. Universidade Nova de Lisboa.

**Grande, Nuno.** (2005). "Museus e Centros de Arte: Ícones de urbanidade, instâncias de poder" in Semedo, Alice; Lopes, J. Teixeira (Coord), *Museus Discursos e Representações*. Porto. Afrontamento.

**Greenberg, R.; Ferguson, B. W.; Nairne, S.** (1996). *Thinking about Exhibitions*. Londres e Nova York. Routledge.

**Greene, W. P.** (1998). *Museums & learning: A guide for family visits*. Washington D.C.: U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement – Smithsonian Office of Education.

- Grinder, A. L.; McCoy, E.S.** (1998). *The good guide. A soucerbook for interpreters, docents and tour guides*. Scottsdale. Ironwood Publishing.
- Grinspum, Denise.** (2000). *Educação para o Património: Museu de Arte e Escola. Responsabilidade compartilhada na formação de públicos*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de S. Paulo.
- Grøn, Karen** (2002). "When the Visitor becomes Curator for a day", *Artikelbasen, Trapholt Museum of Modern Art, Applied Art, Design and Furniture Design*, <http://www.trapholt.dk/printpage.asp?id=625> (Consultado em 2010/04/13).
- Grossmann, Martin.** (2007). *O Museu de Arte hoje in* [http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/.painel/artigos/o\\_museu\\_hoje/view](http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/.painel/artigos/o_museu_hoje/view) (observado a dez de Agosto de 2010, às vinte e três horas).
- Grossmann, Martin.** (2010). "A actualidade do Centro Cultural São Paulo" in *Folha de São Paulo*.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S.** (2001). "Toward a Theory of Teacher Community" In *The Teachers College Record*, 103.
- Grunig, J. E., & Grunig, L. S. (1989).** "Toward a theory of public relations behavior of Organizations. Review of a program of research" in J. E. Grunig & L. A. Grunig (Eds.) (Vol. 1), *Public Relations Research Annual*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- Grunig, J. E., & Grunig, L. S.** (2000). "Public relations in strategic management and strategic management of public relations: Theories and evidence from the IABC Excellence project" in *Journalism Studies*, 1(2).
- Grunig, J. E., & Huang, Y. H.** (2000). "From organizational effectiveness to relationship indicators: Antecedents of relationships, public relations strategies, and relationship outcomes" in J. A. Ledingham & S. D. Bruning (Eds.), *Public relations as relationship management: A relational approach to public relation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guasch, A. M.; Zulaika, J.** (ed.) (2007). *Más allá del Guggenheim*. Madrid. Akal.
- Gunther, C.F.** (1999). "Museum-goers: life-styles and learning characteristics" in Hooper-Greenhill, E. (ed.) *The Educational Role of the Museum*, 2ª ed, Londres. Routledge.
- Gurian, Elaine Heumann.** (2006). *Civilizing the Museum*. Londres/Nova York. Routledge.
- Harrison, Katie.** (ed.). (2008). "Transforming Museums: To What End?" in *Transforming Museums Conference Proceedings*. Seattle, University of Washington.

- Hawkes, John.** (2006). "Why should I care?" in *Museums & Social Issues*, Vol. I, Number 2.
- Hein, George.** (1979). "Evaluation in open education: emergence of qualitative methodology" in S. Meisels (ed.). *Special Education and Development*, Baltimore, MD. **University Park Press.**
- Hein, G. E.** (1995). The constructivist museum. <http://www.gem.org.uk/> (consultado em 14 de Outubro de 2009).
- Hein, G.E.** (1996). "The logic of program evaluation: What should we evaluate in teacher enhancement projects?" in S.N. Friel, and G.W. Bright, *Reflecting on our work: NSF teacher enhancement in K-6 mathematics*. Lanham, MD: University Press of America, Inc.
- Hein, George E, Mary Alexander** (1998). *Museums, Places of Learning*. Amer Assn of Museums.
- Hein, George.** (1999). "Evaluation of museum programmes and exhibits" in Hooper-Greenhill, Eilean (ed.). *The Education Role of the Museum*, 2ª ed. Routledge.
- Hein, G.E.; Sabra Lee.** (2000). *Assessment of Science Inquiry. Foundations. Vol2.*
- Hein, George E.** (2004). *Learning in the Museum*, London, Routledge.
- Henley Centre.** (1989). "The discerning consumer", *Leisure Management*, 9 (5).
- Hening, Michelle.** (2006). *Museums, Media and Cultural Theory*. Glasgow. Open Univ.Press.
- Henry, S. L. & Brewer, J.** (2006). *W3C - Web acessibility iniciative*. <http://www.w3.org/WAI/ER/tools/> (consultado em 20 Julho de 2008).
- Hernández, Francisca Hernández.** (2003). *El Museo como espacio de comunicación*. Gijon. Ed. Trea.
- Hernández, Francisca Hernández.** (2001), *Manual de Museología*, Madrid, Ed. Síntesis.
- Hernández, Josep e Tresseras, Jordi.** (2001) *Gestión del Patrimonio Cultural*. Ariel Turismo. Barcelona.
- Herne, Steve.** (2006). «Communities of practice in art and design and museum and gallery education.» in *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 14, nº 1.
- Herreman, Yani.** (1989), "D'autres supports pour nouveaux artistes : tendances actuelles en architecture muséale" in *Revista Museum*, 164, nº 4.

- Herrero, J. P. de C.** (1998). "La evaluacion de um museo" in: *Cómo Hacer un Museo de Ciencias*. México. Ediciones Científicas Universitaria.
- Hood, M.G.** (1983). "After 70 years of audience research, what have we learned? Who comes to museums, who does not, and why?", in Thompson, D., Bitgood, S., Benefeld, A., Shettel, H. and Williams, R. et al. (eds) *Visitor Studies, Theory, Research and Practice*, 5 :77-87, Jacksonville, FL. Visitor Studies Association.
- Hood, M.G.** (1996). "Audience research tell us why visitors come to museums - and why they don't" in *Toward 2000: Evaluation and Visitor Research in Museums*, Sydney. Powerhouse Museum.
- Hooper-Greenhill, Elean.**(Ed.).(1991). *Writing a museum education policy*. Department of Museum Studies, University of Leicester.
- Hooper-Greenhill, Elean.** (1995). *Museum, media, message*. London. Routledge.
- Hooper-Greenhill, Elean.** (ed).(1997). *Cultural diversity: Developing Museum Audiences in Britain*, London. Leicester University Press.
- Hooper-Greenhill, Elean.** (1999a). "Museums and cultural diversity in contemporary Britain" in Hooper-Greenhill, E. (ed.) *The Educational Role of the Museum*, 2<sup>a</sup> ed. Londres. Routledge.
- Hooper-Greenhill, Elean.** (1999b). *The Educational Role of the Museum*. 2<sup>a</sup> ed. London & N.York. Ed. Routledge.
- Hooper-Greenhill, Elean.** (2003). *Museums and the interpretation of visual culture*, London & N. York. Ed. Routledge.
- Hooper-Greenhill Elean.** (2007a). *Museums and Education, Purpose, Pedagogy, Performance*, London. Routledge.
- Hooper-Greenhill Elean; Dodd, Jocelyn; Creaser, Claire; Sandell, Richard; Jones, Ceri; Woodham, Anna.** (2007b). *Inspiration, Identity, Learning: The Value of Museums Second Study: An evaluation of the DCMS/ DCSF National/ Regional Museum Partnership Programme in 2006-2007*. RCMG, University of Leicester.
- Holanda, Heloísa Buarque de; Herkenhoff, Paulo.** (2006). *Manobras Radicais*. São Paulo: Associação de Amigos do Centro Cultural Banco do Brasil – SP. Homs, Maria Imaculada Pastor (2004) *Pedagogia museística: nuevas prespectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A..

- Homs, Maria Inmaculada.** (1992). *El museo y la educación en la comunidad*, Ceac, Barcelona.
- Homs, Maria Inmaculada.** (2004). *Pedagogía museística – Nuevas perspectivas y tendencias actuales*, Ariel Patrimonio, Barcelona.
- Horne, Donald.** (1984). *The great museum: the re-representation of History*. London. Pluto Press.
- Horta, Maria de Lourdes Parreiras.** (1995). "Semiótica e Museu" in *Cadernos de Ensaio: estudos de museologia*. 2. Rio de Janeiro. IPHAN.
- Horta, Maria de Lourdes Parreiras; Grunberg, Evelina; Monteiro, Adriane Queiroz.** (1999) *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília, DF: IPHAN, Museu Imperial.
- Hudson, Reneth.** (1975). *A Social History of Museums. :What the visitors thought*, the Macmillan Press.
- ICOM.** (1987). *Status/Code de déontologie professionnelle*, Maison de l'Unesco, Paris.
- ICOM.** (2003). *Código deontológico para os museus*, Comissão Nacional Portuguesa do ICOM, IPM. RPM.
- Ingle, Marilyn.** (1999). "Pupil's perceptions of museum education sessions" in Jenkinson, P. (1994). *"Museum futures". in Kavanagh, G. Museum Provision and Professionalism*. London & New York. Routledge.
- IPM** (2002). *Encontro Museus e Educação*. Actas. Lisboa.
- INE.** (2007). *Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio 2006*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística.
- INE** (Observado a vinte de Dezembro de 2010 em [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCod=0002700&contexto=pi&selTab=tab0](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0002700&contexto=pi&selTab=tab0))
- ICOM Statutes** (1972,1995).
- ICOM Statutes.** (1989). Art. 2, paragrafo I. Estatutos do ICOM.
- ICOM.** (2003). *Estatuto ICOM/Código Deontológico para os Museus*. Lisboa. ICOM/Comissão Nacional Portuguesa.
- Jacobi e Coppey.** (1995). "Musée et éducation: au-delà du consensus la recherche du partenariat" in *Publics et Musées*, n°7, Presses Universitaires de Lyon, janvier-juin.
- Jones, Johanna.** (co-author). (2000). "Visitor Behavior and Experiences in the Four Permanent Galleries at The Tech Museum of Innovation" in *Curator, The Museum Journal* 43/3.

- Johnson, Anna; Huber, Kimberly; Cutler, Nancy; Bingnamn, Melissa; Grove, Tim.** (2009). *The museum's educator manual: educators share useful techniques*. U.K. Altamira Press.
- Jones, Johanna; Delamatre, Jackie.** (co-authors). (2007). "Measuring the Impact of Museum-School Programs: Findings and Implications for Practice" in *Journal of Museum Education*, 32/2.
- Jorge, Vítor.** (2002). "O museu é um mundo, o mundo é o museu" in *Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia, Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, Vol. 42 (3-4), Porto.
- Kanso, A.** (2000). "Mail surveys: Key factors affecting response rates" in *Journal of Promotion Management*, 5 (2).
- Karp, Ivan; Lavine, Steven.** (ed.). (1991). *Exhibiting Cultures: the Poetics and Politics of Museum Display*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- Karp, I., Kreamer, C. M., & Lavine, S. D.** (1992). *Museums and communities: The politics of public culture*. Washington, DC: Smithsonian Institute
- Kavanagh, Gaynor.** (2007). *Museum Provision and Professionalism* Leicester Readers in Museum Studies. Kindle Edition.
- Kelly, L.** (2003). *Museums as Sources of Information and Learning: The Decision making Process*, apresentado no Simpósio « Exhibitions as contested sites: the contemporary role of the museum ».
- Kelly, Linda, Gordon, Paul and Sullivan, Tim.** (2000) *An Evaluation of Previous Possessions, New Obligations Policies for Museums in Australia and Aboriginal and Torres Strait Islander People*. Museums Australia and Australian Museum Audience Research Centre
- Kim, Y.** (2001, Winter). "Searching for the organization-public relationship: A valid and reliable instrument" in *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 78(4).
- Korn, Randi.** (1989) "Introduction to Evaluation: Theory and Methodology" in N. W. Berry and S. M. Mayer (Eds) *Museum Education: History, Theory and Practice*, Reston, VA. National Art Education Association.
- Korn Randi.** (co-author). (2000). "Visitor Behavior and Experiences in the Four Permanent Galleries at The Tech Museum of Innovation" in *Curator*, 43/3.



- Korn Randi.** (co-author). (2001). "Go Figure! Evaluating a Math Exhibition" in *ASTC Dimensions*, March/April.
- Laetsch, W. M. et al.** (s/d). "Naturalistic studies of children and family groups in science centers", manuscrito não publicado, Berkeley, CA. Lawrence Hall of Science.
- Lara, Durval.** (2005). *O museu no século XXI ou o museu do século XXI*. Fórum Permanente, Jornada de debates com artistas e comissários da 26a Bienal de São Paulo.
- Le musée du Louvre** (2005). Louvre.edu. <http://www.education.louvre.fr> (consultado em 29 de Setembro de 2008).
- Ledingham, J. A.** (2001). "Government-community relationships: Extending the relational theory of public relations" in *Public Relations Review*, 27.
- Ledingham, J. A.** (2003a). "Explicating relationship management as a general theory of public relations" in *Journal of Public Relations Research*, 15(2).
- Ledingham, J. A.** (2003b). "Smarts PR: A management process model of public Relations" in *Business Research Yearbook: Global Business Perspectives*. Vol. 10.
- Ledingham, J. A., & Bruning, S. D.** (Eds.). (2001). *Public relations as relationship management: A relational approach to public relations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Leibruder, A P.** (2000). "O Discurso de Divulgação Científica" in Brandão, H. N. *Gêneros do Discurso na Escola: mito, conto, cordel, discursos político, divulgação científica*. São Paulo. Editora Cortez.
- Leite, Elvira; Victorino Sofia.** (2006). *Arte e Paisagem*. Coleção Cadernos de Arte Contemporânea 1, Porto, Fundação Serralves, Programas Educativos.
- Leite, Elvira; Victorino Sofia** (2008). *Serralves Projectos com Escolas*. Porto, Fundação Serralves, Programas Educativos.
- León, Aurora.** (1995). *El Museo. Teoría, praxis y Utopía*. 6ª ed. Madrid. Cadernos Arte Cátedra.
- Levin, K.** (1979). "Farewell to modernism" in K. Levin *Beyond modernism: Essays on art from the 70s and 80s*. Nova York. Harper&Row.
- Lewis, J.** (1990). *Art, Culture and Enterprise: the politics of art and the cultural industries*. Londres&Nova York. Routledge.
- Lieber, P. S.** (2005). *Public relations ethics: A cross-cultural analysis*. Dissertation. Baton Rouge, LA. Louisiana State University.

- Lima, Janice Shirley Souza.** (2001). "O Museu do nosso tempo" in *Revista Traços*, Centro de Ciências Exactas e Tecnologia da Unama. V. 4, nº 8
- Lindauer, Margaret.** (2003). *Inside, out, and back again: The relationship of new museology and curriculum studies to museum education*. Washington, DC. Smithsonian Center for Education and Museum Studies.
- Lindauer, Margaret.** (2005). «The Critical Museum Visitor», in Marstine, J. *The New Museum Theory: an introduction*. Londres. Blackwell.
- Lindauer, Margaret.** (2006). *Fellowship in museum practice: Exit presentation*, <http://museumstudies.si.edu/Lindauer.html> (consultado a 10 de Fevereiro de 2008, às 23 horas e quinze minutos).
- Lindström, Lars** (2009). (ed.) *Nordic Visual Arts Education in Transition. A Research Review*. Stockholm. The Swedish Research Council. March, T. (2006). *Podcast–bright ideas for education*. [http://www.tommarch.com/writings/whi\\_portals.php](http://www.tommarch.com/writings/whi_portals.php) (consultado a 21 de Junho de 2008, às doze horas).
- Lipman, Matthew.** (1995). *O pensar na educação*. Petrópolis. Vozes.
- Lira, Sérgio.** (1997). "O Nacionalismo Português e o discurso museográfico: linhas de investigação" in *Actas do III Congresso de Historia da Antropologia e Antropologia Aplicada*. Tomo II. Santiago de Compostela.
- Lira, Sérgio.** (1999a). "Do Museu de elite ao museu para todos: públicos e acessibilidades em alguns museus portugueses" in *Antropologia e Museus*, Águas Santas.
- Lira, Sérgio.** (1999b). "Exposições temporárias no Portugal do Estado Novo: alguns exemplos de usos políticos e ideológicos" in *Antropologia e Museus*, Colóquio APOM.
- Lira, Sérgio.** (2003). "Programas Culturais e Agenda Política dos Museus: Estratégias de Influência", in Domingues, Álvaro; Silva, Isabel; Lopes, João Teixeira; Semedo, Alice, (org.), *A Cultura em Acção: Impactos sociais e território*. Porto. Edições Afrontamento.
- London Museums Agency**, 2001.
- Loomis, R. J.** (1987). *Museum visitor evaluation: New tool for management*. Nashville, TN: AASLH.
- Lopes, João Teixeira.** (2002). *A Cidade e a Cultura. Um estudo sobre Práticas Culturais Urbanas*. Porto. Afrontamento.
- Lopes, João Teixeira.** (2004). «Experiência Estética e Formação de Públicos» in Gomes, Rui Telmo (Coord). *Públicos da Cultura*. Observatório das Actividades Culturais.

- Lopes, Maria Margareth** (1991). "A favor da desescolarização dos museus" in *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 40.
- Lorente, Jesús-Pedro.** (2003). "La «nueva museología» ha muerto, ¡viva la «museologia crítica»!" in Jesús-Pedro Lorente et al. (orgs), *Museologia Crítica y Arte Contemporaneo*, Zaragoza. Pressas Universitárias de Zaragoza.
- Lowenfeld, V.** (1947). *Creative and Mental Growth*. Nova York. Macmillan.
- Lucien, Goldmann** (1976). *A Criação Cultural na Sociedade Moderna*. Col. Biblioteca de Ciências Humanas. Lisboa. Ed. Presença.
- Lucien, Goldmann** (1976). *A Criação Cultural na Sociedade Moderna*. Col. Biblioteca de Ciências Humanas. Lisboa. Ed. Presença.
- Lugar em Aberto.** (Outubro de 2003). Revista da APOM. Nº 1, I Série.
- Yurgens, Sandra Vieira.** (2005). «A acção do artista-comissário» in Gorjão, Vanda, *Legitimação na Arte, Revista Marte*. Lisboa. Associação de Estudantes da Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa.
- Macedo, Rita** (2007). "Da Preservação à História da Arte Contemporânea: intenção artística e processo criativo" in APHA, *Boletim nº 5 Preservação da arte contemporânea*.
- MacClellan, A.** (1987). «A Brief History of the Art Museum Public» in *Art and its Publics. Museum Studies at the Millenium*. Londres, Blackwell.
- MacDonald, George F.** (1992). "Change and challenge: museums in the information society" in *Museums and Communities - The Politics of Public Culture*. I. Karp, C. M. Kreamer & S. D. Lavine (eds.). Washington, Smithsonian Institution Press.
- Mairesse, François** (2004) *Mission et Évaluation des Musées – une enquêtê à Bruxelles et en Wallonie*, Paris, L'Harmattan
- Mairesse, François.** (2005). *La Notation de Public*. Annual Conference of the International Committee for Museology/Icofom. Calgary, Canada. June/July.
- Malraux, André.** (1972). *O Museu Imaginário*. Lisboa. Ed. 70.
- Mayol, Mabel; Silvana Varela.** (2009). *What is the Role of the Museum Educator?*. Actas do I Congresso Internacional Los Museos en La educación. Museo Thyssen-Bornemisza.
- Marandino, Marta.** (2008). *Educação em museus: a mediação em foco*. GEENF/FEUSP/Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP.
- Marcuse, Herbert.** (1955). *Eros and Civilization. A philosophical inquiry into Freud*. Beacon Press, Boston.

- Martín Torres, María Teresa.** (2002). *Historia de la documentación museológica: la gestión de la memoria artística* Gijón: Trea.
- Martinho, Teresa.** (2008). *Agentes e profissões culturais. Balanço de um levantamento bibliográfico*. CIES e-Working Paper. Nº 53.
- Martins, Carla.** (2005). *Espaço Público em Hannah Arendt*. Coimbra. Ed. Minerva.
- Martins, José Baptista.** (1971). “Os museus e os meios de comunicação” in APOM, *Museus e Educação, Seminário organizado pela Associação Portuguesa de Museologia (APOM)*. Lisboa. Edição APOM.
- Marstine, Janet.** (ed).(2005). *New Museum Theory and Practice: An Introduction*. Blackwell Publishing.
- Matos, Olga.** (2002). *Subsídios para a história da valorização do património arqueológico em Portugal*, Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Mason, Rachel.** (2006). «Cultural Theory and Museum Studies» in MacDonald, Sh. (ed). *Expanding Museum Studies : An Introduction*. Londres. Blackell Publishing.
- Mason, Rachel.** (2001). *Working Topic Training of Teachers/ Professors*. UNESCO Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean in Brazil.
- Matarasso, François.** (1997). “Use or Ornament? The Social Impact of Participation in the Arts (Stroud: Comedia)” in *Museum Practice* , vol. 4/10.
- Maure, Marc.** (1995). “La Nouvelle Muséologie – qu’est ce que c’est?” *ICOFOM, Symposium Museum and Comunity II*.
- Maure, Marc.** (1996). “La Nouvelle Muséologie – qu’est ce que c’est?” *ICOFOM, Symposium Museum and Comunity II*. Stavanger, Noruega.
- McClellan, A.** (2004). *Inventing the Louvre: Art, Politics, and the Origins of the Modern Museum in Eighteenth-Century Paris*, London. University of California Press.
- Mccoy, Grinder.** (1998). *The good guide. A soucerbook for interpreters, docents and tour guides*. Scottsdale: Ironwood Publishing.
- McLean, Kathleen.** (1993). *Planning for People in Museum Exhibitions*. ASTC.
- McManus, P.** (1991). “Museum Visitor Research: a Critical Overview” in *Journal of Education in Museums (JEM)* 12.

- McGinnis, R.** (1999). "The Disabling Society" in Hooper-Greenhill, E. (ed.) *The Educational Role of the Museum*, 2ª ed, Londres. Routledge.
- McLean, F.** (1997). *Marketing the museum*. New York: Routledge.
- Melo, Isabel Margarida.** (2007). *O Museu Inspirador de Aprendizagens – Exercício de Aplicação da Ferramenta de Auto-Avaliação Inspiring Learning for All em quatro Serviços Educativos*. Tese de Mestrado. Lisboa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Melo, Isabel Margarida.** (2009). "O Museu Inspirador" in *Caderno de Sociomuseologia* nº 32, Lisboa. Edições Universitárias Lusófona.
- Mendes, José Amado.** (Novembro de 2003). «Educação e Museus Novas Correntes » in *Munda* nº 45/46. GAAC Revista do Grupo de Arqueologia e Arte do Centro.
- Meneses, Ulpiano B. de.** (1994). "Do teatro de memória ao laboratório da história; a exposição museológica e o conhecimento histórico" in *Anais do Museu Paulista. O Museu*.v.1,v.35.São Paulo.
- Meneses, Ulpiano B. de.** (2007). "Para que serve um museu. Entrevista" in *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Ano 2, Nº 19.
- Mensch, Peter Van.** (1994). *O objecto de estudo da museologia*. Rio de Janeiro. UNI-RIO/ Universidade Gama Filho.
- Mensch, Peter Van.** (1989). "Objeto - Museo - Museologia: El Eterno Triangulo" in: *Cuadernos de Museologia*. Lima, Museo de Arte Popular
- Merleau-Ponty, Claire.** (2000). *Les enfants dans les musées : encore un petit effort*, [www.ocim.fr/sommaire/publications/63.reedijk.pdf](http://www.ocim.fr/sommaire/publications/63.reedijk.pdf)
- Meszaros, C.** (2007a) *Interpretation and the Hermeneutic Turn*. Engage, 20.
- Meszaros, C.** (2007b). *Interpretation in the reign of "Whatever"*. Muse, 25(1).
- Mestre Joan Santacana.** (2005). "Museografía didáctica, museos y centros de interpretación del patrimonio histórico" in *Museografía Didáctica*, Ariel, Barcelona.
- Message, Kylie.** (2006). *New Museums and the Making of Culture*. Oxford & New York. Berg.
- Miles, R.** (1993) "Grasping the greased pig: evaluation of educational exhibits", in S. Bicknell and G. Farmelo (eds) *Museum visitor studies in the 90s*, London: Science Museum.

- Mineiro, Clara.** (Coord.) (2002). *Encontro Museus e Educação – actas*. Instituto Português de Museus.
- Mineiro, Clara.** (Coord.). (2004). *Museus e Acessibilidade*. Lisboa. IPM.
- Ministerio de Educación Cultura e Deporte.** (2004). *Museo Thyssen- Bornemisza – Programa Didáctico 2004-2005*. Madrid. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Mizushima, E.** (1989) “What is na intelligent museum? A Japanese view” in *Museum*, 164.
- Montaner, Josep Maria.** (2003). *Museos para el siglo XXI*. Barcelona. GG.
- Moraes, Nilson A.** (2001). “Memória e Mundialização: Algumas Considerações” in Lemos. M.T.T. e Moraes. Nilson (ORG). *Memória e Construções de Identidades*. Rio de Janeiro. Sete Letras.
- Moraes, Nilson A.** (2006). *Museu e Cultura: Enfrentamentos na América Latina*. Rio de Janeiro. EDUERJ 40.
- Moraes, Nilson A.** (2007a). *Museu, Singularidade e Disputa de Sentidos na América Latina*. Rio de Janeiro. EDUERJ.
- Moraes, Nilson A.** (2007b). *Museu, Informação e Produção de Poder na América Latina*. VIII ENANCIB, Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. Salvador Bahia, Brasil.
- Moreira, Isabel.** (1989). *Museus e Monumentos em Portugal – 1772-1974*, Universidade Aberta, Lisboa.
- Mori.** (1999). *Visitors to Museums and Art Galleries in the UK*, London. Museums and Galleries Commission.
- Mori.** (2001). *Visitors to Museums and Art Galleries in the UK*, London. Resource.
- Mori, Ipsos.** (2009). *Teachers Omnibus for Creativity, Culture and Education*.
- Moura, Lídice Romano de.** (2007). *Arte e educação: uma experiência de formação de educadores mediadores*. Tese de Mestrado. Instituto de Artes/UNESP, São Paulo.
- Moura, Catarina.** (2011). *O Pulsar de Meio Século Historial crítico sobre os Serviços Educativos dos Museus do Estado 1953 – 2011. Encontro de Serviços Educativos em Portugal: Ponto da Situação*. ICOM.
- Moutinho, Mário.** (1986). *A Organização de um Museu Local de Etnologia*, IPPC.
- Museologia.pt** (Maio 2007). Ano 1, Nº 1, Lisboa. Instituto dos Museus e da Conservação.

**Museologia.pt** (2008). Ano II, Nº 2, Lisboa. Instituto dos Museus e da Conservação.

**Museologia**, *Roteiros Práticos, Educação em Museus*, nº 3. (2001). The Council for Museums, Archives and Libraries, Edusp. Museums & Galleries Commission.

**Museu Thyssen-Bornemisza**. *Programa didáctico 2003-2004*

**Museums working in the public interest**. (2005). (Consultado a doze de Setembro de 2008, às quinze horas e doze minutos).  
<http://www.aam-us.org/aboutmuseums/publicinterest.cfm>

**Musée du Louvre**. (2001). *Le Louvre des tout-petits*. [CD-Rom]. Paris. Emme.

**Museum**, Nº ½ 1975.

**Napoli, Adriana**. (2009). *Arte Educação - Entrevista: Renata Bittencourt, gerente do Núcleo de Educação Cultural do Itaú Cultural* ([http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=513:arte-educacao-entrevista-renata-bittencourt-gerente-do-nucleo-de-educacao-cultural-do-itaucultural&catid=52:arte-educacao&Itemid=110](http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=513:arte-educacao-entrevista-renata-bittencourt-gerente-do-nucleo-de-educacao-cultural-do-itaucultural&catid=52:arte-educacao&Itemid=110)) (Observado a onze de Agosto de 2010, às dezoito horas).

**Nabais, António**. (1985). "Os Ecomuseus em Portugal" in *Museum*. Revista n.º 148.

**Nabais, António**. (1993a). "Nova Museologia, Novas Práticas" in *Vértice*, Maio/Junho.

**Nabais, António**. (1993b). "Museus e Arqueologia" in *Al-madan*, série II, nº2, Julho, Almada

**Nabais, António**. (1999). "A arqueologia e os museus locais/regionais" in *O Arqueólogo Português*, série IV, 17.

**Nabais, António**. (Out. 2003). "Programação Museológica e Museográfica" in *Lugar em Aberto*. APOM, nº 1, I Série.

**Naldinho, Sandra**. (2007). *Museu da Casa Grande (Freixo de Numão). Didáctica da Arqueologia e Acção Educativa*. Tese de Mestrado. Instituto Politécnico de Tomar – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

**Nascimento, Rossana**. (1994). *A historicidade do objecto museológico*, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

**Neves, José Soares**. (1999). *Estatísticas Nacionais da Cultura - Seu Desenvolvimento e Modernização*. Instituto Nacional de Estatística.

**Neves, José Soares; Santos, Jorge Alves dos**. (2001). "Museus portugueses: evolução recente do seu levantamento (1991-2001)" in *Boletim RPM*, nº 1. VI Congresso Português de Sociologia.



- Neves, José Soares.** (2004). "Constituição de Redes de equipamento e seus impactos: o caso da RPM" in Telmo, Rui. (Coord.). *Públicos da Cultura*. Lisboa. Observatório das Actividades Culturais.
- Neves, José Soares; Santos, Jorge Alves dos.** (2006). "Os Museus em Portugal no Período 2000-2005: Dinâmicas e Tendências". [http://www.oac.pt/pdfs/OAC\\_Museus%20em%20Portugal\\_2000-2005.pdf](http://www.oac.pt/pdfs/OAC_Museus%20em%20Portugal_2000-2005.pdf) (Consultado a doze de Setembro de 2009, às doze horas).
- Newhouse, Victoria.** (2006). *Towards a New Museum*, The Monacelli Press. New York.
- Nickerson, R., Perkins D., & Smith E.** (1985). *The teaching of thinking*. Hillsdale. NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- Nisbet, J. y Schucksmith, J.** (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Santillana.
- Nogueira, Sandra.** (2003). "A cultura material no processo educativo: museus, objectos e ofícios tradicionais na reconstrução de identidades e evocações de memória" in *Passos de turismo y património cultural*, Vol. 1 ([www.pasosonline.org/Publicados/1103/PS090103.pdf](http://www.pasosonline.org/Publicados/1103/PS090103.pdf)).
- Oleiro, Manuel Bairrão,** (Coordenação IPM); Santos, Maria de Lourdes Lima dos, (Coordenação OAC). (Março, 2005). *Panorama Museológico em Portugal [2000-2003]*. Lisboa. Edição OAC/IPM.
- O'Neill, Mark.** (2002). "The Good Enough Visitor" in Sandell, Richard. *Museums, Society, Inequality*. London. Routledge.
- Olofsson, U. K.** (1979). *Museums and children*. Londres. UNESCO.
- Overview and History.** (2005). (Consultado a doze de Setembro de 2008, às quinze horas) [http://www.prsa.org/\\_About/overview/index.asp?ident=over1](http://www.prsa.org/_About/overview/index.asp?ident=over1)
- Padró, Carla.** (2003). "La museología crítica como una forma de reflexión sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio" in Jesús-Pedro Lorente et al. (orgs), *Museologia Crítica y Arte Contemporaneo*, Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Padró, Carla.** (2005). "Educación Artística en museos y centros de arte" in Huerta, Ricard, *La Mirada inquieta, Educación Artística y Museos*. Universidade de Valencia. Puv Publicaciones.
- Padró, Carla.** (2006a). «Artistas, educadoras y otros menesteres». Conferência apresentada nas *Jornadas sobre Museus e Educação Artística* no Guggenheim, Bilbao, Julho.



- Padró, Carla.** (2006b). «Educação en museos. Representaciones y Discursos» in Semedo, Alice; Teixeira, Lopes, J. (eds) *Museus, representações e discursos*, Porto, Ed. Afrontamento.
- Pardal, Adriana de Freitas.** (2008). *Os discursos museológicos, arte e públicos*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro
- Pastor, Maria Inmaculada.** (1992). *El museo y la educación en la comunidad*. Ediciones Ceac. Barcelona.
- Patmore, J. A.** (1983). *Recreation and Resources: Leisure Patterns and Leisure Places*. Oxford Blackwell.
- Pearce, Susan.** (1992). "Museums: the intellectual rationale" in *Museums, objects and collections: a cultural study*. Leicester. Londres. Leicester University Press.
- Pearce, Susan.** (1995a). *On Collecting: na investigation into collecting in the european tradition*. Londres. Routledge
- Pearce, Susan** (Ed.). (1995b). *Art in Museums*. The Athlone Press. London.
- Pereira, Isabel.** (1999). "Museus e colecções de arqueologia: conceitos e programas" in *O Arqueólogo Português, Série IV*, 17.
- Pereira, Fátima Marques.** (Coord.). *Exposições* (2007). 1ª Ed. Porto. Setepés.
- Pimentel, Cristina.** (2005). *O Sistema Museológico Português (1833 – 1991). Em direcção a um modelo teórico para o seu estudo*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, A. Ramos.** (2000). *Qualidade*. 2ª Edição. Lisboa. Edições Sílabo.
- Pitman, Bonnie; Hirzy, Ellen.** (2004). *New Forums: Art Museums & Communities*. American Association of Museums. Washington.
- Pointon, Marcia.** (1994). *Art Apart*. Manchester University Press. Manchester.
- Pomian, Krzysztof.** (1984). *L'ordre du temps*. Paris. Gallimard.
- Pomian, Krzysztof.** (1984). "Colecção" in *Enciclopédia Einaud. 1. Memória – História*. Porto: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Pomian, Krzysztof.** (1987). *Collectionneurs, amateurs et curieux*. Paris. Gallimard (Arte - Europa) .
- Pomian, Krzysztof.** (1990). *Musée et Patrimoines*. Paris.
- Ponce, Helena Maranhão.** (2008). *Museu nas representações sociais ou quais são os seus lugares no imaginário colectivo? Pontuais anotações*. VI Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa. 25-28 de Junho.
- Porfírio, José Luís** (org.) (1977). *Museu de Arte Antiga*. Lisboa. Edições Verbo.

- Preston, Charles; Pickering, Robert.** (co-authors). (2002). "Assessing and Integrating Diverse Front-end Perspectives in the First Natural History Museum Created in the 21st Century." *The Informal Learning Review*, 57:1.
- Primo, Judite.** (2007). *A Museologia e as Políticas Culturais Europeias: O Caso Português*. Tese de Doutoramento. Porto. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Primo, Judite.** (1999). *Museologia e Património. Documentos Fundamentais*. ed. 1, 1 vol.. Lisboa: Edições Universitárias Lusófona. Área do Conhecimento: Museologia, Sociomuseologia e Ciências Humanas e Sociais.
- Queiróz, Glória; Krapas, Sonia; Valente, Maria Esther; David, Érika; Eduardo Damas; Freire, Fernando.** (2002). *Construindo Saberes da Mediação na Educação em Museus de Ciências: O Caso dos Mediadores do Museu de Astronomia e Ciências Afins/Brasil*. I Encontro Ibero-Americano sobre Investigação em Educação em Ciências. Burgos, Espanha.
- Quinn, Therese M.** (2006). "Exhibits Through the Other Eye: How Popular Education Can Help Us Make Museums that Push" in *The Journal of Museum Education*. Vol. 31, (2). The School of the Art Institute of Chicago.
- Quinn, Therese and Patrick Roberts.** (2006). *Conflicting Interests, Interesting Conflicts: Critical Museology and the Commerce of Professions*.
- Ramos, Paulo Oliveira.** (1993). "Breve História do Museu em Portugal", in Rocha-Trindade, Maria Beatriz, (coord.). *Iniciação à museologia*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Raposo, Luís.** (1999). "Arqueologia e museus em Portugal desde finais do século XIX" in *Al-madan*, série II. Almada, nº8.
- Raposo, Luís.** (2008). "Museus de arqueologia e sítios arqueológicos musealizados – identidades e diferenças", <<http://www.rpmuseus-pt.org/Pt/cont/LuisRaposo.html>> (Consultado a doze de Maio de 2008, às treze horas).
- Rea, Paul M.** (1912). *The Functions of Museums, Proceedings*. American Association Of Museums, Vol. VI.
- Reedijk, Hein.** (1999). *Quel musée pour les sociétés du XXIe siècle*, [www.ocim.fr/sommaire/publications/63.reedijk.pdf](http://www.ocim.fr/sommaire/publications/63.reedijk.pdf) (consultado a treze de Outubro de 2009, às vinte horas e quarenta e cinco minutos).
- Relatório Balanço de Contas 2006.** (2007). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rico, Juan Carlos.** (1999a). *Museos, arquitectura e arte, los espacios expositivos*. Ed. Sílex.

- Rico, Juan Carlos.** (1999b). *Museos. Arquitectura. Arte. Los Espacios Expositivos*. Spain. Silex.
- Rico, Juan Carlos.** (2002). *Por qué no vienen a los museos? Historia de um fracaso*. Madrid. Silex.
- Rivière, Georges.** (1985). "The Ecomuseum, An Evolutive Definition" in *Museum*. Revista nº 148.
- Robert, Adèle.** (1989). «Les enfants n'aiment pás les musées ?» in *Revista Museum*, 16, nº2.
- Roberts, Patrick; Therese Quinn.** (2006). *Standards-based school reform and museum education: Examining the need for the critical study of museum curriculum*. Manuscript .
- Rocha-Trindade, Maria-Beatriz.** (1988). "Espaços de Herança Cultural Portuguesa", in *Análise Social*. Vol. XXIV (100).
- Rocha-Trindade Maria Beatriz.** (Org.) (1993). *Iniciação à Museologia*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Rogers, A.** (2004). *Looking again at non-formal and informal education – Towards a new paradigm*. Disponível em: <[http://www.infed.org/biblio/non\\_formal\\_paradigm.htm](http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm)> (Consultado a vinte e quatro de Setembro 2008, às doze horas e doze minutos).
- Rotés, Rosa & Cervantes, Magda.** (2005). "Musealización didáctica de conjuntos monumentales" in *Museografía didáctica*, Barcelona. Ariel.
- Rubenstein, R. e Loten, J.** (1996). *Cultural Heritages Audience Studies: Sources and Resources*, Rubenstein and Associates for Heritage Policy and Research Division, Department of Canadian Heritage.
- Ruffins, Fath Davis.** (1986). "The exhibition as form: an elegant metaphor" in *Museum News*, October.
- Ruke, Angelika.** (Dir.) (2008). *Referencial Europeu das Profissões Museais*. ICOM Paris.
- Rung, M. H.** (2008). "Art Museums and Creative Citizens" in *Museological Review*, (13).
- Russell, Terry.** (1994). "The enquiring visitor: usable learning theory for museum contexts" in *Journal of Education in Museums*, No.15.
- Russell, Terry.** (1999). "Collaborative evaluation studies between the University of Liverpool and national museums and galleries on Merseyside" in Hooper-Greenhill, Eilean (ed.) *The Education Role of the Museum*, 2ª ed. Routledge.
- Sagues, Maria del Carmen Valdés.** (1999). *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran publico*. Trea. Barcelona.

- Sallot, L. M., Lyon, L. J., Acosta-Alzuru, C., & Jones, K. O.** (2003). "From aardvark to zebra: A new millennium analysis of theory development in public relations academic journals" in *Journal of Public Relations Research*, 15(1).
- Sandell, Richard.** (ed) (2002). *Museums, Society, Inequality*. Londres e Nova York. Routledge.
- Santos, Maria Célia.** (1994). "A Preservação da memória enquanto instrumento de cidadania" in *Cadernos de Museologia* Nº 3. Universidade Lusófona.
- Santos, Maria Célia.** (2000). "Museu e Comunidade, uma relação necessária" in *13a Reunião Anual do Instituto Biológico*. São Paulo.
- Santos, Maria Célia.** (2002). *Museu e Educação: conceitos e métodos. Ciências e Letras* (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 3.
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos.** (Coord.). (1998). *As Políticas Culturais em Portugal: Relatório Nacional*. Lisboa. Observatório das Actividades Culturais.
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos.** (coord.) e Neves, José Soares. (2000). *Inquérito aos Museus em Portugal*, Lisboa, MC/IPM.
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos.** (Julho 2000). "Políticas culturais europeias" in *Boletim OAC* n.º8.
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos.** (coord.), Neves, José Soares; Santos, Jorge Alves dos e Nunes, Joana Saldanha. (2005). *O Panorama Museológico em Portugal (2000-2003)*, Lisboa, IPM/RPM e OAC.
- Schaer, R.** (1993). *L'invention des musées*. Paris. Gallimard.
- Scheiner, Tereza.** (1998). *Apolo e Dionísio no templo das musas – Museu: gênese, idéia e representações na cultura ocidental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro/ECO, Rio de Janeiro.
- Scheiner, Tereza.** (2003). "Sob o signo do património: museologia e identidades regionais" in Costa, Heloisa, Decarolis, Nelly, Scheine, Tereza (Coord.). *Museologia e o Património Regional / Museología y el Patrimonio Regional*. Encuentro del Subcomité Regional del ICOFOM para América Latina y el Caribe Salvador, Bahia, Brasil.
- Scheiner, Tereza.** (2004). *Imagens do não-lugar: comunicação e os novos patrimónios*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro/ECO, Rio de Janeiro.
- Schoen, Mary P.** (2005). *Museum-Public Relationships: Exploring The Relationship Management Theory of Public Relations*. B.S., Louisiana State University.

- Screven, M.** (1967). "The Methodology of Evaluation" in Tyler, R. Gagné, R., and Scriven, M. (eds) *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago. Rand McNally.
- Screven, M.** (1976). "Exhibit evaluations: a goal referenced approach" in *Curator* 19.
- Scriven, M.** (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Semedo, Alice.** (2004). "Da invenção do museu público: tecnologias e contextos." in *Revista da Faculdade de Letras, Ciências e Técnicas de Património*, I Série, Vol. III, Porto.
- Semedo, Alice.** (2004). "Estratégias museológicas e consensos gerais" in Brito, Mário Armando Nogueira Pereira de, Cunarro, José Manuel Hidalgo, *Museus do Eixo Atlântico*. Porto.
- Semedo, Alice; Lopes, J. Teixeira.** (Coord.). (2006). *Museus, Discursos e Representações*. Porto. Afrontamento.
- Seminário Regional da UNESCO sobre a função educativa dos museus** (1958). Rio de Janeiro.
- Sepúlveda-Köptcke, Luciana.** (1994). *Le partenariat école-musée: quelles relations possibles ? Analyse de cas Ateliers des enfants du Centre Georges Pompidou, Mémoire de DEA, muséologie*. Muséum National d'histoire Naturelle. Paris.
- Sepúlveda-Köptcke, Luciana.** (1998). *Les enseignants et l'exposition scientifique: une étude de l'appropriation pédagogique des expositions et du rôle de médiateur de l'enseignant pendant la visite scolaire*. Tese de Doutorado. Muséum National d'Histoire Naturelle de Paris.
- Sepúlveda-Köptcke, Luciana.** (2002). "Analisando a dinâmica da Relação Museu-Educação – Formal" in O formal e o não-formal na dimensão educativa do museu. *Organização do Primeiro e Segundo Seminários*. Caderno do Museu da Vida.
- Serota, Nicholas.** (2004). *Experience or Interpretation. The Dilemma of Museums of Modern Art*. Thames & Hudson.
- Serrell, Beverly.** (1996). *Exhibit labels: An interpretive approach*. Walnut Creek. CA. AltaMira Press.
- Serrell, Beverly.** (2001). "A tool for judging excellence in museum exhibitions" in *Exhibitionist*, 20, 1.
- Shettel, H.** (1989). "Evaluation in museums: A short history of a short history." in D. Uzzell (Ed.). *Heritage interpretation*. London: Beihaven Press

**Shettel, H. H.** (1991) “Research and Evaluation: Two Concepts or One?”, in S. Bitgood, A. Benefield, and D. Paterson (Eds) *Visitor Studies: Theory, Research and Practice, Volume 3. Proceedings of the 1990 Visitor Studies Conference*. Jacksonville, AL: Centre for Social Design

**Silva, Augusto Santos.** (Setembro, 2002). “Museus e Educação: Uma questão de responsabilidades e vantagens recíprocas” in Mineiro, Clara (coord. editorial). *Actas do Encontro Museus e Educação, 10/11 Setembro 2001*. Lisboa. Instituto Português de Museus.

**Silva, Raquel Henriques da; Cordeiro, Isabel; Pinho, Elsa Garrett; Freitas, Inês da Cunha; Carvalho, Anabela.** (equipa de Coordenação e Execução IPM); Santos, Maria de Lourdes Lima dos, (Coordenação OAC). (Março, 2000). *Inquérito aos Museus em Portugal*. Lisboa. Edição OAC/IPM.

**Silva, Raquel Henriques da.** (2002). “Os Museus: história e prospectiva” in Pernes, Fernando. (coord.). *Século XX, Panorama da Cultura Portuguesa, 3. Artes e Letras II*. Porto. Edições Afrontamento e Fundação Serralves.

**Silva, Raquel Henriques da.** (2003). “Museus em Acção: OS desafios necessários”, in Domingues, Álvaro; Silva, Isabel; Lopes, João Teixeira; Semedo, Alice, (org.), *A Cultura em Acção: Impactos sociais e território*. Porto. Edições Afrontamento.

**Silva, Raquel Henriques.** (2006). “O(s) discurso(s) dos museus de arte: da celebração aurática e da sua questionação” in Semedo, Alice; Lopes, J. Teixeira. (Coord.). *Museus, Discursos e Representações*. Porto. Afrontamento.

**Silva, Raquel Henriques.** (2002). “Os Museus: história e prospectiva” in Pernes, Fernando, *Século XX. Panorama da cultura portuguesa*. Porto. Ed. Afrontamento e Fundação Serralves.

**Silva, Susana Gomes da** (2001). “O valor educativo do museu” in *Educar Hoje – Enciclopédia dos Pais*, (Vol. IV) Amadora: Lexicultural . Actividades Culturais.

**Silva, Susana Gomes da.** (2002). “As vozes e os silêncios: o museu como campo de múltiplas batalhas” in *Actas do II Encontro Internacional de Educação para os Direitos Humanos*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

**Silva, João Carlos.** (2005). *Museu de Arqueologia e Numismática de Vila Real – Do legado histórico e cultural ao programa museológico*. Coimbra. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

- Silva, Raquel; Cordeiro, I.; Pinho, E. G.; Freitas, I. C.; Carvalho, A.** (Coord.). (2000). *Inquérito aos museus em Portugal*. Lisboa. IPM.
- Simonneaux, L. e Jacobi, D.** (1997). "Language constraints in producing prefiguration posters for Scientific exhibition" in *Public Understand. Sci.* Vol. 6.
- Smith, M. (1996). *Non formal education*. Disponível em <<http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>> .( Consultado a vinte e quatro de Setembro de 2008, às dezasseis horas).
- Shane, H.** (1981). "Multicultural Art Education and Social Reconstruction" in *Studies in Art Education*. 35(3).
- Shettel, H.H., Butcher, M. et al.** (1968). *Strategies of Determining Exhibit Effectiveness*, Final Report, AIR E95-4168FR, ED 026718 ERIC Document Reproduction Service.
- Shettel, H.H.** (1989). "Evaluation in Museums: a short history of a short history", in Uzzell, D. L. (ed.) *Heritage Interpretation*, Vol. 2. *The Visitor Experience*, London: Bellhaven Press.
- Soares, Bruno César Brulon.** (2007). *O Novo Museu na América Latina. Novos paradigmas para uma Nova Museologia*, VIII ENANCIB. Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. Salvador, Bahia, Brasil.
- Spicer, C.** (1997). *Organizational public relations: A political perspective*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- Stafford, Barbara.** (1999). *The Braininess of Vision*. Tenth International Congress on the Enlightenment, Dublin, July.
- Stransky, Zbynek Z.** (1980). *MUWOP: Museological Working Papers/DOTRAM: Documents de Travail en Muséologie. Museology, Science or just practical museum work?* Stockholm. ICOM, International Committee for Museology/ICOFOM. Museum of National Antiquities, v. 1.
- Stránský, Zbynek Z.** (2005). *Archeologie a muzeologie*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Studart, Denise C.; Almeida, A.M. e Valente, M.E.A.** (2003). "Pesquisa de Público em Museus: desenvolvimento e perspectivas" in Gouveia, G.; Marandino, M. e Leal, M.C. (org) *Educação e Museu: a construção social do carácter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro. Editora Access.
- Studart, Denise C.** (org.) (2004). "Conceitos que transformam o museu, suas acções e relações" (Dossiê CECA Brasil) in *MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia*, vol.1, n.1. Rio de Janeiro, Instituto do Património Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais.

**Studart, Denise C; Pereira, M.** (2006). *Sistema de Avaliação e Registo das Visitas ao Museu da Vida. Manual de Utilização* (1ª. Versão). Documento interno. Museu da Vida, Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz.

**Studart, Denise.** (2007). Museus e Património Universal. V Encontro do Icom- Brasil, Recife.

**Sukel, W. M.** (1978, April). "Third sector organizations a needed look at the artistic cultural organization" in *The Academy of Management Review*, 3(2).

**Tait, Simon.** (Setembro, 2008). *Can museums be a potent force in social and urban regeneration?* in [www.jrf.org.uk](http://www.jrf.org.uk) (observado a doze de Dezembro de 2010 às vinte e duas horas e quinze). Joseph Rowntree Foundation

**Taylor, M. A.** (1987), "Mr George Ruthven's Cabinet", *Museums Journal*, 84 (4), p.202-204.

**Teixeira, Madalena Brás.** (1985). "Os primeiros museus criados em Portugal" in *Bibliotecas, Arquivos e Museus*, Lisboa, Vol. 1. Tomo I.

**The American Museum of Art History**, 1878.

**The Metropolitan Museum of Arts**, 1875. New York, Sixth Annual Report.

**The Museum of Fine Arts of Boston**, 1892. New York, Fifth Annual Report.

**The American Museum of Natural History**, 1878. New York, Eighth and Ninth Reports.

**The Observer**, 02/07/2008.

**Thomas, C. J.** (1989). "The Role of Historic sites and reasons for visiting", in Herbert, **D.T.**, Prentice, R.C. and Thomas, C.J. (eds), *Heritage Sites: Strategies for Marketing and Development*, Aldershot: Avebury.

**Tota, Anna Lisa.** (2000). *A Sociologia da Arte. Do Museu Tradicional à Arte Multimédia*. Lisboa. Editorial Estampa, Lda.

**Toth, E.** (2000). "From personal influence to interpersonal influence: A model for relationship management" in J. A. Ledingham & S. D. Bruning (Eds.), *Relationship management: A relational approach to public relations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

**Touching Audiences**, *Designing for interpretation in the Gallery*. (s/d). Wolverhampton Art Gallery.

**Tough times ahead for federal funding.** (2005, Abril). (Consultado a doze de Novembro de 2008, às vinte e quatro horas e quarenta e cinco minutos )

<http://www.aam-us.org/aamlatest/ww/appropriations.cfm?renderforprint=1>



- Travers, Tony.** (2006). *Museums and Galleries in Britain*. National Museums Directors. Conference the Museums Association and the Museums, Libraries and Archives Council
- Van-Praet, M. e Poucet, B.** (1989). “Lês Musées, Lieux de Contre-Éducation et de Partenariat Avec L École”, in *Education & Pédagogies dés élèves au musée*. No.16, Centre International D Études Pédagogiques.
- Viel, A. Y de Guise, C.** (Direct.). (1992). *Muséo-seduction, Muséo-réflexion*, Québec.
- Valente, Maria Esther.** (2003). “A conquista do carácter público do Museu” in Gouvea, Guaracira; Marandino, Martha; Leal, Maria Cristina (orgs.). *Educação e museu: a construção social do carácter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro.Access.
- Varine-Bohan, Hugues de.**(1973). Un musée "éclaté": le Musée de l'homme et de l'industrie Le CreusotMontceau-les-Mines. *Museum*, Paris, v.25, n.4, p.242-249.
- Varine-Bohan, Hugues de.** (1976). “The Modern Museum: Requirements and Problems of a New Approach” in *Museum*. Revista, Vol. 28, nº 3.
- Varine-Bohan, Hugues de.** (1985). *A experiência internacional*. São Paulo: Faculdade de Arquitectura e Urbanismo da Universidade de São Paulo/Instituto do Património Histórico e Artístico Nacional.
- Verlag, Friedrich Reinhardt.** (2006). *Guide des musées suisses*, Basel. Association des Musées Suisses.
- Vítor, Isabel.** (2004). *Os museus e a qualidade*. Lisboa. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona.
- Victor, Isabel.** (2006). “O Paradoxo do termo Avaliação em Museus um problema da maior relevância para a museologia contemporânea” in *Cadernos de Sociomuseologia*, nº 25 – 105.
- Victor, Isabel; Melo, Margarida.** (2010). “A qualidade em museus, atributo ou imperativo?” in *Actas do I seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola*, II Volume.
- Villeneuve, Pat.** (ed.). (2007). “New Directions in Evaluation.” in *From Periphery to Center* Reston VA. National Art Education Association.
- VV. AA.** (2002). *Encontro museus e educação – Encontro museus e educação: actas*, Lisboa, Instituto Português de museus.
- VV. AA.** (2002). *Museu do Ferro e da Região de Moncorvo. Catalogo* (coord. Nelson Rebanda), Torre de Moncorvo: Museu do Ferro e da Região de Moncorvo.

- VV. AA.** (2006). “*Museu da Casa Grande (Freixo de Numão – Vila Nova de Foz Côa)*” in Coixão, António Sá. (coord.). *Arqueologia e Etnografia. Guia do museu*, Freixo de Numão, A.C.D.R. de Freixo de Numão.
- Wageman, Susan.** (co-author). (2000). “The Promise of Immersion Environments” in *Current Trends in Audience Research and Evaluation*, 13.
- Wagensberg, J.L.** (1998). “A favor del conocimiento científico (Los nuevos museos)” in *Revista Valenciana D’ Estudis Autonòmics*, n.23, Segundo Trimestre.
- Weil, S. E.** (1995). *A cabinet of curiosities: Inquiries into museums and their prospects*. Washington, DC. Smithsonian Institution.
- Weil, Stephen.** (2001). “Making the museums matter” in *Curator: The Museum Journal*. Volume 44, Issue 3. July.
- Wenger, E.** (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Wiarda, Howard.** (1974). *Politics and Social Change in Latin America*. The University of Massachusetts Press.
- Wilkinson, Sue.** (2002). “Por referência ao tema 1, Política Educativa: objetivos” in Mineiro, Clara (coord. editorial). *Actas do Encontro Museus e Educação, 10/11 Setembro 2001*. Lisboa. Instituto Português de Museus, Setembro.
- Wilkinson, Sue.** (2002). “Por referência ao tema 5, Avaliação” in Mineiro, Clara (coord. editorial), *Actas do Encontro Museus e Educação, 10/11 Setembro 2001*. Lisboa. Instituto Português de Museus, Setembro.
- Wimmer, R. D., & Dominick, J. R.** (2003). *Mass media research: An introduction* (7<sup>a</sup> ed.). Belmont, CA. Thomson Wadsworth.
- Winifred, Howe E.** (1913). *A History of the Metropolitan Museum of Art*. Vol.1.
- Winstanley, Barbara.** (1959). *School-Loan Services*. Handbook for Museum Curators. The Museums Association. Part G, Section 4. London.
- Wireman, P.** (1997). *Partnerships for prosperity: Museums and economic development*. Washington, DC. American Association of Museums.
- Wolf, R.L.** (1979). *Strategies for Conducting Naturalistic Interviews*, Kalamazoo: Evaluation, Western Michigan University.
- Wolf, R.L.** (1980). “A Naturalistic view of evaluation”, *Museum News* 58, July/August.

**Wolf, R.L.** (1994). "Use of Annotated Floor Plans in Evaluation" in AAM Committee on Audience Research and Evaluation, *Current Trends in Audience Research and Evaluation*, 8, Seattle.

**Zeller, Terry.** (s/d). "The Historical and Philosophical Foundations of Art Museum Education in America" in Berry, Nancy; Mayer, Susan, (ed. lit.). *Museum Education: History, Theory, and Practice*. Virginia. The National Art Education Association.

## **Bibliografia utilizada nos capítulos referentes à Educação Artística**

- Abreu, Regina; Chagas, Mário** (Orgs.) (2003). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro. DP&A.
- Acaso, Maria.** (2009). *La educación artística no son manualidades, Nuevas practicas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid. Catarata.
- Adorno, Thedor W.** (2003). *Experiência e Criação. Artística*. Lisboa. Ed. 70.  
*Adult Education in the Perspective of the Learners*, Roskilde University Press.
- Aguirre, I.** (2005). *Teorias y Practicas de la educación artística*. Barcelona.
- Aisenberg, Beatriz; Alderoqui, Sílvia** (Comps). (1994). “Para que y como trabajar em el aula com los conocimientos prévios de los alumnos: um aporte de la psicologia didáctica de estúdios sociales para la escuela primaria” in *Didactica de la Ciências Sociales: aportes e relexiones*. Buenos Aires. Paidos.
- Alegre, Maria Silvia Porto.** (2001). “Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual” in Feldman-Bianco, B. e Leite, Míriam L. Moreira (orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas. Papirus.
- Almeida, Adriana Mortara; Vasconcelos, Camilo de Mello.** (1998). “Por que visitar museus?” in Bittencourt, Circe. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo. Contexto.
- Amaral, Aracy.** (1998). *Artes plásticas na semana de 22*. 5ª ed. São Paulo, Editora 34.
- American Heritage Dictionary.** (1969). Boston. Houghton Mifflin.
- Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia** (2007). UFSC, Florianópolis, Brasil. Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais – NPMS.
- Anderson, Perry.** (1999). *As origens da Pós-modernidade*. Jorge Zahar.
- Anderson, James P.** (1969). “Franz Cizek: art education’s man for all seasons” in *Art education*, v. 22, no. 7.
- André, Teresa.** (2008). *A Educação Artística na Formação de professores: apontamentos para uma revisão*. Lisboa, FBAUL; 20º Encontro Nacional da APEC
- Ayers, William.** (1993). *To teach: The journey of a teacher*. New York. Teachers College Press.

- Ayers, William ; Therese Quinn.** (2005). "Series foreword" in Gregory Michie, See you when we get there: Teaching for change in urban schools, (pp. vii-ix). New York: Teachers College Press.
- Archer, Michael.** (2001). Arte contemporânea: uma história concisa. São Paulo, Martins Fontes.
- Arnheim, Rudolf.** (1986). Arte e Percepção Visual. São Paulo. Livraria Pioneira Editora.
- Arnheim, Rudolf.** (1989). Nuevos Ensayos Sobre Psicología del Arte. 1ª ed. Editorial Alianza.
- Arnheim, Rudolf.** (1997). Para uma Psicologia da Arte, 1ª ed. Lisboa. Coleção Saber Mais, Dinalivro.
- Arnheim, Rudolf.** (2002). Arte y Percepcion Visual. Psicologia del Ojo Creador. Alianza Editorial.
- Arnold, Dana.** (2006). Compreender a história da arte. Vila Nova de Famalicão. Ed. Quasi.
- Aronowitz, S.** (1998). "Postmodernism and Politics" in A. Ross(comp.), Universal abandon? The politics of Post modernism, Minneapolis. University of Minnesota.
- Aronowitz, S.;Giroux, H.A.** (1991). Post Modern Education: Politics, Culture and Social Criticism. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- Bamford, Anne.** (2006). The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education .Berlin, Waxmann Verlag.
- Bamford, Anne.** (2007). Aumento da participação e relevância artística e cultural. Conferencia Nacional de Educação Artística, Porto, Casa da Música.
- Bandeira, José Sennen.** (1957). "Didáctica especial do Desenho" in Como ensinar desenho no curso secundário. MEC- CADES.
- Barbosa, Ana Mae.** (1975). Teoria e Prática da Educação Artística. São Paulo. Ed. Cultrix.
- Barbosa, Ana Mae.** (1982). Arte-Educação: Dez anos depois. AR'te. São Paulo.
- Barbosa, Ana Mae.** (org.). (1997). Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo.
- Barbosa, Ana Mae.** (1998). Tópicos utópicos. Belo Horizonte. Com arte.
- Barbosa, Ana Mae.** (2002). Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, Ana Mae.** (org.) (2003). Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, Ana Mae.** (2005a). A imagem no ensino da Arte. Coleção Estudos.Perspectiva.

- Barbosa, Ana Mae.** (Org.). (2005b). *Arte/Educação Contemporânea*, São Paulo. Ed. Cortez.
- Barbosa, Ana Mae.** (2005c). "Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas" in Barbosa, Ana Mae . (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo. Cortez.
- Barbosa, Ana Mae.** (2009). "Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo" in <http://artestics.blogspot.com/2009/04/arte-educacao-no-brasil-do-modernismo.html> (observado a catorze de Dezembro de 2009, às catorze horas e cinquenta minutos).
- Bardi, Pietro Maria.** (1992). *História do Masp*. São Paulo: Instituto Quadrante.
- Barkan, M.** (1965). "Curriculum and the teaching of art" in J.Hausman (ed.) *Report of the Commission on Art Education*, Reston. Virginia, National Art Education Association.
- Barthes, Roland.** (1984). *A câmara clara*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira.
- Barthes, Roland.** (1989). *Mitologias*. Rio de Janeiro. Bertand Brasil.
- Barthes, Roland.**(1990). *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira.
- Barret, M.** (1982). *Educação em Arte*. Ed. Presença: Lisboa.
- Bateson, G.** (1958). *Naven*. Gedisa. Barcelona.
- Bateson, G.** (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires. Carlos Lohlé.
- Bateson, G.** (1979). *Espíritu y naturaleza: una unidad*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Bauer, M e Gaskell, G.** (2000). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis. Vozes.
- Bauman, Richard.** (1977). *Verbal Art as Performance*, Massachusetts. Newbury House Publishers.
- Bauman, Zygmunt.** (2005). *Vidas desperdiçadas. La modernidad y sus parias*. Paidós.
- Bauman Zygmunt.** (2006). *Confiança e medo na Cidade*. Lisboa. Relógio d'Água.
- Bauman Zygmunt.** (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.
- Beaugrande, Robert de** (1997). *New Foundations for a science of text and discourse*. Freedom of access to knowledge and society through discourse. University of Vienna
- Benson, C. & Taylor, N. (eds).** (1993). *Pacific teacher education conference forward planning meeting 1992. Proceedings*. Suva. The University of the South Pacific.

- Beneviste, E.** (1971). *Problems in General Linguistics*. Coral Gables. University of Florida Press.
- Benjamim, Walter.** (1989). *Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamim, Walter.** (1999). *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*. São Paulo. Iluminuras.
- Berger, P. & Luckman, T.** (1966). *The Social Construction of Reality*. New York. Doubleday.
- Berger, John.** (1972). *Ways of Seeing*. Londres. Penguin Books.
- Bernan, Marshall.** (1988). "The experience of modernity" in J. Thackera (ed.) *Design after Modernists: beyond the object*. Nova York. Thames&Hudson.
- Bernestein, Basil.** (1987). "A educação não pode compensar a sociedade" in Gracio Sergio; Stoer, Stephen. *Sociologia da Educação II* (Antologia).
- Betâmio de Almeida.** (1967). *Ensaio para uma didática do desenho*. Lisboa. Escolar Editora.
- Betâmio de Almeida.** (1976). *A Educação Estético-visual no Ensino Escolar*. Lisboa. Livros Horizonte
- Bhabha, Hommi.** (2000). *O local da cultura*. Belo Horizonte. Ed. UFMG.
- Bittencourt, Luciana Aguiar.** (2001). "Algumas Considerações sobre o Uso da Imagem Fotográfica na pesquisa Antropológica" in Feldman-Bianco, B. e Leite, Míriam L. Moreira (orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas. Papirus.
- Blanco, E. & Silva, B.** (1991). *Comunicação educativa: natureza e formas*. Braga. Tecnologia Educativa, Instituto de Educação, Universidade do Minho (policopiado).
- Boero, P., Pedemonte, B. e Robotti, E.** (1997). "Approaching theoretical knowledge through voices and echoes: a Vygotskian perspective". Lathi, Finland. PME XXI.
- Bolivar, A. e outros.** (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada. Force.
- Bowers, C.A.** (1988) *The Cultural dimensions of educational computing: understanding the non-neutrality of technology*. Nova York. Teachers College Press.
- Bourdieu, Pierre.** (1979). *O Desencantamento do Mundo*. São Paulo. Ed. Perspectiva.

- Bourdieu, Pierre; Darbel, Alain.** (1969). *The Love of Art. European art museums and their public.* Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre.** (2002). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto.* México: Taurus.
- Bourdieu, Pierre.** (2006). *O poder simbólico.* Bertrand.
- Brás, José Viegas; Gonçalves, Maria Neves.** (2009). “A Moralização Da Voz Docente (Finais Da Monarquia e I República)”, in *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.* Braga. Universidade do Minho.
- Bryson, N.** (1983). *Vision and Painting: The Logic of the Gaze,* Yale: Yale University Press.
- Brook, D.** (1999). “Deschooling art” in *ArtLink.* 19 (2) June.
- Bruner, J.** (1992). *Juego, pensamiento y language.* Barcelona, Paidós.
- Bruner, J.** (2001). *El Proceso mental en el aprendizaje.* Madrid. Narcea.
- Bruner, J.** (2006). *Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva.* Madrid. Editorial Alianza.
- Bucci, E. Kell, Maria Rita.** (2004). *Videologias.* São Paulo. Boitempo.
- Buffet, Françoise.** (Org). (1998). *Entre école et musée – Le partenariat culturel et éducatif.* Lyon. Presses Universitaires de Lyon.
- Buffet, Françoise.** (Org). (1998). *Entre école et musée – Le partenariat culturel et éducatif.* Lyon. Presses Universitaires de Lyon.
- Buffet, F.** (1999). “O museu e a escola: Parceiros de projectos educativos para uma problemática da co-educação cultural” in P.J.Fontes. (Coord.). *O museu, a escola e a comunidade.* Nº 2 da série cadernos encontro. Braga. ESC/IEC/Universidade do Minho.
- Burgin, V.** (1986). *The end of art theory: Criticism and postmodernity.* Atlantic Highlands. Nova York. Humanities Press International.
- Burnett, G.** (1998). *Knowledge, schooling and post-school opportunities: an exploration of I-Kiribati parents’ perceptions of secondary education.* BEd Honours thesis. Armidale. University of New England.
- Burr, V.** (1995). *An Introduction to Social Constructionism.* London & New York: Routledge.
- Cabral, Magaly.** (2006). *Parcerias em Educação e Museus.* Anais do III Encontro Regional da América Latina e Caribe – CECA/ICOM, São Paulo. MAB/FAAP.



- Canclini, Néstor García.** (2006). *Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- Candeias, António.** (2004). “Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal” in *Análise Social*, vol. XL (176).
- Candeias, António.** (2005). *Alfabetização e Escola em Portugal nos séculos XIX e XX*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Calaf, Roser; Fontal, Olaia.** (coord.) (2006). *Miradas al Património*. Gijón (Astúrias). Ediciones Trea.
- Calinescu, Matei.** (1999). *As cinco faces da Modernidade*. Lisboa. Vega.
- Cardinet, J.** (1993). *Avaliar é Medir ?* Rio Tinto. Edições Asa.
- Cardoso, João Batista.** (2001). *Teoria e Prática de leitura, apresentação e produção de texto*, Brasília EDUNB.
- Cardoso, Ciro Flamarion.** (1994). “Ideias” in Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Ano I n.2 jul-dez.
- Carlos, Isabel (ed.)** (2005). *Glamour, arte seduzida e sedutora*. Coleção de Arte Contemporânea, Público e Fundação Serralves, nº 3.
- Caroll, D. (1987).** *Para-aesthetics*. Nova York. Methuen.
- Carroll, N. (Ed.).** (2000). *Theories of Art*. Madison, Wisconsin. The University of Wisconsin Press.
- Carvalho, Marília Pinto.** (1999). *No coração da sala de aula: género e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo. ED. Xamã.
- Carvalho, Marília Pinto.** (2005). “Género na análise sociológica do trabalho docente: um palco de imagens” in Peixoto, Ana Maria Casassanta, Passos, Mauro (Orgs.). *A escola e seus actores – educação e profissão docente*. Belo Horizonte. Autêntica.
- Carvalho, A. A. A. (1999).** *Os hipermédia em contexto educativo*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Carvalho, A. A. A. (2001).** “Princípios para a elaboração de documentos Hipermédia” in P. Dias & C. Freitas (Org.). *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Desafios 2001/Challenges 2001*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho.

- Carvalho, A. A. A. (2001).** “Usability testing of educational software: methods techniques and evaluators” in *Actas do 3º Simpósio Internacional em Informática Educativa*. Viseu. Instituto Politécnico de Viseu.
- Carvalho, A. A. A. (2004).** *Integração da Web nas práticas lectivas?* Comunicação apresentada nas Jornadas Pedagógicas 04, do Sindicato dos Professores do Norte.
- Carvalho, A. A. A.; Simões, A. & Silva, J. P. (2005).** “Indicadores de Qualidade e de Confiança de um Site” in Ma Palmira Alves & Eusébio A. Machado (Orgs.). *Avaliar as aprendizagens. Actas das Jornadas ADMEE*. Braga: CIED.
- Carvalho, A. A. A. (2006).** Indicadores de Qualidade de Sites Educativos. *Cadernos SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação*, Número 2, Ministério da Educação.
- Carrigan, T.; Connel, R.; Lee, J. (1985).** “Toward a new sociology of masculinity” in *Theory and Society*, v. 14, n. 5.
- Carvalho, Rómulo de. (1986).** *História do Ensino em Portugal*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Casulo. (1988).** “As leis de bases da educação nacional: o percurso histórico e condições de aplicabilidade” in *Revista Portuguesa de Educação*. 1 (3).
- Charréu, Leonardo. (2007).** *Que tipo de Ensino Artístico em Artes Visuais para fazer face às Novas Concepções de Arte, Cultura e Apreciação Estética?* Conferencia Nacional de Educação Artística, Porto, Casa da Música.
- Cherryholmes, C. (1988).** *Power and Criticism: Poststructural investigations in education*. Nova York. Teachers College Press.
- Chiovatto, Mila Milene. (2009).** “La formación del educador de museo. La experiencia de la Pinacoteca do Estado de São Paulo” in *Actas I Congresso Internacional Los Museos en La Educación, La formación de los educadores*, Museu Thyssen.
- Christensen, P. B. (2000).** “Pragmatist aesthetics and contemporary art in education”, in Karsten Arvedsen; Helene Illeris (eds.) *Contemporary art and education - an anthology*. Copenhagen. The Danish University of Education.
- Cizek, Franz. (1927).** *Children's Coloured Paper Work*. Vienna. Anton Schroll & Co.
- Clark, A. (1993).** *Associative Engines: Connectionism and Representational Change*. Cambridge,MA: Mit Press.

- Clifford, J.** (1988). *The predicament of Culture: 20<sup>Th</sup> century ethnography, literature and art*. Cambridge. Harvard University Press.
- Clifford, J.** (1999). *Dilemas de la Cultura. Antropologia, literatura y arte en la perspectiva postmoderna*. Barcelona. Gedisa
- Cole, M. e Wertsch, J.** (1996). "Beyond the Individual-Social Antimony" in *Discussions of Piaget and Vygotsky*:  
<http://www.massey.ac.nz/~ALock/virtual/colevyg.htm> (consultado a vinte e oito de Outubro de 2010, às vinte horas).
- Collingwood, R.G.** (1990). *Los Principios del Arte*. México. Fondo Cultura Económica.
- Conde, Idalina (coord.); Martinho, Teresa Duarte; Pinheiro, João.** (2003). "Making distinctions: conditions for women working in serious music and in (new) media arts in Portugal", in *Exposing Professional "Gate-keeping" Processes in Music and New Media Arts*, Bona, ArCult Media.
- Cornachione, Daniella.** (2008). "Serviço Educativo do MASP, o pulmão do museu mais famoso da América Latina" in <http://www.cidadespaulistas.com.br/enews/e-news4/mat-destaque1.html> (observado a oito de Outubro de 2010, às vinte e três horas e dez minutos)
- Correia, A. P. & Dias, P.** (2003). "Criteria for evaluating learning Websites: how does this impact the design of e-learning?" in P. Dias & C. Freitas (Orgs) *III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Desafios 2003/Challenges 2003, 5º Simpósio Internacional em Informática Educativa*. Braga. Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho.
- Costa, Flávia,** entrevista com Zygmunt Bauman. (2002). "Lo que queda de la belleza", *Clarín*, Suplemento Cultura y Nación, Buenos Aires.
- Costa, Lucio.** (1948). "Ensino do desenho" in *Cultura*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1.
- Cousinet, R.** (1976). *A educação nova*. Lisboa. Moraes Editores.
- Crocombe, R.** (1980). "Cultural policies in the Pacific Islands" in *Pacific Perspective*. 19 (1).
- Cruz, Shirleide Pereira da Silva; Neto, José Batista.** (2007). *A Relação Escola-Museu a Partir Da Análise Das Representações Sociais De Professoras Sobre o Museu*. I Colóquio de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, Pernambuco, *Brasil e Portugal: nossa história ontem e hoje*.

- Csikszentmihalyi, M.** (1990). *Flow: the Psychology of Optimal Experience*. New York. Harper Perennial.
- Culler, Jonathan.** (1989). *On Deconstruction: Theory and Criticism after Structuralism*. Londres. Routledge.
- D'alleva, A.** (1998). *Arts of the Pacific Islands*. New York. Calman and King Ltd.
- Danielsson, B.** (1979). "Cultural Centres in Oceania" in *Pacific Perspective*. 9 (1).
- Danto, Arthur.** (1990). *Encounters and Reflections: Art in the historical present*. Nova York. Farrar Straus Giroux.
- Davies, S.** (1991). *Definitions of Art*. Ithaca, NY.: Cornell University Press.
- De Masi, Domenico.** (1999). *A sociedade pós-industrial*. São Paulo. Senac.
- Debord, Guy.** (1967). *Society of the Spectacle*. Black&Red.
- Dewey, J.** (1897). "My pedagogic creed" in *The School Journal*, LIV(3).
- Dewey, J.** (1934). *Art as experience*. New York. Minton Balch.
- Dewey, J.** (1972). *Vida e Educação*. São Paulo. Ed. Melhoramentos.
- Dias, P.; Gomes, M. J.; Correia, A. P. S.** (1998). *Hipermédia & Educação*. Braga. Edições Casa do Professor.
- Dobbs, S.** (1992). *The DBAE handbook: an overview of discipline-based art education*. Santa Monica, CA. Getty Center for Education in the Arts.
- Dobbs, S.** (1998). *Learning in and through art*. LA. The Getty Education Institute for the Arts.
- DOCS**, Observatório das Actividades Periódicas. (Julho 2007) nº 9. Lisboa. OAC.
- Dodd, E.** (1969). *Polynesian art*. London.
- D'Orey, Carmo,** (2007). *O que é a arte? A perspectiva analítica*. Lisboa. Dinalivro.
- Dow, Arthur.** (1899). *Composition*. Nova York. Doubleday Doran.
- DP&A.** (2003). "Quem precisa da identidade?" in DP&A. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis. Vozes.
- Dreeben, R.** (1967) "The Contribution of Schooling to the Learning of Norms" in *HarvEdRev* 37 2.
- Dreeben, R.**(1968). *On what is learned in schools*. Mass. Addison-Westley.
- Dreeben, R.** (1970). *The Nature of Teaching: Schools and The Work of Teachers* Glenview IL: Scott Foresman.

- Dreeben, R.** (1973). "The School as a Workplace" in Travers RMW (ed), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago. Rand-McNally.
- Dudziak, Elizabeth A.** (2001). *A information literacy e o papel educacional das bibliotecas*. 2001. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação e Documentação, Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.
- Duncan, C.** (1993). *The Aesthetics of Power. Essays in Critical Art History*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Duncan, C.** (1995). *Civilizing rituals*. Londres e Nova York. Routledge.
- Duncun, P.** (1999). "Primary Arts Pedagogy: everything a generalist teacher needs to know" in *Australia Art Education*, 21 (3).
- Eagleton, T.** (1989). "Awakening from Modernity" in *Times Literary Supplement*, 29 de Fevereiro de 1987, citado por Harvey D.
- Eckert, Cornelia e Monte-Mór, Patricia. (orgs.).** (1999). *Imagem em foco: novas perspectivas em antropologia*. Porto Alegre. Editora da Universidade - UFRGS.
- Eco, Umberto.** (1962). *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva.
- Eco, Umberto** (1986). *Travels in hyperreality* (William Weaver, Trans.). New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich
- Eco, Umberto.** (1989). *Obra de Arte*. Lisboa. Difel.
- Eco, Umberto.** (2000). *Definição de Arte*. Lisboa. Ed. 70.
- Eco, Umberto.** (2004). *Os limites da Interpretação*. 2ª ed. Algés. Difel.
- Eça, Teresa; Mason, Rachel.** (2008). *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art*. Bristol. Intellect Books.
- Eça, Teresa.** (2000). *150 Anos de Ensino das Artes Visuais Em Portugal*. IV Jornadas de História da Educação Artística. Barcelona.
- Educação e Cultura, Ministério da** (1999). *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.
- Eisner, E. W.** (1972). *Educating artistic vision*. New York. Macmillan Publishers Co. Inc.

- Eisner, E. W. and Dobbs, S. M.** (1986). *The Uncertain Profession: Observations on the State of Museum Education in Twenty American Art Museums*, Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Eisner, E. W.** (1987). *The role of discipline-based art education in American schools*. Los Angeles. The Getty Centre for Education in the Arts.
- Eisner, E. W.** (2009). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la creación de la conciencia*. Barcelona.
- Efland, A.** (1976). "The School art Style: a functional analysis" in *Studies in Art Education*. Nº 17.
- Efland, A.** (1990). "Curriculum fictions and the discipline orientation in art education" in *Journal of Aesthetic Education*. Vol. 24, nº 3.
- Efland, A.** (1995). "The spiral and the lattice: Changes in cognitive learning theory with implications for art education" in *Studies in Art Education*. Vol. 36, nº 2.
- Efland, A.** (2002). *Una historia de la educacion del arte*. Barcelona. Paidós.
- Efland, A. D.; Freedman, K. e Stuhr, P.** (2003). *Educación y el Arte Posmoderno*. Barcelona. Paidos.
- Elias, Norbert.** (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar.
- Ellsworth, E.** (1989). "Why doesn't this feel like empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy" in *Harvard Educational Review*, 59 (3).
- Etkin, J.R.** (2003). *Gestión de la complejidad en las organizaciones. La estratégia frente a lo imprevisto y lo impensado*. Oxford Univ. Press.
- Falcão, D., Cazelli, S., Marandino, M., Valente, M. E., Gouvea, G.** (1997). "Mudanças em modelos expressos de estudantes que visitaram uma exposição de Astronomia" in *Actas do I Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências*, Águas de Lindóia, SP.
- Falk, J.; Dierking, L.D.** (2002). *Lessons Without Limit – how free-choice learning is transforming education*. California. Altamira Press.
- Featherstone, Mike.** (1995). *O desmanche da cultura: globalização, pósmodernismo e identidade*. Rio de Janeiro. Estudos Nobel.
- Feldman, S.** (1987). *Jacques Lacan and the adventure od insight: phychoanalysis in Contemporary Culture*. Cambridge. Harvard University Press.

- Fendler, L.** (1998). "What Is It Impossible To Think? A Genealogy Of The Educated Subject" in Popkewitz T. S. and Brennan, M. (eds.) *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*, New York. Teachers College Press.
- Ferreira, António Quadros.** (2006). *Depois de 1950*. Porto. Edições Afrontamento.
- Ferreira, António Quadros.** (2007). *Pensar a arte /Pensar a escola*. Porto. Edições Afrontamento.
- Field, D.** (1970). *Changes in Art Education*. London. Routledge & Kegan Paul.
- Findeli, A.** (2001). "Rethinking design education for the 21st century" in *Design Issues*, volume 17, number 1, winter.
- Fish, Stanley.** (1980). *Is there a text in this class?* Cambridge. Massachusetts. Harvard University.
- Fisher, Ernst.** (1977). *A necessidade da arte*. 4ª ed. Rio de Janeiro. Zahar.
- Follari, R.** (2002). *Teorías débiles (para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales)*. Rosário, Homo Sapiens.
- Fortuna, C. & Silva, A. S.** (Orgs) (2002). *Projecto e circunstância – culturas urbanas em Portugal*. Porto. Edições Afrontamento.
- Foucault, Michel.** (1977). *História da Sexualidade. A Vontade de Saber*. Vol. I, RJ: Graal.
- Frascara, J.** (1987). *Diseño Gráfico y Comunicación*. Buenos Aires. Infinito.
- Freedman, K., & Popkewitz, T.** (1985). "Art Education and the Development of the Academy: The ideological origins of curriculum theory" in B. Wilson & H. Hoffa (Eds.), *The History of Art Education: Proceedings from the Penn State Conference*. Pennsylvania: National Art Education Association.
- Freedman, K.** (1987a) "Art Education and Changing Political Agendas: An Analysis of Curriculum Concerns of the 1940's and 1950's," in *Studies in Art Education*, Vol. 29, No. 1:
- Freedman, K.** (1987b) "The Philanthropic Vision: The Owatonna Art Education Project As an Example of "Private" Interests in Public Schooling," in *Studies in Art Education*, Vol. 31, No. 1:
- Freedman, K; Popkewitz, T.S.** (1988). "Art Education and Social interests in the development of American Schooling: Ideological origins of curriculum theory" in *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 20. Nº 5.

- Freedman, K.** (1991). Recent Theoretical shifts in the field of art history and some classroom applications" in *Art Education*. Vol. 44. Nº 3.
- Freedman, K.** (1993). "Aesthetics and the social production of computer graphics" in R. Muffoletto; Kupfer, N.N. (ed.) *Computers in education: social, political and historical perspectives*. Cresskill. Nova Jersey. Hampton Press.
- Freedman, K.** (1997). "Postmodernism and Art Education" in *Australian Art Education*, Vol. 20, Nos. 1-2:21-26
- Freedman, K.** (2000). "Social Perspectives on Art Education in the U.S.: Teaching Visual Culture in a Democracy" in *Studies in Art Education*, Vol. 41, No.4: 314-329
- Freedman, K.** (2000). "Neo-Pragmatist Views on Making Meaning: Contemporary Aesthetics in Curriculum," presented in 40<sup>th</sup> NAEA Congress, Los Angeles, U.S.
- Freedman, K.** (2003). *Emseñar La Cultura Visual*. Barcelona. Octaedro.
- Freire, Paulo.** (1978). *Educación como pratica de la Libertad*. Buenos Aires. Siglo XX.
- Freire, Paulo; Macedo, Donald.** (1987). *Literacy: Reading the world*, Massachusetts. Bergin and Garvey Publishers.
- Freire, Paulo.** (2000). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, Paulo.** (2007). *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Editora Unesp.
- Frigotto, Gaudêncio.** (1998). "Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito" in Frigotto, Gaudêncio (org.) *Educação e crise do trabalho. Perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ; Vozes.
- Friedman, Alan.** (ed.). (2007). "Evaluating Collaborations and Other Projects Deigned to Impact ISE Professionals" in *Framework for Evaluating Impacts of Informal Science Education Projects* Rosslyn, VA. National Science Foundation.
- Froebel, F.** (1903). *Education of Man*. London. Ed. Edward Arnold.
- Fróis, João Pedro.** (Coord.). (2002). *Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fróis, João Pedro.** (2005). *As artes visuais na educação: perspectiva histórica*. Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Tese de doutoramento.
- Fróis, João Pedro.** (2008). "Os Museus de Arte e a Educação. Discurso e práticas contemporâneas" in *Museologia.pt*, nº2. IMC.
- Gablick, S.** (1984). *Has modernism failed?* Nova York. Thames&Hudson.



- Gadotti, Moacir.** (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo. Peirópolis.
- Galano, Ana Maria.** (2001). "Iniciação a pesquisa com Imagens" in Feldmanbianco, B. e Leite, Miriam L. Moreira (orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas. Papirus.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R.** (2003). *Educational Research: an introduction*. New York. Longman Publishers.
- Gardner, H.** (1990). *Art education and human development*. Los Angeles. The Getty Centre for Education in the Arts.
- Gardner, H.** (1993). *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York. Basic Books.
- Gardner, H.** (1994). *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul.
- Gardner, H.** (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona. Paidós.
- Gardner, H.** (2002). "Are You Doing Good Work?" in *October* 23.
- Gardner, H.** (2005). *Las cinco mentes del futuro: Un ensayo educativo*. Paidós Asterico.
- Gasset, José Ortega.** (2003). *A Desumanização da Arte*. 3ª Ed. Lisboa. Vega.
- Geoghegan, H.** (1995). "Re-placing the arts in education" in *Set* (1) 1-4.
- Gergen, K.J.** (1985). "The Social Constructionist Movement in Modern Psychology" in *American Psychologist*, 40.
- Gergen, K.** (1989). "Social psychology and the wrong revolution." *European Journal of Social Psychology*, 19 (5).
- Gergen, K.J.** (1991). *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York. Basic Books.
- Gergen, K.J.** (1994). *Realities and Relationship: Soundings in Social Constructionism*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Gimeno Sacristan, J.** (2000). "O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática" in Pérez Gómez, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. PortoAlegre. ArtMed.
- Giroux, H.A.; Simon, R.I.** (1989). *Popular Culture, schooling and everyday life*. Granby. Massachusetts. Bergin&Garvey.
- Goffman, Erving.** (1999). *A Representação do Eu na vida quotidiana*. Petrópolis. Vozes.

- Goldsmith, E.** (1993). *The way: an ecological worldview*. Boton. Shabhala.
- Gonçalves, R. M.; Fróis, J. P.; Marques, E.** (2002). *Primeiro olhar – Programa integrado de artes visuais*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonzalez de Gomez, Maria Nélida.** (1993). “Da representação do conhecimento ao conhecimento da representação” in *Ciência da Informação*, Brasília, v. 22, n. 3.
- Gooding-Brown, J.** (2000). “Conversation about Art: a disruptive model of Interpretation”. *Studies in Art Education*. (42).1.
- Goodmann JS, Marilyn.** (2006). *Arteducarte, Arte Ecuatoriano para Niños*, Fundación el Comercio.
- Goodmann JS, Marilyn.** (2001). *Learning Through Art*, New York. The Guggenheim Museum Collection.
- Graburn, N.** (1983). “Art, ethno-aesthetics and the contemporary scene” in S.M. Mead & B. Kernot (eds) *Art and artists of Oceania*. Palmerston North. Dunmore Press.
- Gramsci, António.** (1984). *Concepção dialéctica da história*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.
- Greer, W.D., Hine, F., Silverman, R., Heopfner, R. & Rubin, B.M.** (1993). *Improving visual arts education: final report on the Los Angeles Getty Institute for Educators of the Visual Arts*. Santa Monica. The J. Paul Getty Trust.
- Greene, Maxine.** (1995). “An introduction” in W. F. Pinar, et al (Eds.). *Understanding Curriculum*: 63. New York. Peter Lang.
- Grinspum, Denise.** (2000). *Educação para o património: museu de arte e escola*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/USP. São Paulo.
- Guiart, J.** (1983). “Changing Western attitudes to Oceanic art” in S.M. Mead & B. Kernot (eds) *Art and artists of Oceania*. Palmerston North. Dunmore Press.
- Habermas, Jurgen.** (1989). *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro.
- Hambley, K.** (1993). *The emergence of Neo-DBAE*. Comunicação apresentada à Associação Americana para a Investigação Educativa. Atlanta. ERIC.ED. 364459.
- Hanson, A. and Hanson, L.** (1990). “Introduction: art, identity and self-consciousness in Oceania” in A. Hanson & L. Hanson (eds) *Art and identity in Oceania*. Honolulu. University of Hawaii Press and Pacific Arts Association.

- Halliday, John.** (2002). "Researching Values in Education" in *British Educational Research Museum*. Vol. 28. Nº 1.
- Hansen, I. B.** (2000). "The experiential potential of contemporary art - on drawing, meaning and choice" in Karsten Arvedsen and Helene Illeris (Eds.) *Contemporary art and education*, an anthology. Copenhagen, The Danish University of Education.
- Harvey, David.** (1994). *A condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo. Loyola.
- Harrison, Charles.** (2001). *Modernismo*. Ed. Presença.
- Haskins, James.** (1979). *Diary of a Harlem schoolteacher*. New York. Stein & Day.
- Hatano, G.** (1993). "Time to Merge Vygotskian and Constructivist Conceptions of Knowledge Acquisition" in Ellice A. Forman, Norris Minick e C. Addison Stone (Ed.), *Contexts for Learning - Sociocultural Dynamics in Children's Development*. New York. Oxford University Press.
- Hatano, G.** (1996). "A Conception of Knowledge Acquisition and Its Implications for Mathematics Education" in Steffe e Nesher (Ed.), *Theories of Mathematical Learning*. Hillsdale NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hatschbach, Maria Helena de Lima.** (2002). *Information literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital*. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação. Universidade Federal do Rio de Janeiro/IBICT, Rio de Janeiro.
- Hau'ofa, E.** (1993a). "Our sea of islands" in E. Waddell, V. Naidu & E. Hau'ofa (eds) *A new Oceania: rediscovering our sea of islands*. Suva. USP.
- Hau'ofa, E.** (1993b). "A beginning" in E. Waddell, V. Naidu & E. Hau'ofa (eds). *A new Oceania: rediscovering our sea of islands*. Suva. USP.
- Hawkes, J.** (2006) *The Fourth Pillar of Sustainability – Culture's essential role in public planning*.
- Heidegger, Martin.** (2004). *A Origem da Obra de Arte*. Lisboa. Ed. 70.
- Hermansen, Mads.** (1997) *Læringens univers [The Universe of Learning]*, 2nd Edition, Århus. Klim.
- Hess, Walter.** (2001). *Documentos para a compreensão da pintura moderna*. Lisboa. Ed. Livros do Brasil.

- Hjort, K. and Larsen L.** (2003). To create yourself. Evaluation of the Egmont foundation's developmental project Contemporary Art and Young People 2002-2003. Roskilde, Department of Educational Studies, Roskilde University
- Ivalberg, Rosa** (1999). "Arte na pré-escola: O desenho como construção" in *Cadernos de ideias*, nº. 7. Centro de Estudos da Escola Experimental do FTDE.
- Illeris, H.** (1999). "Cyclops Cameo, Exemplary Statements of Four 14–15 Years Old Students on Their Encounter with a Contemporary Work of Art", in *Nordisk Museologi* 1.
- Illeris, H.** (2002). *Picture, Pedagogy and Power. Postmodern viewpoints in the field of art education*, Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Illeris, H.** (2002). *The Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field between the Cognitive, the Emotional and the Social*, Frederiksberg. Roskilde University.
- Illeris, H.** (2003). "Museum and Gallery Education: Performative Positions", *Valör* 4. Uppsala University.
- Illeris, H.** (2003). "Art education in museums and galleries: Performative positions", *Valör* (4).
- Illeris, H.** (2004). "Educations of Vision: Relational Strategies in Visual Culture", *Nordisk Pedagogik* 24 (4).
- Illeris, H.** (2005). "Young People and Contemporary Art" in *Journal of Art and Design Education*, 24 (3).
- Illeris, H.** (2005). 'Young people and Contemporary art', *The International Journal of Art and Design Education*, 24 (3).
- Illeris, H.** (2006). 'Museums and Galleries as Performative Sites for Lifelong Learning', *Museum and Society* 4 (1).
- Illeris, H.** (2007). *Education and teaching at SMK*. the Danish National Gallery. Copenhagen. The Danish University of Education. Department of Educational Anthropology.
- Illeris, H.** (2008). The Art Laboratory at Arken, Copenhagen. Arken, Museum of Modern. ArtArken [http://www.arken.dk/content/dk/arken\\_for/undervisere/forskning\\_i\\_laring](http://www.arken.dk/content/dk/arken_for/undervisere/forskning_i_laring)
- Institute of Education.** (2002). *The tree of opportunity: re-thinking Pacific education*. Suva. USP.

- Jameson, Frederic.** (1991). *Postmodernism or the cultural logic of late capitalism*. Duke University Press.
- Jenks, Chris.** (1991). "Post-modern Vs Late-Modern" in Hoesterey, I. (ed) *Zietgiest in Babel: The postmodernist controversy*. Bloomington. Indiana University Press.
- Jolly, M.** (1996). "European perceptions of the arts of Vanuatu: engendering colonial interests" in J. Bonnemaison, K. Hauffman, C. Kaufmann & D. Tyron (eds) *Arts of Vanuatu*. Bathurst. Crawford House Publishing.
- Kaye, T.** (1984). "The place of the arts in schools in the South Pacific" in M.G. Kanbur, & E. Hau'ofa. (eds). *Education and development in the South Pacific*. Suva. USP.
- Kernot** (eds) *Art and artists of Oceania*. Palmerston North: Dunmore Press.
- Kincheloe, J. E.; Steinberg, S. R.** (1993). "A tentative description of post-formal thinking: the critical confrontation with cognitive theory" in *Harvard Educational Review*. Vol. 63, nº 3.
- Kipnis, Laura.** (1986). "Refunctioning"reconsidered:Towards a left popular culture" in C. MacCabe (ed). *High Theory/low culture*. Nova York. St Martin's Press.
- Kissick, J.** (1993). *Art: Context and criticism*. Bristol, Wm C. Brown Communications, Inc.
- Kirshenblatt-Gimblett, Barbara.** (1974). "The Concept and Varieties of Narrative Performance in East European Jewish Culture", in Bauman, Richard and Sherzer, Joel (eds). *Explorations in the Ethnography of Speaking*, New York. Cambridge University Press.
- Kozol, Jonathan.** (1967). *Death at an early age: The destruction of the hearts and minds of Negro children in the Boston Public Schools*. New York. Houghton-Mifflin.
- Krug, S.** (2001). *Não me faça pensar*. São Paulo. Editora Market Books do Brasil.
- Kuhlmann, Junior.** (2001). *Infância e Educação Infantil*. Porto Alegre. Mediação.
- Lévy, P.** (1994). *As tecnologias da inteligência, o futuro do pensamento na era da informática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewis, Justin.** (1990). *Art, Culture & Enterprise: the politics of art and cultural industries*. 1ª ed. Londres; Nova Iorque. Routledge.
- Lima, Ivan.** (1988). *A Fotografia e sua Linguagem*. São Paulo. Espaço e Tempo.
- Lippard, Lucy R.** (1996). *Pop Art*. New York. Thames and Hudson.
- Lipovetsky, Gilles.** (2007). *A felicidade paradoxal: ensaio sobre uma sociedade de hiperconsumo*. São Paulo. Companhia das Letras.
- Little, Stephen.** (2006). *Isms, entender a arte*. Lisboa. Lisma.

- Lyotard, J. François** (1979). *The postmodern condition: a report on knowledge*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- Lyotard, J. François.** (1993). *O pós-moderno explicado às crianças*. Trad. Tereza Coelho. 2 ed. Lisboa: Don Quixote.
- Lodwick. Marcus.** (2003). *Guia do Apreciador de Pintura*. Lisboa. Ed. Estampa.
- Lowenfeld, Viktor.** (1939). *The Nature of Creative Activity*. New York: Harcourt Brace.
- Lowenfeld, Viktor.** 1947. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan.
- Lovlie, L.** (1992). "Postmodernism and subjectivity" in S. Kvale (Ed.) *Psychology and postmodernism*. London. Sage.
- Machado, Arlindo.** (1993). *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo. EDUSP.
- Manifesto Futurista.** (1990) "El arte del siglo XX, 1900-1949" in [AA.VV.](#), Barcelona. Salvat Editores, S.A.
- McAleese R.** (1989). *Hypertext theory into practice*. London. Intellect Limited.
- McGinnis, R.** (1999) "The Disabling Society" in Hooper-Greenhill, E. (ed.) *The Educational Role of the Museum*. 2 ed. London. Routledge.
- Mcluhan, Marshall.** (1964). *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Tradução de Decio Pignatari. São Paulo. Cultrix.
- McCoy, Michael.** (1989). "Problems in industrial design" in *ARTU: Bulletin of the University of Industrial Arts*. Helsinki.
- Marín, Viadel.** (2005). *Investigación en educación artística*. Granada. Universidade de Granada e Sevilha.
- Margolin, V; Margolin, S.** (2006). "A Social Model of Design" in *ICOGRADA, feature*. Disponível em: <[www.icograda.org](http://www.icograda.org)> (Consultado a doze de Novembro de 2009, às vinte horas).
- Margolin, V.** (2002). "A Social Model of Design: Issues of Practice and Research" in *Design Issues* v.18 n. 4.
- Margolin, V.** (1998). "O Designer e a Situação Mundial" in *Arcos design, Cultura e Visualidade*. Rio de Janeiro. Contra Capa.
- Marques, A H de Oliveira.** (1976). *História de Portugal*. Lisboa. Palas Editores.
- Mead, S.** (1983). "Attitudes to the study of Oceanic art" in S.M. Mead & B. Kernot (eds) *Art and artists of Oceania*. Palmerston North: Dunmore Press. Pp. 11-24.

- Mclaren, Peter.** (1992). *Schooling as a ritual performance*. 2ª ed. London/ New York. Routledge.
- Mclaren, Peter.** (2005). *Capitalists and Conquerors: Critical Pedagogy Against Empire*. Rowman and Littlefield.
- Melo, Alexandre.** (2003). *Aventuras no Mundo da Arte*. Assírio & Alvim.
- Miguel, João António de Melo São.** (2009). *A Necessidade de Clarificação das Estratégias de Ensino e Aprendizagem do Desenho*. Tese de Mestrado. Fac. de Belas Artes, Universidade de Lisboa.
- Mir, C. Lidón Beltrán.** (org). (2005). *Educación como Mediación en Centros de Arte Contemporáneo*. Salamanca. Artdidaktion.
- Missão para a Sociedade da Informação** (1997). *Livro verde para a sociedade da informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia .  
<http://www.acesso.mct.pt/docs/lverde.htm> (consultado em 23 de Março 2008).
- Moles, Abrahan.** (1981). *Teoria dos objectos*. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro.
- Mónica, Maria Filomena.** (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa. Editorial Presença.
- Morin, Edgar.** (2000). *A cabeça bem-feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Bertrand.
- Morsch, C.K.** (2005). *Introducing artistic strategies into art mediation*. IV Encontros de Arte e Cultura, 27 e 28 de Junho. Museu Guggenheim Bilbao.
- Moura, Lídice Romano de.** (2007). *Arte e educação: uma experiência de formação de educadores mediadores*. Tese de Mestrado. Instituto de Artes/UNESP, São Paulo.
- Mulhauser, P. e Harré, R.** (1990). *Pronouns and people: The linguistic construction of social and personal identity*. Oxford, Blackwell.
- Mukarovsky, Jan.** (1997). *Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte*. Lisboa. Ed. Estampa.
- Nabobo, U.W.** (1994). "Exploring yalomatua: Fijian education and the missing link" in *Directions: Journal of Educational Studies*. 16 (1).
- Nabobo, U. W. & Teasdale, J.** (1995). "Education for cultural identity: a Fiji case study" in *Prospects XXV*" (4).



**Napoli, Adriana.** (2009). *Arte Educação - Entrevista: Renata Bittencourt, gerente do Núcleo de Educação Cultural do Itaú Cultural* ([http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=513:arte-educacao-entrevista-renata-bittencourt-gerente-do-nucleo-de-educacao-cultural-do-itaui-cultural&catid=52:arte-educacao&Itemid=110](http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=513:arte-educacao-entrevista-renata-bittencourt-gerente-do-nucleo-de-educacao-cultural-do-itaui-cultural&catid=52:arte-educacao&Itemid=110))

(Observado a vinte de Agosto de 2010, às vinte e quatro horas e quinze minutos).

**Nascimento, Roberto.** (1994). *O ensino do desenho nas escolas de 1º grau: problemas e sugestões*. Projecto trienal CPRT.

**Neyters, Silvia.** (2006). *Andy Warhol, Paintings for Children*, Prestel. Nobel, **Agnes.** (2005). *Education Through Art, The Steiner School Approach*. Glasgow. Floris Books.

**Nielsen, J.** (2000). *Designing Web Usability*. Indianapolis. New Riders Publishing.

**Nielsen, J. & Gilutz S.** (2002). *Usability of Websites for children: 70 design guidelines*. Fremont. Nielsen Norman Group.

**Nielsen, J. & Thair, M.** (2002). *Homepage usabilidade, 50 websites desconstruídos*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

**Nieto, Sonia.** (2003). *What keeps teachers going?* New York. Teachers College Press.

**Negroponte, N.** (1996). *Being Digital*. Londres: Hodder and Stoughton.

**Nojosa, U.** (org.). (2005.). *Design Contemporâneo*. São Paulo. Nojosa.

**Nordström, K. & Ridderstråle, J.** (2005). *Funky Business*. Estocolmo: Fubu Editores.

**Nóvoa, António.** (1987). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)*. Lisboa. Instituto Nacional de Investigação Científica.

**Observatório das Actividades Periódicas.** (Abril 2007). nº 15. Lisboa. OAC.

**Oceania Centre for Arts and Culture.** (1998). *Annual Report 1997*. Suva. USP.

**Oceania Centre for Arts and Culture.** (1999). *Annual Report 1998*. Suva. USP.

**OECD.** (1996). *Lifelong Learning for All*, Paris. OECD.

**Oliveira, Manuel; Ruiz, Francesc.** (2006). *Perguntas reais ou perguntas retóricas? Ficções e relatos arredor do alcance e os axentes da educación artística*. Galicia. CGAC, CCSA.

**Oliveira, J. H. Barros de** (2000). Os professores vistos por eles mesmos: Características positivas e negativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV (1).



- Ornelas, Marta.** (2008). “A Escola e o Museu – a obra de arte como objecto promotor do sucesso escolar” in *Actas do Congresso Ibero-Americano de Educação Artística*. DVD. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.
- Ortiz, Renato.** (1994). *Mundialização e Cultura*, São Paulo. Ed. Brasiliense.
- Owens, C.** (1983). “The discourse of the others” in Foster, H. (ed). *The Anti- aesthetic*. Seattle. Washington. Bay Press.
- Panofsky, Erwin.** (1999). *A Perspectiva como forma simbólica*. Lisboa. Ed. 70.
- Papert, S.** (1980). *Mindstorms - Children, Computers and Powerful Ideas*. New York. Basic Books, Inc.
- Papert, S.** (1997). *A família em rede, ultrapassando a barreira digital entre gerações*. Lisboa. Relógio d’ Água.
- Parsons, Louise.** (1999). “Critical Theory and Visual Practice in the Art School” in *Journal of Art & Design Education*. Vol. 18, nº 2. Oxford. Blackwell Pub.
- Parsons, M.J.** (1994). “Art and culture, visual and verbal thinking: where are the bridges?” in *Australian Art Education*. 18 (1).
- Parker, I. e Shoiter, J.** (1990). *Deconstructing social Psychology*. London. Methuen.
- Pearce, Susan.** (Coord.). (1994). *Interpreting Objects and Collections*, London, Routledge.
- Pestalozzi, J. F.** (1799). *Como Gertrudis ensina a sus hijos*. Madrid.El Magisterio Español.
- Piaget, J.** (1961). *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura.
- Pinheiro, Lena Vania Ribeiro.** (1996). *Art, artistic object, document and information museum*. Symposium Museology & Art. XVIII Annual Conference of UNESCO ICOFOM, V Regional Meeting of ICOFOM / LAM, Rio de Janeiro.
- Pinheiro, Lena Vânia Ribeiro.** (2005). “Educação da sensibilidade, Informação em arte e tecnologias para inclusão social” in *Inclusão Social*, Brasília, v. 1, n. 1.
- Pink, S.** (2006). *The Future of Visual Anthropology: Engaging the Senses*, London. Routledge.
- Pinto, José Madureira.** (2004). «Para uma análise socio etnográfica da relação com as obras culturais» in Gomes, Rui Telmo. *Públicos da Cultura*. Lisboa. Observatório das Actividades Culturais.
- Pollock, G.** (2002). “A History of Absence Belatedly Addressed: Impressionism with and without Mary Cassat” in Haxthausen, C.H. *The Two Art Histories. The Museum and the University*. Williamstown, MA. Clark Institute.

- Polkinghorne, D.** (1992). "Postmodern epistemology of practice" in S. Kvale (Ed.), *Psychology and postmodernism*. London. Sage.
- Pop Art Book**, (2007). Black Dog Publishing.
- Pop Art UK 1956-1972.** (2004). Milano. Silvana Ed.
- Popkewitz, T.** (Ed). (1987). *The formation of school subjects: The struggle for creating na American Institution*. London. Falmer.
- Popkewitz, Thomas S; Fendler, Lynn.** (1999). *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. Routledge.
- Portugal, C.; Martins, B. e Couto, R. M. S .** (2008). *Multitrilhas: Juego para auxiliar l a alfabetización de niños sordos .* II Congreso de Educación Artística y Visual "Retos sociales y diversidad cultural". Granada. España.
- Portugal, Cristina; Couto, Rita Maria de Souza.** (2009). "Reflexões sobre Design, Cultura Visual e Educação na pós-modernidade" in *Diseño en Palermo. Encuentro Latino americano de Diseño. Actas de Diseño*. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo
- Postman, N.** (1999). *El fin de la educación*. Barcelona. Octaedro.
- Preciosi, Donald.** (1989). *Rethinking art history: Meditations on a coy science*. New Haven. Connecticut. Yale University Press.
- Proença, Ana Paula; Valente, Lucília** (s/d). *Mediação Cultural entre Escolas e Museus*. NECCA do Centro de Investigação Paulo Freire. Universidade de Évora.
- Projecto Intervir.** (2009). *Vídeo Heróis e Vilões*. Gulbenkian.
- Qvortrup, Lars** (2001) *The Learning Society. Hypercomplexity and Knowledge*, Copenhagen. Gyldendal.
- Rabello, E.T. e Passos, J. S.** *Vygotsky e o desenvolvimento humano*.em <<http://www.josesilveira.com>, observado a vinte e cinco de Outubro de 2010, às vinte e três horas e onze minutos.
- Rattner, Henrique.** (2002). *Sobre exclusão social e políticas de inclusão*. *Revista Espaço Académico*, ano 2, n. 18. <http://www.espacoacademico.com.br/018/18rattner.htm>>, (observado a quatro de Novembro de 2010, às vinte e três horas).
- Read, Herbert.** (1943). *Education through Art*, London. Faber and Faber.
- Read, Herbert** (1970a). *The redemption of the robot: my encounter with education through art*. Londres. Faber.

- Read, Herbert.** (1971b). *To Hell with Culture*. New York. Schocken Books.
- Reagan, T.** (2000). *Non-Western educational traditions: alternative approaches to educational thought and practice*. London. Lawrence Erlbaum Associates.
- Regenvanu, R.** (1996). "Transforming representation: a sketch of the contemporary art scene in Vanuatu" in J. Bonnemaison, K. Hauffman, C. Kaufmann & D. Tyron (eds) *Arts of Vanuatu*. Bathurst. Crawford House Publishing.
- Resnick, L.** (1987). "Constructing knowledge in school" in L. S. Liesben (Ed.), *Development and learning: conflict or congruence?* Hillsdale NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ribeiro, M.M.; Teixeira, A.L.** (2009). "Ensaio dentro da mente": dança e neurociência" in *Repertório: teatro & dança* / Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. Escola de Dança. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas Ano 12, n. 12.
- Ribeiro, Angela.** (2005). *A imagem da obra de arte no uso dos manuais de Educação Visual*. Tese de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Ribeiro, Lena.** (2005). "Educação da sensibilidade: informação em arte e tecnologias para inclusão social" in *Inclusão Social* v. 1, n. 1. Outubro.
- Richer, P.** (1992). "An introduction to deconstructionist psychology" in S. Kvale (Ed.), *Psychology and postmodernism*. London. Sage.
- Ringsted, S.; Froda, J.** (2008). *Plant a workshop*. Copenhagen. Hans Reitzels Forlag.
- Rhodes, Colin.** (1994). *Primitivism and Modern Art*. London. Thames and Hudson.
- Roberts, Brian.** (1997). *Industrial Arts: old name -new vision*. Memorial University of Newfoundland
- Rose** (eds) (1980). *Artistic heritage in a changing Pacific*. Honolulu, University of Hawaii Press.
- Rousseau, Jean Jacques.** (1968). *Emílio ou da educação*. São Paulo. Clássicos Garnier, Difusão Européia do Livro.
- Rubenson, K.** (2004). *Lifelong Learning: A Critical Assessment of the Political Project, in Shaping an Emerging Reality – Researching Lifelong Learning*, Publication from the Graduate School in Lifelong Learning, Roskilde University Press.
- Santos, A.** (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Livros Horizonte. Brasil.

- Santos Guerra, M. A.** (1994). *Entre batidores. El lado oculto de la organización escolar*. Ed. Aljibe. Archidona.
- Santos Guerra, M. A.** (1996). *Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En Volver a pensar la educación*. Tomo II. Ed. Morata. Madrid.
- Santos Guerra, M. A.** (2000). *La escuela que aprende*. Ed. Morata. Madrid.
- Santos Guerra, M. A. e outros.** (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Ed. Graò. Barcelona.
- Santos Guerra, M.A.** (2001). *Una tarea contradictoria. Educar para los valores y preparar para la vida*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- Santos Guerra, M.A.** (2006). *Transformando La Escuela. Comunidades De Aprendizaje. Claves para la Innovacion Educativa*. Barcelona. Casa del Libro.
- Saramago, José.** (1995). *Ensaio sobre a Cegueira*. Ed. Caminho.
- Schön, D. A.** (1983). **The Reflective Practitioner. How professionals think in action.** London. Temple Smith.
- Schon, D.A.** (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco. Jossey-Bass.
- Schön, D. A.** (1991). *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*, New York: Teachers Press, Columbia University.
- Schon, D.A.** (1992). “A Formar Professores Reflexivos” in Nóvoa, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa. Publicações D. Quixote.
- Screven, M.** (1967). “The Methodology of Evaluation” in Tyler, R. Gagné, R., and Scriven, M. (eds) *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago: Rand McNally.
- Sennett, Richard.** (2006). *A Corrosão do carácter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro. Record.
- Serrão, Joaquim Veríssimo.** (1989). *História de Portugal*. Lisboa. Verbo.
- Silva, B. D.** (1998). *Educação e Comunicação*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Silva, Rubens R. G.** (2002). *Digitalização de acervos fotográficos públicos e seus reflexos institucionais e sociais: tecnologia e consciência no universo digital*. Tese (Ciência da Informação), Universidade Federal do Rio de Janeiro/IBICT, Rio de Janeiro.
- Silva, Weslei Lopes da.** (2006). *Homens Na Roda: vivências e interações corporais nas séries iniciais da Educação Básica*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

- Siman, Lana Mara De Castro.** (2005). *Representações e Memórias Sociais Compartilhadas: Desafios para os processos de Ensino e Aprendizagem da História*. Cad. Cedes, Campinas, Vol. 25, n. 67.
- Simonsen, B.** (2000). "New Young People, New forms of Consciousness, New Educational Methods" in Illeris, K. (ed.) *Adult Education in the Perspective of the Learners*. Roskilde University Press.
- Shotter, J.** (1992). "Getting in touch": The meta-methodology of a postmodern science of mental life" in S. Kvale (Ed.), *Psychology and Postmodernism*. London. Sage.
- Shulman, L. S.** (1986). "Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: Una Perspectiva Contemporánea" in Wittrock, Merlin C. (ed.). *La Investigación de la Enseñanza, I. Enfoques, Teorías y Métodos*. Barcelona. Paidós.
- Shulman, L. S.** (2008). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf> .
- Slater, Don.** (1999). "Photography and Modern Vision" Mirzoeff, Nicholas. *An Introduction to Visual Culture*. Londres/Nova York. Routledge.
- Sleeter, C. E. ;Grant, C.** (1988). "An analysis of multicultural education in the U.S" in *Harvard Educational Review*. Vol. 57. Nº 4.
- Smith, Mark.** (1999). "Popular education." *InFed*, August 26, <http://www.infed.org/biblio/b-poped.htm> (consultado a 22 de Fevereiro de 2008).
- Snow, C.P.** (1997). *As duas culturas e uma segunda leitura: uma visão ampliada das duas culturas e da revolução científica*. São Paulo. Edusp.
- Solomon Islands** (1990). *"Creative arts syllabus Form 1-5"*. Honiara. Curriculum Development Centre.
- Sousa, A. B.** (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa. Edição Instituto Piaget.
- Souza, R.F. de** (1998). *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de S. Paulo (1890-1910)*. S. Paulo. UNESP.
- Stafford, B.** (1999). *Visual Analogy: Consciousness and the Art of Connecting*, Massachusetts. MIT Press.
- Sturken, M. and Cartwright, L.** (2001). *Practices of Looking: An introduction to Visual Culture*, Oxford. Oxford University Press.

- Subramani** (2000). "Arts curriculum: a way of knowing" in *Learning together: directions for education in the Fiji Islands*. Report of the Fiji Islands Education Commission.
- Szekely, S.** (1988). *Planning for the Sharing of Experiences and Observations*. Art Education.
- Stuhr, P.** (1995). "A Social reconstructionist approach to multicultural art curriculum design based on the powwow" in Neperud, R.W. (ed) *Context, content and community: a postmodern art education*. Teachers College Press.
- Stuhr, P.; L. Petrovich-Mwaniki; Wasson, R.** (s/d) "Guidelines for the multicultural art classroom" in *Art Education*. Vol. 45, nº1.
- Sullivan, G.** (1999). "An identity crisis for art education?" in *ArtLink*. 19 (2) June.
- Sully, J.** (1890). *Studies in Childhood*. Londres. Longmans and Green Co.
- Takahashi, Tadao** (Org.). (2000). *Sociedade da informação: livro verde*. Brasília: MCT. Disponível em:< [http://www.socinfo.org.br/livro\\_verde/](http://www.socinfo.org.br/livro_verde/) (Observado em 4/11/2010).
- Tanner, D. & Tanner, L.** (1975). *Curriculum development: theory into practice*. New York: Macmillan Publishing Co. Ltd.
- Taufe'ulungaki, A, M.** (2002). "Pacific education: are there alternatives?" in *Institute of Education. The tree of opportunity: re-thinking Pacific education*. Suva. USP.
- Taufe'ulungaki, A, M** (1987). "Educational provision and operation: regional dimensions in the South Pacific" in K. Bacchus & C. Brock (eds) *The challenge of scale: educational development in the small island states of the Commonwealth*. London. Commonwealth Secretariat.
- Tausie, V.** (1979). "Creative expression and Pacific awareness" in *Pacific Perspective*. 8 (1).
- Tausie, V** (1980). *Art in the new Pacific*. Suva. USP.
- Teaero, T.F.** (1999). "Re-placing Oceania roots in our teacher education programmes: a critical appraisal of the roles of indigenous educational ideas" in *Directions: Journal of Educational Studies*. 21 (2).
- Teaero, T.F.** (2002). *Indigenous education and some important cultural values in Kiribati*. 25th Annual Conference of the Pacific Circle Consortium. Christchurch, New Zealand.
- Teasdale, R.G. & Teasdale, J.** (eds) (1992a). *Voices in a seashell: education, culture and identity*. Suva. UNESCO and Institute of Pacific Studies.



- Teasdale, R.G. & Teasdale** (1992b). *A review of Expressive Arts at USP and a proposal for a new Pacific Arts and Culture Programme*. Suva. USP.
- Teixeira Coelho**. (1997). *Dicionário Crítico de Política Cultural*. São Paulo. Iluminuras.
- Thaman, K. H.** (1988). "Ako and faiako: educational concepts, cultural values and teacher role perceptions in Tonga. PhD thesis. Suva. The University of the South Pacific.
- Thaman, K. H.** (1992a). "Cultural learning and development through cultural literacy" in R.G. Teasdale and J. Teasdale (eds) *Voices in a seashell: education, culture and identity*. Suva. UNESCO and Institute of Pacific Studies.
- Thaman, K. H.** (1992b). Towards culture-sensitive curriculum development in *Pacific Curriculum Network*. 1 (1).
- Thaman, K. H.** (1994). "Cultural democracy for whom? A view from the Pacific Islands" in *Directions: Journal of Educational Studies*. 16 (1).
- Thaman, K. H.** (1995). *Different eyes: indigenous educational ideas and their relevance to modern education: the case of Tonga*. Keynote address, DICE International Conference, London. Institute of Education.
- Thaman, K. H.** (1996). *Reclaiming an education: culture, teaching and learning*. Keynote address. New Zealand Symposium on 'Pacific Island Learning'. Auckland.
- Thaman, K. H.** (1999a). *Possessions: indigenous art/colonial culture*. London: Thames and Hudson.
- Thaman, K. H.** (1999b). *A different story: a personal perspective of art and higher education with reference to Oceania*. Keynote address at the 2000 Conference. Auckland, New Zealand.
- Thaman, K. H.** (2002a). *Learning to be: a pillar or foundation for lifelong learning*. Fiji Institute for Educational Research. USP, Suva.
- Thaman, K. H.** (2002b). "Towards cultural democracy in Pacific education: an imperative for the 21<sup>st</sup> century" in *Institute of Education (2002) The tree of opportunity: re-thinking Pacific education*. Suva. USP.
- The National Center for Education Statistics of the U.S. Department of Education.** (2000). Survey of Arts Education within United States Schools, Washington.
- The Observer**, 6/7/08.
- The University of the South Pacific** (1992). *Expressive arts consultancy report: comments and recommendations of the Expressive Arts Committee*. Suva. USP.
- Thomas, N.** (1995). *Oceanic art*. London: Thames and Hudson.

- Thomas, R. M. and Postlethwaite, T.N.** (1984). *Schooling in the Pacific Islands*. New York. Persimmon.
- Torres, Maria Goreti, et al** (2002). *Cadernos de Educação de Infância*. Universidade do Minho.
- Tuckman, B. W.** (2002). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. (2.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Usher, R.** (1998) "Adult Education and Lifelong Learning in Postmodernity" in Illeris, K. (ed.) *Adult Education in the Perspective of the Learners*. Roskilde University Press.
- Valente, Lucília.** (1998). "Dramaterapia: Aspectos Relevantes na Formação de Professores e Educadores" in: *Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa Ciências de Educação*. Braga.
- Valente, Vasco Pulido.** (1974). *Uma Educação Burguesa*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Van Manen, M.** (1990). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona. Idea Books.
- Vasconcelos e Valsiner.** (1995). *Perspectivas co-construtivistas na educação*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Vasconcelos, Joaquim de.** (1877). *A Reforma de Bellas-Artes*. Porto. Imprensa Litterario-Commercial
- Vattino, Gianni.** (2003). *Entorno a la Posmodernidad*. Casa del Libro.
- Vygotsky, L. S.** (1978a). *Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes*. Londres. Englewood.
- Vygotsky, L. S.** (1978b). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky L.S.** (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky, Problems of general psychology*. Vol.1. New York. Plenum.
- Vygotsky, L.S.** (1993). *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. Volume 2: The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities). NY: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S.** (1996). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S.** (1998) *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro. Martins Fontes.



- Voronia, Tatiana.** (1989). "International Symposium - Visual traditions-folk traditions" in *Visual Antropology*, v. 2, n.1.
- Waite, D.** (1999). Art. in M. Rapport (ed). *The Pacific Islands: environment and society*. Honolulu. BES Press.
- Wendt, A.** (1983). "Contemporary arts in Oceania: trying to stay alive in paradise as an artist" in S. Mead and B. Kernot (eds) *Art and artists of Oceania*. Palmerston North:Dunmore Press.
- Winslow, Leon.** (1939). *The integrate school art program*. Nova York. Mcgraw Hill
- Wittgenstein Ludwig.** (1998). *Philosophical Investigations*. G. E. M. Anscombe (Prentice Hall).
- World Education Forum.** (2000). *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting Our collective Commitments*. Dakar, Senegal.
- <http://www.jacksonjarvisstudio.com/> (consultado a vinte e cinco de Outubro de 2010, às nove horas e quinze minutos)

## **Bibliografia utilizada no capítulo referente à Cultura Visual**

- Alpers, Svetlana.** (1983). *El arte de describir. El arte holandés en el siglo XVII*. Madrid. Hermann Blume.
- Alpers, Svetlana.** (1996). "Visual cultural questionnaire" in *October* 77.
- Anais do II Seminário Nacional.** (2007). Movimentos Sociais, Participação e Democracia, UFSC, Florianópolis, Brasil.
- Appadurai, A.** (1990). Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. *Public Culture*, 2 (2), Spring.
- Armstrong, C.** (1996). «Visual culture questionnaire » in *October*, 77.
- Barnard, M.** (1998). *Art, Design and Visual Culture*. Londres. Macmillan.
- Barnard, M.** (2001). *Approaches to understanding visual culture*. New York. Palgrave.
- Baudillard, J.** (1978). *Cultura y Simulacro*. Barcelona. Kairós.
- Baxandall, M.** (1972). *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Baxandall, M.** (1981). *The Limewood sculptors of Renaissance Germany*. New Haven, London. Yale University press.
- Becker, Karin.** (2004). "Perspectives for the Study of Visual Culture" in *Nordic Educational Research, Special Issue: Visual Culture in Education*, 24 (4).
- Beller, J.** (1994). "Cinema, Capital of the Twentieth Century" in *Postmodern Culture*, 4 (3), May.
- Bird, J.** (1986). "On Newness, art and History. Reviewing Block 1979-1985". in Ress L. & Borzello F., (Eds.) *The New Art History*. Londres: Camden Press.
- Bryson, Norman, Michael Ann Holly & Keith Moxey.** (Eds). (1991). *Visual Theory: Painting and Interpretation*. New York. Harper Collins.
- Bryson, N., Holly, M. and Moxey, K.** (Eds). (1994). *Visual Culture. Images and Interpretation* Hanover. Wesleyan University Press.
- Brook, D.** (1981) *The social role of art: Six recent papers on related themes*. Adelaide: Experimental Art Foundation.
- Burgin, V.** (1996). *In/Different Spaces. Place and Memory in Visual Culture*. Berkeley & Los Angeles / Londres. University of California Press.
- Burke, P.** (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona. Crítica.

- Burr, V.** (1996). *Introducció al construccionisme social*. Barcelona: Proa-UOC.
- Cary, R.** (1998). *Critical Art Pedagogy. Foundations for a Post Modern Art Education*. N. York, Garland.
- Charréu, Leonardo.** (2003). “A Cultura Visual e as Novas Perspectivas Críticas para a Educação Visual. Aprender: Educação Artística Traçados Contemporâneos” in *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, nº27, Maio.
- Charréu, Leonardo.** (2007). “Imagens que Falam: Leitura da arte na escola”. Recensão crítica ao livro homónimo de M<sup>a</sup> Wagner Rossi in *Revista Educação Temas e Problemas*. Nº3, Ano 2.
- Debord, G.** (1999). *La Sociedad del espectáculo*. Valência. Pre-textos.
- Debray, Regis.** (2001). *Introducción a la medialogía*. Paidós. Barcelona.
- De Certeau.** (1984). M. *The Practice of Everyday Life*. Berkeley y Los Ángeles: University of California Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F.** (2000). *Rizoma. Introducción*. Valencia: Pre-Textos
- Duncun, P.** (2001). “Visual Culture: Developments, Definitions, and Directions for Art Education” in *Studies in Art Education*, 42 (2).
- Duncun, P.** Clarifying Visual Culture Art Education. <http://www.highbeam.com/doc/1P3-117889673.html> (consultado a 26 de Novembro de 2009, às 14 horas e 55m ).
- Efland, A.** (2002). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículo*. Barcelona: Octaedro. 2004.
- Estudios Visuales.** (2006). nº 4. CENDEAC.
- Evans, J. & Hall, S.** (Eds.) (1999). *Visual Culture: the reader*. Londres. Sage.
- Featherstone, M.** (1991). *Cultura de consumo y postmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Feldman-Bianco, B.; Leite, M. M.** (orgs.). (2001). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. 2.ed. Rio de Janeiro. Papirus.
- Foster, H.** (ed.) (1988). *Vision and visibility*. New York: The New Press.
- Freedman, Kerry.** (1994). “Interpreting gender and visual culture in art classrooms” in *Studies in Art Education*, 35 (3).
- Freedman, Kerry.** (2000). “Social Perspectives on Art Education in the U.S.: Teaching Visual Culture in a Democracy” in *Studies in Art Education*, 41 (4).

- Freedman, Kerry.** (2003a). *Teaching Visual Culture. Curriculum, Aesthetic and Social Life of Art*. New York: Teachers College Press.
- Freedman, Kerry.** (2003b). *La enseñanza de la cultura visual*. Barcelona. Octaedro.
- Fyfe, G; Law, J.** (1988). "Introduction: on the invisibility of the visible" in G. Fyfe F.; J. Law (eds) *Picturing Power: Visual Depiction and Social Relations*. London. Routledge.
- Geertz, C.** (1983). "Art as a Cultural System" in *Local Knowledge*. New York. Basic Books.
- Gerben, K.** (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona. Paidós.
- Gervereau, L.** (2004). *Ces images qui changent le monde*. Paris. Seuil.
- Giddens, A.** (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza.
- Gisbert, J. C . A.** (2008). *Cultura visual, Otro modo de colonización colonial?* II Congreso de Educación Artística y Visual, Retos sociales y diversidad cultural. Granada, España.
- Goodson, I.** (1999). *Cambios en el currículum*. Barcelona. Octaedro.
- Hall, Stuart.** (Ed.) (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Milton Kynes. Open University.
- Hall, Stuart.** (2000). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio e Janeiro.
- Hamburger, J.** (1997). *Nuns as artists: the visual culture of a medieval convent*. Berkeley. University of California Press.
- Harvey, D.** (1989). *The condition of postmoderniy: An inquiry into the origens of social change*. Oxford. Blackwell.
- Heidegger, M.** (1958). *La época de la obra de arte*. Santiago. Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile (1977).
- Heywood, I. & Sandwell, B.** (1999). Introduction. Explorations in the hermeneutics of vision. En I. Heywood & B. Sandwell (Eds.) *Interpreting Visual Culture*. Explorations in the hermeneutics of vision. Londres: Routledge.
- Hernández, Fernando.** (1994). "Para repensar la Educación de las Artes Visuales" in *Papers de La Caixa*, Maio.
- Hernandez, Fernando.** (1997). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona. Octaedro.
- Hernandez, B.M.** (2000a). *Educación Artística y Arte Infantil*. Madrid. Editorial Fundamentos. Colección Fundamentos.
- Hernández, Fernando.** (2000b). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho*. Porto Alegre. Artemed.

- Hernández, Fernando.** (2000c). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona. Octaedro.
- Hernández, Fernando.** (2002). "Repensar la Educación de las Artes Visuales desde los Estudios de Cultura Visual". *Cuadernos de Pedagogía*, 312, 52-55.
- Hernández, Fernando.** (2005). "De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?" in *Educação e Realidade*, 30 (2).
- Hernández, Fernando.** (2006). "La construcción permanente de un campo no disciplinar" in *La Puerta. Publicación de Arte y Diseño*, 2.
- Hernández, Fernando.** (2007). *Espigadores de la cultura visual*. Barcelona.
- Hernández, Fernando.** (2008). "Los Estudios de Cultura Visual: La construcción permanente de un campo no disciplinar" in *Revista Internacional de Arte y Diseño La Puerta*. Universidad de La Plata. Argentina.
- Innerarity, Daniel.** (2004). *La sociedad invisible*. Espasa Calpe.
- Jay, M.** (1989). "In the empire of the gaze: Foucault and the denigration of vision in 20th century French thought" in L. Appignanesi (ed) *Postmodernism ICA Documents*. Londres. Free Association Press.
- Jay, M.** (1993). *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*. Berkeley. University of California Press.
- Jameson, F.** (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona. Paidós.
- Jenks, Chris.** (1995). *Visual Culture*. Londres. Routledge.
- Jenks, Chris.** (1999). "The Centrality of the Eye in Western Culture" in Mirzoeff, Nicholas. *An Introduction to Visual Culture*. Londres/Nova York. Routledge.
- Koury, Mauro G. Pinheiro.** (2001). *Imagem e memória: ensaios em antropologia visual*. Rio de Janeiro. Garamond.
- Kress, G.** (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Archidona, Málaga. Aljibe.
- Law, J.** (eds.) (1988). *Picturing Power: Visual Depiction and Social Relations*. Londres: Routledge.
- Levin, D.M.** (Ed.) (1993). *Modernity and the Hegemony of Vision*. Berkeley: University of California Press.
- Lowe, D.M.** (1982). *History of Bourgeois Perception*. Chicago: Chicago University Press.

- Maldonado, T.** (2007). *Memoria y conocimiento. Sobre los destinos del saber en la perspectiva digital*. Barcelona, Gedisa.
- Marling, K.A.** (1994). *As Seen on TV: The Visual Culture of Everyday Life in the 1950s*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Martin-Barbero, Jesús; Rey, Germán.** (1999). *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo. Senac.
- Martin-Barbero, Jesús.** (2003). *Dos meios às mediações: cultura, comunicação e hegemonia*. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ.
- McBride William L.** (Editor). (2000). *Sartre and Existentialism: Philosophy, Politics, Ethics, the Psyche, Literature and Aesthetic*. Taylor & Francis, Inc.
- Meneses, Ulpiano T. B.** (2003). "Fontes Visuais, Cultura Visual, História Visual: balanço provisório, propostas cautelares" in *Revista Brasileira de História*, vol. 23, n.45 São Paulo. ANPUH/HUMANITAS.
- Mignot-Lefebvre, Y.** (1987). "L'Approche audio-visuale des phénomènes d'innovation sociale" in *Pratiques audio-visuale em sociologie*. Nantes. LERSCO\CNRS.
- Mitchell, W.J.T.** (1994). *Picture Theory*. Chicago, IL. University of Chicago Press.
- Mitchell, W.J.T.** (1995a). *Qué es la cultura visual?* Jornadas Más allá de la educación artística. Cultura visual, política de reconocimiento y educación. Barcelona. Fundación La Caixa, 5, 6 de Novembro.
- Mitchell, W.J.T.** (1995b). Interdisciplinariedad y cultura visual. Jornadas *Más allá de la educación artística. Cultura visual, política de reconocimiento y educación*.
- Mirzoeff, N.** (1998). "What is visual culture?" in Mirzoeff N. (ed.). *Visual Culture Reader*. Londres. Routledge.
- Mirzoeff, N.** (1999). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona. Paidós.
- Mirzoeff, N.** (2000). *Diaspora and visual culture: representing Africans and Jews*. London. Routledge. Barcelona: Fundación La Caixa, 5 y 6 de noviembre. Traducción del texto Interdisciplinarity and Visual Culture. *Art Bulletin*, 4, (77) (Diciembre).
- Mitchell, W.J.T.** (2002). "Showing seeing: a critique of visual culture" in *Journal of AA.AA. Questionnaire on Visual Culture. October*, 77. Summer.
- Mitchell, W.J.T.** (2003). *Medium Theory: Preface to the 2003 Critical Inquiry Symposium* (<http://criticalinquiry.uchicago.edu/issues/v30/30n2.Mitchell.html> (observado a treze de Julho de 2010, às catorze horas e doze minutos).).

- Mitchell, W.J.T.** (2005). "No existen medios visuales" in J.L. Brea (Ed.) *Estúdios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid. Akal.
- Monte-Mor, Patrícia.** (2001). "No garimpo do nitrato: a experiência da mostra internacional do filme etnográfico" in Feldman-Bianco, B. e Leite, Míriam L. Moreira (orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas. Papirus.
- Morgan, D.** (1999). *Protestants & pictures: religion, visual culture and the age of American mass production*. New York. Oxford University Press.
- Morgan, D. & Prometey, S.** (Eds.) (2001). *The visual culture of American religions*. Berkeley: University of California Press.
- Morley, D. Euram.** (1996). "Modernity, reason and alterity: postmodernism, the highest stage of cultural imperialism" in D. Morley y Luan-Hsing Chen (eds.) *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*. Londres. Routledge.
- Moxey, K.** (1994). *The practice of theory. Poststructuralism, Cultural Politics and Art History*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Moxey, K.** (2005). "Estética de la cultura visual en el momento de la globalización" in Brea , J.L. (Ed.). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid. Akal.
- Mulvey, Laura.** (1998). "Placer visual y cine narrativo" in *Eutopías* vol.1, Valência, Ediciones Episteme.
- October.** (1996). « Questionnaire on Visual Culture ». Nº 77. Summer.
- Osborne, P.** (2000). *Travelling light : photography, travel and visual culture*. Manchester ; New York : Manchester University Press.
- Peixoto, Clarise Ehlers.** (2001). "Caleidoscópio de imagens: o uso do vídeo e sua contribuição à análise das relações sociais" in Feldman-Bianco, B. e Leite, Míriam L. Moreira (orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas. Papirus.
- Peixoto, Clarise Ehlers.** (2001). "Memória em imagens: uma evocação do passado" in Koury, Mauro G. Pinheiro. *Imagem e memória: ensaios em antropologia visual*. Rio de Janeiro. Garamond.
- Pierantoni, R.** (1984). *El ojo y la idea. Fisiología e historia de la visión*. Barcelona. Paidós.
- Playo, José.** (2008). "El Photoshop nos arruinó la vida" in <http://revistapeinate.com.ar/2008/03/29/el-photoshop-nos-arruino-la-vida/> (consultado a doze de Junho de 2010, às vinte horas).

- Pollock.** (2003). *Vision and Difference*. Routledge. N.York.
- Postman, N.** (1999). *El fin de la educación..* Barcelona. Octaedro.
- Rampley, M.** (Ed.). (2005a). *Exploring Visual Culture. Definitions, concepts, contexts*. Edinburgh. Edinburgh University Press.
- Rampley, M.** (2005b). "La amenaza fantasma: La Cultura visual como fin de la Historia del arte?" in J.L. Brea (Ed.) *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid. Akal.
- Ramos Pires, António.** (2002). *Inovação e Desenvolvimento de Novos Produtos*. Ed. Silabo.
- Ricoeur, Paul.** (2000). *Teoria da Interpretação*. Lisboa. Ed. 70.
- Rogoff, I.** (1998). "Studying visual culture" in N. Mirzoeff (Ed.). *The Visual Culture Reader*. Londres. Routledge.
- Rose, G.** (2001). *Visual Methodologies*. Londres. Sage.
- Sartre, Jean-Paul.** (2000). *Existentialism and Human Emotions*. Citadel.
- Silver, L.** (2000.) "Reseña del libro de Robert S. Nelson, (ed) *Visuality Before and Beyond the Renaissance*" in *CAA Reviews*. <http://www.caareviews.org/reviews/nelson.html> (consultado a oito de Setembro de 2010, às vinte e duas horas e doze minutos)
- Silva, Elsa Peralta.** (2000). "Património e identidade. Os desafios do turismo cultural" in *Antropológica* nº 4, ISCSP.
- Stafford, B.M.** (1996). *Good Looking: Essays on the Virtue of Images*. Londres. MIT Press.
- Walker, J.A.; Chaplin, S.** (1997). *Visual culture: an introduction*. Manchester: Manchester University Press.
- Walker, J. A. e Chaplin.** (2002). *Una Introducción a la Cultura Visual*. Barcelona. Octaedro.
- Ward, J.** (2001). *Weimar surfaces: urban visual culture in 1920s Germany*. Berkeley: University of California Press.
- Wilson, B.** (2003). "Of Diagrams and Rhizomes: Visual Culture, Contemporary Art, and the Impossibility of Mapping the Content of Art Education" in *Studies in Art Education*, 44 (3).
- Williams, R.** (1981). *Culture*. Londres. Fontana.
- Williams, R.** (1989). *The Future of Cultural Studies. The Politic of Modernity*. London. Verso.



- Williams, R.** (1978). *Decoding Advertisements: Ideology and Meaning in Advertising*. London. Marion Boyars.
- Willis, P.** (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid. Akal.
- Wollen, P.** (2001). "Barthes, Burgin, Vértigo" in VV.AA *Victor Burgin*. Barcelona. Fundació Tàpies.
- Wood, G.** (2001). *The shock of the real: romanticism and visual culture, 1760- 1860*. New York. Palgrave.
- Woodward K.** (Ed.). (1997). *Identity and difference*. London, Sage.
- Yalom, M.** (1997). *Historia del pecho*. Barcelona. Tusquets.
- Virilo, P.** (1998). *La máquina de la visión*. Madrid. Cátedra.
- Zelizer, B.** (Ed.) (2001). *Visual culture and the Holocaust*. New Brunswick, N.J. Rutgers University Press.

## Bibliografia utilizada no capítulo referente às questões de Género

- Almeida, Miguel Vale de.** (2000). *Senhores de si. Uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa. Fim de Século.
- Amorós C.** (2003). *Historia del Feminismo*. Barcelona. Paidós.
- Beauvoir, Simone de** (s.d.). *El segundo sexo*, Buenos Aires. Siglo Veinte, tomo II.
- Archer, Michael.** (2001). *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo. Martins Fontes.
- Beauvoir, Simone.** (1949). *Le Deuxième Sexe*. vol. 1-2. Ed. H. M. Parshley.
- Bourdieu, Pierre.** (2002). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil.
- Bourgeois, Louise de.** (1923-1997). *Destruição do pai, reconstrução do pai: escritos e entrevistas*. Cosac & Naify.
- Braidotti, Rosi.** (2004). *Feminismo, Diferencia sexual Y Subjectividad*. Barcelona. Gedisa.
- Broude, Norma & Garrard, Mary D.** (dir.Pub.). (1982). *Feminism and Art History: Questioning the Litany*, New York. Harper & Row.
- Broude, Norma & Garrard, Mary D.** (dir.Pub.). (1992). *The Expanding Discourse. Feminism and Art History*, New York. HarperCollins, IconEdition.
- Butler, Judith.** (1986). "Sex and Gender in Simone de Beauvoir's Second Sex" in *Yale French Studies*, no. 72.
- Butler, Judith.** (1990). *Feminism and the subversion of Identity*. Nueva York, Londres. Routledge.
- Butler, Judith, et al.** (2003). *Women and Social Transformation*. Ed. Elizabeth Beck-Gernsheim.
- Butler, Judith.** (2005). *Subversão da identidade*. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira.
- Cabaleiro, J.** (2005). *Educació, dones I història. Una aproximació didáctica*. Barcelona. Icaria.
- Cabello, Helena; Carceller, Ana.** (2000). "Sujetos imprevistos (Divagaciones sobre lo que fueron, son y serán)", *Zona F*, Espai D'Art Contemporani de Castelló, 3 Febrero – 9 de Abril, Castelló.
- Calefato, Patrizia.** (2004). *The Clothed Body*. Hardcover.
- Cameron, Dan.** (2000). "Sobre feminismo: post-, neo-, e intermedio", *Zona F*, Espai D'Art Contemporani de Castelló.

- Carrigan, T., Connell, R., e Lee, J.** (1985). "Toward a new sociology of masculinity", in *Theory and Society*, vol. 14, n.º 5.
- Chadwick, Witney.** (1990). *Women, Art and society*, London. Thomas and Hudson.
- Cherry, D.** (2000). *Beyond the frame: feminism and visual culture, Britain 1850-1900*. London. Routledge.
- Collin, Françoise.** (1992). "Le sexe dès sciences. Lês femmes em plus". *Série Sciences em Societé*, n.6, oct.
- Coonell, R. W.** (1995). *Masculinities: Knowledge, power and social change*. Berkeley/Los Angeles. University of Califórnia Press.
- Cornes, S.** (1995). "Gender-engended literacy" in M. Hamilton, D. Barton; R. Ivanic (Eds). *Word of Literacy*. UK. Frankfurt Lodge.
- Bourgeois, Louise de.** (2002). *Destruição do pai, reconstrução do pai: escritos e entrevistas, 1923-1997*. Cosac & Naify.
- Dalton, P.** (2001). *The gendering of Art Education*. Modernism. Identity.
- Davidov, J. F.** (1998). *Women's camera work: self/body/other in American visual culture*. Durham: Duke University Press.
- Deepwell, Katy.** (2006). "Feminist curatorial strategies and practices since the 1970" in *New Museum Theory and Practice*, Blackwell Pub. USA.
- Ergas, Yasmine.** (1993). "O sujeito mulher: o feminismo dos anos 1960-1980" in Duby, George, Perrot, Michelle (orgs da coleção); Thébaud, Françoise (dir.). *História das mulheres no Ocidente*, v. 5: o século XX, Porto. Afrontamento.
- Falk & Dierking.** (1995). *Public Institutions for Personal learning*. Washington D.C. American Association Museums.
- Fendler, L.** (2000). "Que és imposible pensar? Una genealogia del sujeto educado" in Popkewitz. TZ, TS. Brennan, M. (eds) *El desafio de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona. Pomares.
- Foulcault, Michel.** (1978). *Historia de la sexualidad. 1.La voluntad de saber*. Madrid. Siglo XXI.
- Foulcault, Michel.** (1984). *História da sexualidade II - O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro. Edições Graal.
- Foulcault, Michel.** (1985). *A história da sexualidade III - O cuidado de si*. Rio de Janeiro. Edições Graal.

- Foulcault, Michel.** (1988). "Que es la Ilustración?" in *Sociologica. Mexico. Universidad Autonoma Metropolitana*. Ano 3, nº 7-8, mayo-diciembre
- Friedman, Betty.** (1998). *The Feminine Mystique*. New York.
- Garb, Tamar.**(1998). "Gênero e representação" in Francina, Francis (org.) *Modernidade e modernismo, pintura francesa no século XIX*. São Paulo. Cosac & Naify.
- Grosenick, Uta.** (2004). *Mulheres Artistas nos séculos XX e XXI*. Coleção ICONS. Editora Taschen do Brasil.
- Haraway, Donna.** (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*, Madrid. Ediciones Cátedra, S. A.
- Hardt & Negri.** (2001). *Empire*. Harvard University Press.
- Harding, Sarah.** (2004). *Comparative Reasoning and Judicial Review*, 28 YALE J. INT'L L. 409.
- Hirata, H.** (2001/2002). "Globalização e Divisão Sexual do Trabalho" in *Cadernos Pagu* (17/18), Núcleo de Estudos de Gênero, Unicamp, SP.
- Hirata, H.** (2002). *Nova Divisão Sexual do Trabalho?* Boitempo Editorial, SP.
- Hubbard, Ruth.** (1993). *Algumas ideias sobre a masculinidade das ciências naturais. O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento*. Rio de Janeiro. Rosa dos Tempos. Edunb.
- Inness, S.** (Ed.) (2001). *Kitchen culture in America: popular representations of food, gender, and race*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jensen.** (1999). "Marble House: Creating a New 'Women's Place'" in *National Women's Studies Association, Annual Conference*. Albuquerque, NM. 17-21 June.
- Judovitz, D.** (2001). *The culture of the body: genealogies of modernity*. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- Keifer-Boyd, K.** (2007). "From content to form: Judy Chicago's pedagogy with reflections by Judy Chicago" in *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 48(2).
- Loponte, Luciana Gruppelli.** (Julho/Dezembro, 2002). *Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino*. Revista Estudos Feministas. Vol.10 nº.2 Florianópolis.
- Macedo, Ana Gabriela; Amaral, Ana Luísa.** (2005a). Sobre a análise de Maria Irene Ramalho de Sousa Santos "O sexo dos poetas: A propósito de uma nova voz na poesia portuguesa" in *Dicionário da crítica feminista*, Edições Afrontamento.

- Macedo, Ana Gabriela; Amaral, Ana Luísa.** (org.). (2005b). *Dicionário da crítica feminista*. Edições Afrontamento.
- Melo, Marcos Ribeiro de.** (2008). “Educação e Movimento Homossexual: Reflexões Queer” in *Revista Fórum Identidades*. Ano 2, Volume 4. jul-dez.
- Morsh, Carmen.** (2005). *Kuntscoop: Introducing artistic strategies into art mediation*. IV Encontro de Arte e Cultura, Museu Guggenheim, Bilbao.
- Nead, L.** (1992). *Female nude. Art, Obscenity and Sexuality*. Londres. Routledge.
- Oliveira, Pedro Paulo de.** (2004). *A construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Padró, Carla.** (2008). «Entre-dós: algumas museologias, pedagogias críticas (y feministas)» in Actas do Congresso Internacional de Educação e Museus, no Museu Thyssen, Madrid.
- Pinheiro, Ana Valeska Maia de Aguiar.** (2006). “A teia relacional: entrelaçamentos entre arte contemporânea e questões de género” in *O público e o privado*. Nº8, Julho/Dezembro.
- Pinheiro, Ana Valeska Maia de Aguiar.** (2007). *O Feminismo e seus reflexos nas artes plásticas (A Teia Relacional: Entrelaçamentos entre política para as artes visuais e políticas do género)*. III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Salvador-Bahia, Brasil, Faculdade de Comunicação/UFBa.
- Pinto, Céli Regina Jardim.** (2003). *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo.
- Phelan, J. C et al.** (2001). “Conceptualizing Stigma.” *Annual Review of Sociology*, 27.
- Plateau, Nadine.** (2003). “A História e a crítica de arte no crivo dos feminismos” in *Labrys, Estudos feministas*, número 3, Janeiro/ Julho 2003.  
<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys3/web/bras/plateau1.htm> (consultado a 20 de Fevereiro de 2009, às nove horas).
- Pointon, M.** (1997). “Strategies for showing: women, possession, and representation” in *English visual culture, 1665-1800*. New York. Oxford University Press.
- Pollock, Griselda.** (2002). “A política da teoria: gerações e geografias na teoria feminista e na história das histórias de arte” in AA.VV., *Género, identidade e desejo, antologia crítica do feminismo contemporâneo*. Lisboa. Edições Cotovia, Ltd.

- Pollock, Griselda.** (2007). *Encounters in the Virtual Feminist Museum. Time, Space and the archive*. London. Routledge.
- Pujal, Margot** (2003). "La identitat (el self)" in T. Ibáñez Garcia (ed). *Introducció a la Psicologia Social*. Barcelona. Ed. UOC.
- Reyero, C.** (1996). *Apariencia e identidad masculina. De la Ilustración al decadentismo*. Madrid. Cátedra.
- Ribalta, Jorge.** (2004). "Mediation and Construction of Publics The MACBA Experience" in [http://www.republicart.net/disc/institution/ribalta01\\_en.htm](http://www.republicart.net/disc/institution/ribalta01_en.htm) (consultado a dezassete de Agosto de 2009, às vinte e duas horas e quinze minutos).
- Rich, Adrienne.** (1983). "Compulsory heterosexuality and lesbian existence" in Ann Snitow (ed). *Powers of Desire*. Monthly Review Press.
- Rowbotham, Sheila.** (1973). *Woman's Consciousness, Man's World*. London. Penguin Books.
- Schaub, Joseph Christopher.** (2002). "Women Around the World: A Videography." in *Encompassing Gender: Integrating International Studies and Women's Studies*. New York. The Feminist Press.
- Schön, D.** (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. NY. Basic Books.
- Schön, D.** (1987a). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.** (1987b). "The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice." in R. Christensen & A. J. Hansen, *Teaching by the Case Method*. Boston, MA: Harvard Business School.
- Seidman, Steven.** (1996). *Queer Theory/Sociology*. Cambridge-MA, Blackwell.
- Smith, Dorothy.** (1996). "Response to Judith Stacey and Barrie Thorne's Essay," in *Perspectives*. 18(3).
- Spargo, Tamsin.** (2004). *Foucault y la teoría queer*. Barcelona. Gedisa Editorial.
- Taddei, Fernanda Amaral.** (2009). "Os problemas da conservação e da preservação da arte contemporânea." in Seminário em Património Cultural. Instituto de Artes e Design.
- Tavares, Paula.** (2008). "Breve Cartografia das Correntes Desconstrutivistas Feministas" in [www.artecapital.pt](http://www.artecapital.pt) (consultado a 20 de Fevereiro de 2009, às dezanove horas).

**Tucker, Márcia.** (1993). "Preface", *Bad Girls*. Nova York. New Museum of Contemporary Art.

**Varikas, Eleni.** (Agosto de 1989 / Setembro de 1989). "Pária: uma metáfora da exclusão das mulheres" in *A Mulher e o Espaço Público*. Revista Brasileira de História, ANPUH, Marco Zero, vol. 9, nº 18.

## Bibliografia utilizada no capítulo referente ao Pós-colonialismo

- Alexandre, Valentim.** (1995). “A África no imaginário político Português (século XIX-XX).”, *Penélope*, 15, 39-52.
- Alexandre, Valentim.** (1998). “Nação e Império” in Francisco Bethencourt, Kirti Chaudhuri (orgs.) *História da Expansão Portuguesa*, Vol. IV, Lisboa. Circulo de Leitores.
- Almeida, Ana.** (2008). “A curadoria de identidades na Era da globalização” in *Idearte - Revista de Teorias e Ciências da Arte* | Vol. 4.
- Anderson, Benedict.** (1996). *Imagined Communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London/New York. Verso.
- Ashcroft, Bill; Griffiths, Gareth; Tiffin, Helen.** (2006). “General introduction”, in Bill Ashcroft; Gareth Griffiths; Helen Tiffin (eds.), *The post-colonial studies reader*. 2ª Edição. London / New York. Routledge.
- Beauvoir, Simone de.** (1966). *Les belles images*. Paris. Éditions Gallimard.
- Beck, U.** (1998). *Qué es la globalización?* Barcelona. Paidós.
- Bhabha, Homi.** (1994). *The Location of Culture*, London/ New York, Routledge.
- Blockeel, Francesca.** (2001). *Literatura Juvenil Portuguesa: Identidade e Alteridade*, Lisboa. Caminho.
- Byvanck, Valentijn.** (2002). *Conventions in Contemporary Art: Lectures and Debates Witte de WITH 2001*, Rotterdam, Distributed Art Pub. Inc.
- Borda, Orlando Fals; Mora-Osejo, Luis Eduardo.** (2003). “A superação do eurocentrismo: Enriquecimento e saber do saber sistémico endógeno sobre o nosso contexto tropical”, in Boaventura de Sousa Santos (org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente*. Porto. Afrontamento.
- Bourdieu, Pierre.** (1979). *O desencantamento do mundo*. São Paulo. Perspectiva.
- Bourdieu, P.** (1989). *O Poder Simbólico*. Oeiras: Celta.
- Bourdieu, Pierre.** (1990). *Coisas ditas*. São Paulo. Brasiliense.
- Bourdieu, Pierre.** (1996/1998). «O Mito da “Mundialização” e o Estado Social Europeu», in Bourdieu, P. *Contrafogos*. Oeiras: Celta.
- Bourdieu, Pierre.** (1997/1998). «Hoje a Precaridade Está em Toda a Parte», in Bourdieu, Pierre. *Contrafogos*. Oeiras. Celta.
- Burr, V.** (1996) *Introducció al construccionisme social*. Barcelona. Proa-UOC



- Burawoy, Michael.** (2005). "Por una sociología pública" in *Política y Sociedad*, vol. 42, nº 1.
- Canclini, Néstor García.** (1989). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo. México.
- Castelo, Cláudia.** (1998). *O modo português de estar no mundo – o luso tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933 – 1961)*. Porto. Afrontamento.
- Castells, Manuel.** (1996). *A Sociedade em Rede*. Lisboa. Gulbenkian.
- Castells, Manuel.** (1998). *O Fim de Milénio*. Lisboa. Gulbenkian.
- Castells, Manuel.** (1999). *O poder da identidade*. São Paulo. Paz e Terra, v. II.
- Castells, Manuel.** (2000). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura (Volume II): O Poder da Identidade*. Lisboa. Serviço de Educação e Bolsas. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cazelli, S.; Franco, C.** (2000). "Alfabetismo científico: Novos desafios no contexto da globalização" in *Revista Ensaio*.
- Clifford, James.** (1988). *The Predicament of Culture. Twentieth Century Ethnography, Literature and Art*, Cambridge (Ma), Harvard University Press.
- Cometa, Michele.** (2004). *Dizionario degli studi culturali*, Roma, Meltemi.
- Enwezor, Okwui; Basulado, Carlos; Meta Bauer, Ute; Ghez, Susanne; Maharaj, Sarat; Nash, Mark; Zaya, Octavio** (eds.). (2002). *Créolité and Creolization*, Documenta 11\_Platform 3, Ostfidern-Ruit, Hatje Cantz Publishers.
- Fisher, Jean.** (1994). *Global Visions. Towards a new internationalism in the visual arts*, London, Kala Press.
- Foster, Hall.** (1999). *The Return of the Real*, Cambridge (Ma). The MIT Press.
- Foucault, Michel.** (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro. Edições Graal.
- Freire, Paulo; Faundez, Antonio.** (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. Coleção Educação e Comunicação.
- Garcia Cancilini, N.**(1989). *Culturas Híbridas*. México. Grijalbo.
- Garcia Cancilini, N.** (1999). *La Globalización Imaginada*. Buenos Aires. Paidós.
- Garcia Cancilini, N.** (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona. Gedisa.
- Gerden, K. J.** (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidade en el mundo contemporáneo*. Barcelona. Paidós.

- Gerden, K. J.** (1996). *Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona. Paidós.
- Giddens, Anthony.** (1982). *Profiles and Critiques in Social Theory*. London. Macmillan.
- Giddens, Anthony.** (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge. Polity Press.
- Giddens, Anthony.** (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge. Polity Press.
- Giddens, Anthony.** (1993). *Beyond Left and Right — the Future of Radical Politics*. Cambridge. Polity Press.
- Giddens, Anthony.** (1995). *Transformações da Intimidade. Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas*. Lisboa. Celta.
- Giddens, Anthony.** (1996). *In Defence of Sociology*. Cambridge. Polity Press.
- Giddens, Anthony.** (1998a). **As consequências da modernidade**. 4a ed. Oeiras. Celta.
- Giddens, Anthony.** (1998b). *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony.** (2000). *O Mundo na Era da Globalização*, Lisboa, Editorial Presença.
- Giddens, Anthony (Ed.).** (2005). *The New Egalitarianism* Cambridge: Polity Press.
- Gilroy, Paul.** (1999). "Diaspora and the Detours of Identity", in Woodward, Kathryn (ed.), *Identity and Difference, Culture Media and Identities*, SAGE Publications/ The Open University, London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Giroux, H.** (1997). *Cruzando limites. Trabajadores culturales y Politicas educativas*. Barcelona. Paidós Educador.
- Godinho, P.** (2005). "Nações de fronteira: patrimonializações na raia galaicoportuguesa", em Sierra Rodríguez, X. C. e Pereiro Pérez, X. (coords.) *Património cultural: politizaciones y mercantilizaciones*. Simpósio do X Congresso de Antropologia. Sevilla. FAAEE-Fundación El Monte- Asociación Andaluza de Antropología.
- Gómez-Peña, Guillermo.** (2000). *Dangerous Border Crossers. The Artist Talks Back*, London, N. York, Routledge.
- Greenberg, R., Fergusson, B.W., Nairne, S.** (eds.). (1996). *Thinking About Exhibitions*, Londres, Routledge.
- Guasch, Anna Maria.** (ed). (2000). *Los Manifestos del Arte Posmoderno. Textos de Exposiciones, 1980 –1995*, Madrid. Akal ediciones

- Hall, Stuart.** (1999). "Cultural Identities and Diaspora" in Woodward, Kathryn (ed.), *Identity and Difference*, Culture Media and Identities, SAGE Publications/ The Open University. London. Thousand Oaks. New Delhi.
- Hall, Stuart.** (2000). "Who needs identity?" in Du Gay, Evans, Redman (ed). *Identity: a reader*. Londres. Sage.
- Hannerz, U.** (1998;1996). "Cuando la cultura está en todas partes. Reflexiones sobre un concepto favorito" in *Conexiones Transnacionales. Cultura, Gente, Lugares*. Madrid. Cátedra.
- Harvey, D.** (1989). *The condition of postmodernity: An inquiry into the origins of social change*. Oxford: Blackwell.
- Hooks, Bell.** (1990). *Postmodern Blackness*. Orbelin College Copyright.
- Karp, Ivan; D.A. Masolo.**(ed). (2000). *African Philosophy as Critical Inquiry*. Bloomington. Indiana University Press.
- Lévi- Strauss, Claude.** (1975). *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro.
- Lourenço, Eduardo.** (1982). *O labirinto da Saudade*, Lisboa. Dom Quixote.
- Lourenço, Eduardo.** (1984). "Da ficção do império ao império da ficção" in *Diário de Notícias – Suplemento 10 anos de Democracia*, 24 de Abril.
- Lourenço, Eduardo.** (2004). «Lá fora» e «Cá dentro» ou o fim da obsessão" in *Destroços: O Gibão de Mestre Gil e outros ensaios*. Lisboa. Gradiva.
- Mcevilley, Thomas, Art & Otherness.** (1996). *Crisis in cultural identity*, Documentext. N. York, Mcpherson & Company Publishers.
- Meneses, Maria Paula.** (2003). "Agentes do conhecimento? A consultoria e a produção do conhecimento em Moçambique", in Santos, Boaventura de Sousa (org), *Conhecimento Prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. Porto. Afrontamento.
- Meneses, Maria Paula.** (2006). "Programa do Seminário Conhecimentos, Sustentabilidade e Justiça Cognitiva". Centro de Estudos Sociais, Coimbra (mimeo).
- Mignolo, Walter.** (2003). "Os esplendores e as misérias da 'ciência': colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica", in Santos, Boaventura de Sousa (org), *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. Porto. Afrontamento.

- Moreno, Isodoro.** (2005). "Fundamentalismo Globalizadores versus diversidad cultural", in Agudo Torrico, J. (coord.). *Culturas, poder y mercado. Actas do X Congresso de Antropología*. Sevilla: FAAEE. Fundación El Monte. Asociación Andaluza de Antropología.
- Mosquera, Gerardo** (coord.). (1999). *Adiós Identidad, Arte y Cultura desde América Latina*, Madrid/ Badajoz, Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo.
- Neves, Rita Ciotta.** (2009). "Os Estudos Pós-Coloniais: um Paradigma de Globalização" in *Babilónia* n.6/7. Brasil.
- Patton, Sharon F.** (1998). *African-American Art*. Hardcover .
- Pereiro, Xerardo.** (2006). "Globalização e Museus: Relações transfronteiriças", em Ecomuseu do Barroso (ed.) in *Actas das XVI Jornadas sobre a função social do museu*. MINOM Movimento Internacional para uma Nova Museologia. Montalegre. Ecomuseu do Barroso. Câmara Municipal de Montalegre.
- Pratt, Mary Louise.** (1992). *Imperial eyes: Travel Writing and Transculturation*. London and New York. Routledge.
- Quayson, Ato.** (2000). *Postcolonialism: Theory, Practice or Process?* Oxford. Polity Press.
- Quijano, Aníbal.** (2000). "Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina" in Edgardo Lander (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO/ UNESCO.
- Ramalho, Maria Irene; Sousa Ribeiro, António.** (orgs.) (2001). *Entre Ser e Estar – Raízes, percursos e discursos de identidades*. Porto. Afrontamento.
- Rebelo, Luís de Sousa.** (1994). "Os diálogos da identidade no fim do século" in *Tesserae*, 1, Winter.
- Rebelo, Luís de Sousa.** (1994). "Os diálogos da identidade no fim do século" in *Tesserae*, 1, Winter.
- Ribeiro, Margarida Calafate.** (2004). *Uma História de Regressos: Império, Guerra Colonial e Pós- Colonialismo*. Porto. Edições Afrontamento.
- Robertson, R.** (1995). "Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity" in Featherstone, M. e outros (eds.). *Global Modernities*. London. Polity Press.
- Ruggi, Lennita.** (Setembro de 2006). "Colonialismo Sociológico: Reflexões sobre a Geopolítica do (s) Conhecimento (s)" in *O Cabo dos Trabalhos*. Revista Electrónica do Programa de Doutoramento Pós-Colonialismos e Cidadania Global, Nº2.  
<http://cabodosttrabalhos.ces.uc.pt/n2/ensaios.php> (consultado a um de Abril de 2009, às doze horas e trinta minutos)

- Said, Edward.** (1994). *Culture and Imperialism*, London. Vintage.
- Said, Edward.** (2005). “Reconsiderar a teoria itinerante”, in Sanches, Manuela Ribeiro (org.). *Deslocalizar a “Europa”: antropologia, arte, literatura e história na póscolonialidade*. Lisboa. Livros Cotovia.
- Santos, Boaventura de Sousa.** (1988). “O Social e o Político na Transição Pós-Moderna”, in Miranda, José Bragança de, Rodrigues, Adriano Duarte (orgs.), *Revista Comunicação e Linguagens*, 6/7 – *Moderno/Pós-moderno*, Lisboa, Departamento de Comunicação Social da Universidade Nova de Lisboa, Março.
- Santos, Boaventura de Sousa.** (1995). *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. VII Congresso da SBS. Modernidade, identidade e cultura de fronteira. *Revista de Sociologia da USP Tempo Social*. São Paulo. USP, v. 5, n. 12, nov.
- Santos, Boaventura de Sousa.** (1999). *Um discurso sobre as ciências*. Porto. Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa.** (org.). (2000). *Globalização, Fatalidade ou Utopia?* Porto. Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa.** (2000a). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Ed. São Paulo. Cortez.
- Santos, Boaventura de Sousa.** (2000b). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 7ª ed. São Paulo. Cortez.
- Santos, Boaventura de Sousa.** (2001). “Os processos da globalização”, in Santos, Boaventura de Sousa (org.) *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto. Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa.** (2002). “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”, *Revista Crítica de Ciências sociais*, Nº63.
- Santos, Boaventura de Sousa.** (2004). “Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro”. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra (mimeo).
- Saraiva, António José.** (1993). *O que é a cultura?* Lisboa. Difusão Cultural.
- Silva, Tomaz Tadeu da.** (2003). “A produção social da identidade e da diferença” in Silva, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis. Vozes.

- Silva, Petronilha B. Gonçalves** . (2003). “Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos” in Silvério, Valter Roberto; Silva, Petronilha Gonçalves e & Barbosa, Lucia Maria de Assunção (orgs.) *De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. EdUFSCar, São Carlos.
- Silva, Sérgio Luiz P.** (2000). Identidade e complexidade: uma sociologia para os elementos emergentes da sociedade actual. *Cadernos de Pesquisa*. Florianópolis. PPGICH, n. 9.
- Silva, Sérgio Luiz P.** (2007). “Cultura Visual e Afirmações Identitárias: Novos Processos de Reconhecimento Social” in *Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*. UFSC, Florianópolis, Brasil.
- Silva, Tomaz Tadeu da.** (2003). “A produção social da identidade e da diferença” in Silva, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis. Vozes.
- Simpson, Moira G.** (2001). *Making Representations: Museums in the Post-Colonial*. Era. London. Routledge.
- Singer, Peter.** (2004). *Um só mundo: a ética da globalização*. Lisboa. Gradiva.
- Snow, C. P.** (1997). *As duas culturas e uma segunda leitura: uma visão ampliada das duas culturas e da revolução científica*. São Paulo. EDUSP.
- Spivak, Gayatri.** (1999). *A critique of postcolonial reason*, Cambridge, London. Harvard University Press.
- Vargas Llosa, Mário.** (2003). “Las Culturas Y la Globalización” in AAVV, *Globalização, Ciência, Cultura e Religiões*, Coleção Nova Enciclopédia, nº 69, Lisboa, Dom Quixote. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Visvanathan, Shiv.** (2003). “Entre cosmologia e sistema: uma heurística para a globalização”, in Santos, Boaventura de Sousa (org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. Porto. Afrontamento.
- Wallerstein, Immanuel.** (2001). “El etnocentrismo y sus avatares: los dilemas de la ciencia social”, in Walter Mignolo (ed.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires. Ediciones del Siglo.

**Woodward, Kathryn.** (2003). "Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual" in Silva, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis. Vozes.

## **Listagem de fotografias**

Fig. 1. Visita de professores do 2ºCiclo ao Ensino Secundário ao CAM, Outubro de 2009 (Professores em formação).

Fig. 2. Exposição de trabalhos de alunos do 9º ano no Museu Colecção Berardo em 2007/2008.

Fig. 3. Visita de alunos do ensino secundário profissional ao Parque de Serralves em 2010.

Fig. 4. Formação de docentes no CAM, Gulbenkian, Outubro de 2009.

Fig 5. Canivete suíço, analogia utilizada pelo educador nº7 referente aos Educadores Museais.

Fig. 6. Museu de Leicester, Inglaterra - grupo de bailarinas com deficiência, 2009, ano inglês dedicado aos NEES.

Fig. 7. Museu de Leicester, Inglaterra - grupo de bailarinas com deficiência, 2009, ano inglês dedicado aos NEES.

Fig. 8. Tate Modern, 2008, preparação de uma oficina para docentes.

Fig.9. Museu de Arte Contemporânea de Estocolmo, Suécia – oficina para crianças do 1º Ciclo.



## **Listagem dos gráficos**

- Fig. 1 – Formação académica dos educadores dos museus
- Fig. 2 – Tipologia da formação dos educadores do museu.
- Fig.3 - Formação académica dos docentes (2º, 3º Ciclo e Ensino Secundário).
- Fig. 4.- Tipologia da formação dos docentes.
- Fig. 5 – Formação especializada dos educadores dos museus.
- Fig.6 – Formação especializada dos professores
- Fig. 7 – Feminino/Masculino, Educadores
- Fig. 8 – Masculino/Feminino – Professores
- Fig. 9 - Há quanto tempo colabora com este museu?
- Fig. 10 - Tempo de serviço dos professores.
- Fig. 11 - Tem alguma formação na área da Pedagogia (Educação ou Educação em Museus)
- Fig. 12 - Qual pensa ser a formação académica dos educadores dos museus?
- Fig. 13 – Considera que os educadores devem ter formação pedagógica?
- Fig. 14 - Nº Visitas realizadas por docente a um museu num ano lectivo.
- Fig.15- Razões que levam a escola a visitar poucas vezes os museus.
- Fig. 16 - Conhecimento dos professores sobre as potencialidades dos serviços educativos dos museus.
- Fig. 17 – Considera que a feminização deste trabalho está associada à pouca valorização desta actividade profissional?
- Fig. 18- Considera que a feminização deste trabalho está associada à pouca valorização desta actividade profissional?
- Fig. 19 – Discurso museológico – educadores
- Fig. 20 – Discurso museológico - docentes
- Fig. 21 - Costuma reunir com a equipa dos serviços educativos?
- Fig. 22 - Prepara as actividades em conjunto com os outros elementos dos serviços educativos, com a coordenadora ou sozinho?
- Fig. 23 - A equipa dos serviços educativos trabalha em parceria com o departamento de marketing do museu?
- Fig. 24 - A equipa dos serviços educativos reúne com os curadores e outros responsáveis pelas exposições?

Fig.25 - A equipa dos serviços educativos reúne com os órgãos de direcção?

Fig. 26 - Quais os meios de divulgação que os serviços educativos utilizam que considera terem efeitos mais imediatos na vinda do público ao museu?

Fig. 27 - Meio de divulgação do museu mais eficaz.

Fig. 28 - A comunicação entre a arte e o público escolar.

Fig. 29 - A comunicação entre a arte e o público escolar.

Fig. 30 - Quais as actividades que melhor resultam com os grupos escolares? – Educadores

Fig. 31 - Actividades que melhor resultam com o público escolar – Perspectiva dos Docentes

Fig. 32 - Considera útil, que numa visita de estudo, os alunos já venham preparados em relação à colecção e ao museu?

Fig. 33 - Como o docente prepara a visita ao museu.

Fig. 34 - Qualidade do Site do Museu Colecção Berardo na opinião dos docentes.

Fig. 35 - Qualidade do site do Museu Fundação Serralves na opinião dos docentes.

Fig.36 - Qualidade do site do Museu do CAM na opinião dos docentes.

Fig. 37 - Contactos entre escola e o museu.

Fig. 38 – Tem o hábito de solicitar materiais de apoio aos S.E. antes da visita?

Fig. 39 - Durante a visita no museu qual é, normalmente, a postura do professor?

Fig. 40- Durante a visita no museu qual é, normalmente, a postura do professor? – opinião dos docentes.

Fig. 41 - Após a visita, o professor/escola mantém o contacto com o museu/educador realizando uma avaliação da actividade?

Fig. 42 - Após a visita, o professor/escola mantém o contacto com o museu realizando uma avaliação da actividade?

Fig. 43 - Trabalho realizado pelos docentes e alunos após a visita ao museu.

Fig. 44 - Parceria museu/escola – opinião dos educadores

Fig. 45 - Parceria escola/museu – opinião dos docentes

Fig. 46 – O museu deve ir à escola, opinião dos educadores

Fig. 47 - Nº de docentes que pensa que o museu deve ir à escola.

Fig. 48 - A importância da escola ir ao museu para os docentes

Fig. 49 – O Currículo dos museus deve ser igual ou diferente das escolas na opinião dos educadores dos museus

Fig.50 - O currículo do museu deve ser igual ou diferente das escolas na opinião dos professores.

Fig. 51 - Qual é que pensa ser a maior dificuldade ao trabalhar com o Público escolar?

Fig. 52 - Qual é que pensa ser a maior virtude ao trabalhar com o Público escolar?

Fig. 53 - Actividades com a 3ª Idade.

Fig. 54 – Educadores que trabalham com público NEES

Fig. 55 – Educadores que trabalham com o Público Famílias.

Fig. 56 – Educadores que trabalham com Comunidades

Fig. 57 – Quadro de Dificuldades e Virtudes

Fig. 58 – Quadro de dificuldades e Virtudes de Famílias e Comunidades.

Fig. 59 – Aposta em diferentes públicos dos museus

Fig. 60 - Considera que este museu tem uma política educativa (cultural) que o diferencia dos demais museus?

Fig. 61 – Singularidade do museu

Fig. 62 – Qual a melhor designação para os técnicos da educação do museu?

Fig. 63 – Opinião dos docentes – designação mais apropriada para os técnicos de educação dos museus

Fig. 64 – O que melhor resulta nos serviços educativos

Fig. 65 – O que precisa ser melhorado nos Serviços Educativos

Fig. 66 – O museu tem uma orientação ideológica/cultural

Fig. 67 – A avaliação nos serviços educativos.

Fig. 68 - Avaliação/Reflexão dos S.E.

## **Guião de entrevista aos docentes**

Sexo F/M

1. Formação académica:
2. Licenciatura em \_\_\_\_\_
3. Especialização \_\_\_\_\_
4. Tempo de serviço (com estágio/sem estágio):

### **Formação dos educadores**

5- Qual pensa ser a formação académica dos educadores dos museus?

Estudantes universitários/Licenciatura/Não sei/Outro

6- Considera que a efeminização do trabalho de educador museal está associada à pouca valorização desta actividade profissional?

Não sei/Sim/Não

7- Considera que a efeminização se revela no Discurso museológico?

8- Considera que os educadores devem ter formação pedagógica? S/N? Porquê?

9- Qual a designação mais apropriada para os técnicos de educação dos museus?

Arte-educador, educador museal, mediador, formador, monitor, não sei

### **Conhecimento sobre os serviços educativos**

10- Conhece as potencialidades das actividades dos serviços educativos dos museus:

**Museu Berardo**

Sim, conheço a oferta/ Não conheço os serviços educativos/Tenho uma vaga ideia

### **Gulbenkian**

Sim, conheço a oferta/Não conheço os serviços educativos/Tenho uma vaga ideia

### **Serralves**

Sim, conheço a oferta/Não conheço os serviços educativos/Tenho uma vaga ideia

11- Qual o meio de divulgação do museu que considera mais eficaz?

a- Brochura b- Newsletter c- Cartazes d- Outro

### **Visitas ao museu**

12- Nº Visitas realizadas por docente a um museu num ano lectivo (assinalar uma opção)

a- Uma visita b- Duas c- Três d- Não visito

13- Razões que levam a escola a visitar poucas vezes os museus (assinalar uma opção)

Transporte caro/Burocracia escolar/Há muitas solicitações por parte de outras instituições/Outro

### **Preparação da visita de estudo**

14- O que valoriza mais na comunicação entre a arte e o público escolar?

- a. A exposição
- b. O discurso do educador
- c. A experiência
- d. Tudo

15- Quais as actividades que melhor resultam com os grupos escolares?

a- A visita jogo b- Visita interactiva e oficina c- A experiência d- Visita orientada

16- Como prepara a visita ao museu?

- a- Observação do site
- b- Trabalho de pesquisa
- c- Trabalho de grupo
- d- Não há preparação

17- Como classifica os sites dos museus?

**Museu C. Berardo**

Mto Bom   Bom   Fraco   Não conheço

**Museu Serralves**

Mto Bom   Bom   Fraco   Não conheço

**Museu CAM, Gulbenkian**

Mto Bom   Bom   Fraco   Não conheço

18 – Que tipo de contacto tem com o museu antes da visita?

- a- Só realizo a marcação
- b- Informo o museu das características do grupo
- c- Mantenho um contacto estreito até à visita

- 19- Tem o hábito de solicitar materiais de apoio aos S.E. antes da visita?
- 20 -Durante a visita no museu qual é, normalmente, a postura do professor? Vigilante, participativo, presente mas não participa, autoritário, variável
- 21 -Após a visita, o professor/escola mantém o contacto com o museu realizando uma avaliação da actividade?
- 22- Trabalho realizado pelos docentes e alunos após a visita ao museu: avaliação oral, inquérito, trabalho prático, ou ao longo do ano?
- 23- Considera que deve haver uma parceria museu/escola?S/N?
- 24- Considera que o museu deve ir à escola? S/N?
- 25- Qual é a importância da escola ir ao museu?
- 26- Considera que o Curriculum dos museus deve ser igual ou diferente das escolas?

## **Guião de entrevista às Coordenadoras dos serviços educativos**

### **Pessoal**

- 1- Formação académica
- 2- Coordenadora dos Serviços Educativos do Museu:
- 3- Há quanto tempo desempenha essa função?

### **Equipa**

- 4- A equipa dos serviços educativos é formada por quantas pessoas? (efectivos e free lancers)
- 5- Quantos homens e quantas mulheres fazem parte da equipa?
- 6- Consegue reunir com a equipa toda regularmente? S/N
- 7- Considera que a feminização deste trabalho está associada à pouca valorização desta actividade profissional? S/N
- 8- A feminização deste trabalho revela-se no discurso museológico? S/N?

### **Trabalho do serviço educativo**

- 9- A equipa dos serviços educativos trabalha em parceria com o departamento de marketing do museu na preparação de actividades? S/N
- 10- Toda a equipa dos serviços educativos reúne com os curadores e outros responsáveis pelas exposições? S/N
- 11- Toda a equipa dos serviços educativos reúne com a direcção do museu? S/N



12- Quais os meios de divulgação que os serviços educativos utilizam para difundir as suas actividades pelos vários públicos?

13- Considera que esses meios têm tido efeitos positivos? S/N

### **Grupos alvo – grupos escolares**

14- Realizam actividades para todos os grupos escolares? (Do pré-escolar ao universitário)  
S/N

15- Qual o grupo escolar que mais frequenta o museu? E o que frequenta menos?

16- Quais as actividades mais frequentadas pelo público escolar? (As visitas guiadas, oficinas, outro)

17- Dispõem de materiais pedagógicos para os professores desenvolverem as visitas ao museu? S/N

18- Os professores normalmente requisitam esses materiais? S/N

19- Qual a relação que os professores mantém com o museu na preparação de uma visita? (unicamente telefona ou manda um mail a reservar, mantém um contacto permanente até à visita, informa o responsável das características da sua turma, não marca e tenta uma visita guiada, outro)

20- Após a visita, o professor/escola mantém o contacto com o museu realizando uma avaliação da actividade? S/N

21- Considera salutar estabelecer parcerias com as escolas do ensino formal? S/N

22- Pensa que os museus devem ter um curriculum diferente das escolas formais ou devem ser uma extensão do curriculum escolar? S/N Porquê?

23- Considera importante o museu ir à escola? S/N Porquê?

24- É comum os professores tomarem a iniciativa de quererem desenvolver um projecto com o museu? S/N

### **Outros grupos – 3<sup>a</sup> Idade/Famílias/ NEES/Comunidades**

25- Têm actividades com todos estes grupos? S/N

26- Qual destes grupos vem mais ao museu?

27- Que grupo é importante atrair futuramente ao museu?

### **Política do museu**

28- Considera que este museu tem uma politica educativa que o diferencia dos demais museus? S/N

29- Se sim, qual é essa singularidade?

30- Qual é a designação que pensa ser a mais apropriada para os técnicos dos serviços educativos? (Educador, Monitor, Formador, Técnico, Mediador, outro)

31- Na sua opinião, o que resulta melhor nestes serviços educativos que coordena?

32- O que poderia ser melhorado?

33- Há uma orientação ideológica nesta coordenação?

34- Quais os grandes desafios que pretende implementar nos serviços educativos a médio/longo prazo? (novas actividades, criação de novos públicos, edição de publicações, aumento do número de colaboradores, novas salas de trabalho, outro)

### **Avaliação**

35- Realiza uma avaliação interna ou externa? (Por uma empresa externa, pela coordenadora e todos os técnicos envolvidos, pela coordenadora, não é realizada avaliação, outro)

36- Considera que a avaliação realizada tem servido para reflectir sobre os serviços educativos?

## **Guião de entrevista aos Educadores de Museus**

### **Pessoal**

Sexo: M/F

1- Formação académica

2- Há quanto tempo colabora com este museu?

3- Tem alguma formação na área da Pedagogia (Educação ou Educação em Museus)?

### **Feminização**

4- Considera que a feminização deste trabalho está associada à pouca valorização desta actividade profissional? S/N

5- A feminização deste trabalho revela-se no discurso museológico? S/N?

### **Equipa**

6- Costuma reunir com a equipa dos serviços educativos? S/N

7- Prepara as actividades em conjunto com os outros elementos dos serviços educativos, com a coordenadora ou sozinho?

### **Trabalho do serviço educativo**

8- A equipa dos serviços educativos trabalha em parceria com o departamento de marketing do museu? S/N

9- A equipa dos serviços educativos reúne com os curadores e outros responsáveis pelas exposições? S/N

10- A equipa dos serviços educativos reúne com os órgãos de direcção? S/N

11- Quais os meios de divulgação que os serviços educativos utilizam que considera terem efeitos mais imediatos na vinda do público ao museu?

### **Grupos alvo – grupos escolares**

12- O que valoriza mais na comunicação entre a arte e o público escolar? (as iniciativas, o discurso do monitor, a arquitectura do museu, outro)?

13- Quais as actividades que melhor resultam com os grupos escolares?

14- Considera útil que numa visita de estudo, os alunos já venham preparados em relação à colecção e ao museu? S/N? Porquê?

15- Durante a visita no museu qual é, normalmente, a postura do professor? (Vigilante, participativo, presente mas não participa, autoritário, outro)

16- Após a visita, o professor/escola mantém o contacto com o museu/monitor ? S/N

17- Considera salutar estabelecer parcerias com as escolas do ensino formal? S/N

18- Pensa que é importante o museu ir à escola? S/N Porquê?

19- Considera que os museus devem ter um curriculum diferente das escolas formais ou devem ser uma extensão do curriculum escolar? S/N Porquê?

20- Qual é que pensa ser a maior dificuldade/Virtude ao trabalhar com o Público escolar?

### **Outros grupos – 3<sup>a</sup> Idade/Famílias/ NEES/Comunidades**

21- De estes grupos, qual o que costuma trabalhar mais?

22- Qual é que pensa ser a maior dificuldade ao trabalhar com estes públicos?

23- E quais os aspectos mais positivos?

24- Considera que o museu deveria empenhar-se com outros públicos? S/N? Quais?

### **Política do museu**

25- Considera que este museu tem uma política educativa (cultural) que o diferencia dos demais museus? S/N

26- Se sim, qual é essa singularidade?

27- Qual é a designação que pensa ser a mais apropriada para os técnicos dos serviços educativos? (Educador, Monitor, Formador, Técnico, Mediador, outro)

28- Na sua opinião, o que resulta melhor nestes serviços educativos?

29- O que poderia ser melhorado?

30- Há uma orientação ideológica (cultural) nesta coordenação?

### **Avaliação**

31- É realizada uma avaliação do trabalho dos serviços educativos? S/N Que tipo de avaliação? (Por uma empresa externa, pela coordenadora e todos os monitores envolvidos, pela coordenadora, não é realizada avaliação, outro)

32- Considera que a avaliação realizada tem servido para reflectir sobre os serviços educativos?