

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Comunicação, realizado sob a orientação científica da Professora Cristina Ponte

[DECLARAÇÕES]

Declaro que este Relatório é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Sofia Martelo

Lisboa, 11 de julho de 2013

Declaro que este Relatório se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),

Cristine Poute

Lisboa, 11 de julho de 2013.

Aos meus pais,
por acreditarem...

Ao meu marido,
por compartilhar e me incentivar...

À minha filha Violeta,
pela cumplicidade e por me ensinar a ser uma pessoa mais simples...

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer à Professora Cristina Ponte pelo rigor e exigência, pela disponibilidade e motivação, por me acompanhar nesta minha descoberta de um “mundo novo”.

Um agradecimento muito especial à Susana Gomes da Silva, por me acolher com tanto carinho. A sua humanidade aliada à dedicação, motivação e profissionalismo incansáveis serviram de pilar e de sustento ao meu próprio crescimento. Nunca o esquecerei. Obrigada Susana.

À Dra. Maria de Assis por me oferecer a possibilidade de cumprir o meu estágio no Programa DESCOBIR da Fundação Calouste Gulbenkian.

A todos aqueles que conheci e com quem trabalhei dentro da Fundação: aos monitores-educadores que me apoiaram, permitindo integrar-me e envolver-me no seu trabalho; às colegas que comigo partilharam os momentos mais difíceis e com quem aprendi a conhecer os mecanismos de integração; às crianças e jovens com quem partilhei experiências únicas e que tanto me ensinaram. A todos aqueles com quem de uma ou outra forma me cruzei e que de uma ou outra forma enriqueceram a minha passagem...

Obrigada a todos...

TÍTULO: (RE)DESCOBRIR A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
Da Educação pela Arte à Educação Museal

AUTOR: Sofia Vaz Martinho

PALAVRAS-CHAVE: Educação Artística, Educação pela Arte, Educação Formal, Educação Museal, Museu, Mediação Artístico-Educativa, Serviço Educativo, Fundação Calouste Gulbenkian, Programa Descobrir, CAM

RESUMO:

O presente relatório de estágio curricular, integrado no curso de Mestrado em Ciências da Comunicação da Universidade Nova de Lisboa, corresponde ao resultado do trabalho desenvolvido no âmbito do Programa Gulbenkian de Educação para a Cultura e Ciência (*DESCOBRIR*), centrado no Serviço Educativo do CAM, num período aproximado de quatro meses, de Fevereiro a Junho de 2013.

Este estudo nasce da vontade de perceber a relação possível entre a arte moderna/contemporânea e a educação actual, numa perspectiva de *mediação artístico-educativa*, que reconhece os serviços educativos dos museus como espaços privilegiados para a concretização de novas práticas educativas capazes de repensar os paradigmas educativos da actualidade.

Com a realização do estágio procurou-se identificar de que modos o Programa *DESCOBRIR* da Fundação Calouste Gulbenkian, através do Serviço Educativo do CAM, contribui activamente para o incentivo e (re)educação de alunos, professores e famílias, complementando e contrapondo-se, por meio de uma nova prática de *Educação Museal*, à educação formal prestada pelo ensino corrente.

Tendo como ponto de partida a componente lectiva do curso de Mestrado em Ciências da Comunicação, a orientação, o apoio e participação no seminário *Media, Crianças e Jovens* proporcionados pela Professora Cristina Ponte, e o estágio no Programa *DESCOBRIR* (centrado no SE do CAM), sob a orientação da Dra. Susana Gomes da Silva, procurou-se enquadrar as actividades desenvolvidas no contexto e história da Fundação Calouste Gulbenkian, enquanto referência nacional em arte e educação, bem como perspectivar as suas implicações futuras numa sociedade em transformação, contribuindo assim para o conhecimento científico de experiências na área de mediação cultural, especialmente em arte moderna/contemporânea.

TITLE: (RE)DISCOVERING ART EDUCATION
From Education Through Art to Museum Education

AUTHOR: Sofia Vaz Martinho

KEY WORDS: Art Education, Education Through Art, Formal Education, Museum Education, Museum, Art-Education Mediation, Education Services, Calouste Gulbenkian Foundation, DESCOBRIR Program, CAM

ABSTRACT:

The present report on the curricular internship, integrated into the Masters of Communication Sciences at *Universidade Nova de Lisboa*, results from the work developed in the scope of the Gulbenkian Education for Science and Education Program (*DESCOBRIR*), with particular focus on the Education Services of CAM (Modern Art Centre), for a period of approximately four months, from February to June 2013.

This study originated from the will to understanding the possible relationship between modern/contemporary art and current education, from the perspective of *art-education mediation*, which recognizes the education services in museums as privileged spaces to achieve new educational practices able to the rethinking of current educational paradigms.

The internship was aimed to identify the manner in which, through the Educational Services of CAM, the *DESCOBRIR* Program of the Calouste Gulbenkian Foundation actively contributes to the encouragement and the (re)education of students, professors and families, complementing and counterworking, by a new practice of Museum Education, the formal education provided by current education.

Having as starting points the lecture component of the Masters of Communication Sciences; the guidance, support and participation in the seminar *Media, Children and Youth*, all provided by Professor Cristina Ponte; and the internship at *DESCOBRIR* Program, focused on the Educational Services of CAM (under the supervision of Dr. Susana Gomes da Silva), we sought to frame the activities we have entered into in the context and history of the Calouste Gulbenkian Foundation - as a national reference of art and education - as well as to put into perspective its future implications in a society in transformation, thus contributing to scientific knowledge of experiences in the field of cultural mediation, especially in modern/contemporary art.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL	6
1.1 Uma Perspectiva Histórica	7
1.2 A Fundação Calouste Gulbenkian	10
1.3 O ACARTE e o CAI (1983-2002)	11
1.4 O Sector de Educação e Animação Artística do CAM	13
1.5 DESCOBRIR: o Programa Gulbenkian de Educação para a Cultura e Ciência	13
CAPÍTULO 2 – O ESTÁGIO NO PROGRAMA DESCOBRIR/CAM	
2.1 Actividades Desenvolvidas	15
2.2 Fevereiro a Junho: Actividades da temporada e seus públicos	16
CAPÍTULO 3 – QUESTÕES SUSCITADAS PELA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO	18
3.1 Formulação das questões	18
3.2 Reflexões e Ilações	
a) Da “Educação pela arte” à <i>Educação Museal</i>	19
b) O papel da nova museologia: Escola vs. Museu	21
c) Monitores-Educadores e Coordenador: uma equipa multidisciplinar	24
d) Família – Escola – Museu: uma forma de educação partilhada	26
e) <i>A Avaliação</i> em contexto de <i>Educação Museal</i> : um paradoxo complexo	28
CONCLUSÃO	31
BIBLIOGRAFIA	33
ANEXOS (em CD)	37
Anexo I - Modelos Finais dos Inquéritos de Avaliação	
Anexo II - Relatórios de Avaliação elaborados realizados no âmbito do Estágio	
Anexo III - FCG: Exposição “360º Ciência Descoberta”	
Anexo IV - CAM: Exposições primeira temporada (Janeiro a Abril 2013)	
Anexo V - CAM: Exposições segunda temporada (Abril a Julho 2013)	
Anexo VI - Projecto DEZxDEZ	

LISTA DE ABREVIATURAS

CAI – Centro Artístico Infantil

CAM – Centro de Arte Moderna

DESCOBRIR – Programa Gulbenkian de Educação para a Cultura e Ciência

FCG – Fundação Calouste Gulbenkian

SE – Serviço(s) Educativo(s)

INTRODUÇÃO

A competitividade inerente aos tempos modernos e a dispersão reprodutiva de informação introduzida pelas novas formas de comunicação digital impõem aos indivíduos que agucem a sua versatilidade e capacidade de adaptação: o que pensamos sermos hoje já não corresponde ao que somos amanhã. Todas estas mudanças aceleradas nos seres e nas sociedades levam a que cada vez mais pessoas optem (ou sejam levadas a optar) por percursos de vida pouco lineares, acabando por adquirir uma formação e competências multifacetadas.

Assim explico o meu percurso irregular e a minha vontade de conhecer diferentes matérias e se explica por que estudei ciências no secundário, produção de cinema no bacharelato, escrita de argumento na licenciatura, cultura contemporânea no primeiro ano de mestrado, para acabar por realizar um projecto interventivo na área da educação para a primeira infância e com ele descobrir o desafiante e imprescindível universo da Educação Artística.

Apercebo-me, ao concluir a escrita deste relatório, o quanto ousei ao optar por reflectir sobre uma matéria tão nova para mim. Mas aprendi assim que o prazer de seguir um rumo próprio me abre a novos mundos de saber e experiência.

Foi este percurso que conduziu à minha integração no Serviço Educativo (SE) do Centro de Arte Moderna (CAM) da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), lugar de uma riqueza humana incalculável, onde a versatilidade dos colaboradores serve de base à multidisciplinaridade inerente a um espaço de comunhão com a educação por meio da arte e da vida.

Tendo como ponto de partida a componente lectiva do curso de Mestrado em Ciências da Comunicação, a orientação, o apoio e participação no seminário *Media, Crianças e Jovens* proporcionados pela Professora Cristina Ponte, e o estágio no Programa *DESCOBRIR* (centrado no SE do CAM), sob a orientação da Dra. Susana Gomes da Silva, proponho-me enquadrar as actividades neste desenvolvidas no contexto e história da Fundação Calouste Gulbenkian, enquanto referência nacional em arte e educação, bem como perspectivar as suas implicações futuras numa sociedade em transformação.

“O fim da educação... é a preparação de cada criança para o seu lugar na sociedade, não apenas no aspecto vocacional mas também espiritual e mental, então não é (apenas) de informação que ela necessita: é de sabedoria, equilíbrio, auto-realização, gosto – qualidades que apenas podem provir de um exercício unificado dos sentidos para a actividade de viver” (Read, 2010: 278).

À crise sócio-económica que pauta diariamente as notícias da actualidade soma-se uma crise de identidade e de valores que afecta e se evidencia sobretudo nas camadas etárias mais jovens. Os tempos são de acelerada mudança e de compulsão pela novidade, o que leva a que muitas crianças e jovens cresçam privados de convicções, saturados e perdidos. Assim se faz a gestação da sociedade futura, dependente de jovens moldados pela força do poder político e económico, onde o tempo entre o desejo e a sua materialização se dá a uma velocidade superior à do próprio discernimento. *“Vivemos numa sociedade de consumo em que a capacidade de escolha [consciente e crítica] é uma das competências mais importantes a desenvolver”* (Silva, 2006b: 218) e onde a escola – condicionada por uma *“modernidade educativa [que] continua marcada, numa sociedade desigualmente vincada por capitais económicos e culturais”* (Ponte, 2012: 12) – parece incapaz de dar resposta às dificuldades e exigências actuais, insistindo em práticas educativas formatadoras e estigmatizadoras que tendem a avaliar o grau de “inteligência”¹ em função da maior ou menor capacidade para reproduzir fielmente um sistema de conhecimento que se revela desactualizado e, sobretudo, desadequado ao seu tempo.

Falta oferecer a este jovens – e também aos menos jovens que se ocupam da sua formação – ferramentas fundamentais ao desenvolvimento pleno da sua individualidade, enquanto seres únicos inseridos numa comunidade e contexto específicos, tornando-se para isso essencial repensar o papel da educação, enquanto formação humana integral² inserida *“num processo de individualização e integração, ou seja, da reconciliação da singularidade individual com a unidade social”* (Sousa, 2003: 25).

¹ De acordo com Robinson (2010), a sociedade habituou-se a hierarquizar os cidadãos em função do seu grau académico, distinguindo “academic as smart people” e “non academic as non smart people”.

² (...) *“educação integral a todos os níveis: afectivo, cognitivo, social e motor”* (Sousa, 2003: 30).

Como nos mostra Robinson (2010) no seu vídeo sobre a necessidade de mudança do actual paradigma educativo, a **Educação Artística**³, ao ser potenciadora de experiências estéticas capazes de despertar os sentidos e o pensamento reflexivo e consciente, surge assim como uma via educativa, capaz de responder positivamente às lacunas do ensino formal: *“Aesthetic experience, like creativity, should be fostered throughout the curriculum, as well as in the arts.”* (Robinson, 1982: 52-53). Muitas têm sido as suas formas e grande tem sido a reflexão em torno das suas variantes ao longa da História, tendo sido a **“Educação pela Arte”** (no rasto da obra de Read) aquela que mais contribuiu no nosso país para o surgimento e desenvolvimento de novas metodologias educativas, muitas das quais ganharam corpo próprio, fora, para além, ou contra ela. Também no seu entorno, novas metodologias foram irrompendo no espaço dos Museus⁴, dando origem ao que, ainda sem uma assumpção generalizada, se tem vindo a chamar de **Educação Museal**⁵.

Atravessada por diversas filosofias, das mais conservadoras (formais) às mais inovadoras (não formais), a *Educação Museal* encontrou em Portugal um dos seus expoentes no **SE do CAM**, cujos princípios e metodologias assentam numa **perspectiva construtivista da aprendizagem**⁶, arquitectada em torno da ideia-força *“that people*

³ O conceito de **“Educação Artística”** que adoptamos engloba todas as formas educativas que têm por base a Arte, seja a **“Educação pela Arte”**, a **“Educação Museal”**, a Educação Vocacional/Especializada num qualquer campo das artes (música, dança, pintura, etc.), ou outra.

⁴ **Destacando-se** o papel da Fundação Gulbenkian e a contribuição de Arquimedes da Silva Santos neste campo.

⁵ **“O termo Educação Museal** [adaptado da expressão anglo-saxónica ‘Museum Education], é ainda um termo estranho no campo dos estudos sobre museus em Portugal. Esta situação deve-se, a nosso ver, por um lado, ao facto de a maioria dos programas de estudos em museologia ainda tratarem a educação como uma área académica periférica, o que não tem contribuído para a publicação de estudos capazes de promover a criação de um glossário que dê forma aos recentes conceitos educativos na área museológica, e, por outro, à ainda extremamente precária situação dos serviços educativos nos museus portugueses” (Silva, 2006a: 107-108). Este termo tem sido amplamente utilizado por diferentes profissionais e estudiosos da educação em referência ao trabalho desenvolvido pelos SE dos museus, tendo sido sugerida a sua adopção por Susana Gomes da Silva no seminário “Serviços Educativos em Espaços Culturais”, ocorrido no Centro Cultural de Lagos em Janeiro de 2010 (ver: <http://nomundodosmuseus.hypotheses.org/2594>).

⁶ **O Construtivismo**, ou teoria construtivista da aprendizagem (**“Constructivism Learning Theory”**) surgiu no início do século XX no seguimento dos estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de Jean Piaget e Lev Vigotsky, assentando, entre outros princípios, na “ideia de que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio, isto é, ele responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada” (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Socioconstrutivismo>).

São inúmeros os trabalhos e os autores que se dedicaram à reflexão e defesa desta teoria, sendo John Dewey um dos seus principais impulsionadores, ao criar “an active intellectual learning environment in his laboratory school, which existed between 1896 and 1904”. ([http://en.wikipedia.org/wiki/Constructivism_\(learning_theory\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Constructivism_(learning_theory)))

construct meaning from their own experiences and that learning is an active process” (Cole, 1996: 225).

O presente relatório, que conta, revive, interpreta e interroga o processo de estágio naquele SE, nasce da vontade de, a partir dessa experiência concreta, perceber a relação entre a arte moderna/contemporânea e a educação actual, numa perspectiva de **mediação artístico-educativa**⁷, que reconhece os serviços educativos dos museus como espaços privilegiados para a concretização de novas práticas educativas capazes de repensar os paradigmas educativos da actualidade, olhando a Arte para lá da “obra” e perspectivando a Educação Artística para além da sua vertente *especializante*, traduzida num mero conjunto de disciplinas artísticas. Isto porque *“Há que pensar na experiência contemporânea tendo em conta a importância fundamental dos mecanismos de mediação, que de um modo ou de outro relacionam os valores divergentes das instituições.”* (P. F. Monteiro, citado por Honrado, 2007: 18-19)

A escolha do Programa *DESCOBRIR* da FCG para a realização deste estágio curricular resultou de três motivações complementares:

- 1 o desejo de conhecer por dentro o SE de uma instituição tão marcante na história da educação e da cultura do nosso país;
- 2 o interesse em descobrir a actual abordagem desta Fundação – pioneira no incentivo e implementação de práticas de Educação Artística – e apreciar a forma como poderá actuar enquanto pilar fundamental na geração e sustentação de uma relação de permeabilidade e diálogo entre a escola e a arte/cultura, entre a educação formal e novas metodologias não formais de *Educação Museal*;
- 3 a vontade de repensar o papel, pertinência e viabilidade da Educação Artística na actualidade, enquanto via para a formação de uma sociedade mais consciente, interveniente e crítica, numa instituição versátil, activa e criativa na oferta de práticas e metodologias educativas.

⁷ O conceito de “**mediação artístico-educativa**” propõe a alteração da relação do educador com o educando, bem como do objecto (artístico) com o espectador, encarando o educador como um colaborador/mediador que – numa relação recíproca – funciona como facilitador e potenciador do processo educativo, rejeitando o modelo transmissivo de conhecimento: *“O educador [mediador] é assumidamente um intermediário entre o visitante e a obra”* (Silva, 2011, ¶23). **Sobre** a aplicação do conceito de *mediação* (e de *mediador*) em contexto artístico-educativo, ver Capítulo 3: b) e c).

Com a realização do estágio procurou-se identificar de que modos o Programa *DESCOBRIR* da FCG, através do SE do CAM, contribui activamente – por meio de **práticas educativas de mediação artístico-educativa** – para o incentivo e (re)educação de alunos, professores e famílias, complementando e contrapondo-se, por meio de uma nova prática não formal de *Educação Museal*, à educação prestada pelo ensino corrente.

O presente Relatório, para além da transmissão organizada das informações e saber recolhidos, reflecte sobre as questões decorrentes dessa experiência e aprendizagem, organizando-se na seguinte estrutura:

Capítulo 1 – A Educação Artística em Portugal: sintetiza o contexto em que se desenvolveu a Educação Artística em Portugal e introduz o papel da FCG nessa evolução;

Capítulo 2 – Estágio no Programa Descobrir: descreve as actividades desenvolvidas no estágio, enquadrando-as no conjunto de trabalhos e metodologias próprias do *DESCOBRIR* e do SE do CAM;

Capítulo 3 – Questões Suscitadas pela Experiência de Estágio: apresenta as questões teóricas e metodológicas que emergiram da experiência de estágio, reflectindo sobre elas;

Conclusão – sistematiza as questões nucleares que resultaram do trabalho teórico e prático fruto da experiência ao longo do curso de Mestrado, concluindo sobre o papel e formas actuais da *Educação Museal*.

1. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL

“[...] um método democrático de educação é a única garantia de uma revolução democrática e, realmente, introduzir tal método de educação é a única revolução necessária [...] A dificuldade não é conciliar o idealismo com a realidade, a teoria com a prática; é conciliar a disciplina com a liberdade, a ordem com a democracia.” (Read, 2010: 367)

Por que é que passado mais de meio século sobre a obra de Herbert Read – “Education Through Art” – e o aparecimento das primeiras teorias vanguardistas em torno do papel determinante da arte na educação, continuamos hoje a sentir a mesma necessidade de revolução que o autor reclamava no seu livro?

A par da acelerada transformação das sociedades actuais, também a arte tem com ela sofrido nas últimas décadas importantes mudanças de concepção e definição. Com maior impacto na esfera do campo visual (ainda que não exclusivamente), a arte contemporânea rompeu com as convenções e especificidades técnicas dos dispositivos tradicionais de mediação, assentando o processo criativo na crescente interdisciplinaridade e fusão entre as várias formas de arte, estabelecendo-se uma relação mais dinâmica entre o artista e o “espectador” e dando-se hoje maior relevo à experiência temporal e imediata decorrente do contacto com a obra. Na arte contemporânea o público ocupa cada vez mais um papel inerente e necessário ao objecto artístico, estando a sua significação/conceptualização cada vez mais dependente desta interacção. Ao público deixa de se atribuir o papel exclusivo de observador, para se potenciar uma relação entre este e a obra de arte, que a nível generalizado abre o público a uma nova concepção de “arte relacional”, cujos significados passam a ser elaborados por meio de uma nova intersubjectividade colectiva. Esta nova abordagem da arte tem também um impacto determinante na relação desta com o processo educativo, reflectindo-se na abertura a novas práticas educativas nos museus que procuram aproximar o objecto artístico do “acto educativo”, eliminando alguns dos constrangimentos da museologia e educação tradicionais.

Perante esta evolução multidireccional das sociedades e das suas práticas artísticas, importa entender de que modo terá evoluído a Educação Artística em Portugal e que estratégias terão sido encontradas no contexto dos museus para fazer face às novas necessidades educativas.

1.1 UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A Educação Artística em Portugal, ainda que positivamente influenciada pelos diversos modelos e teorias propostos por diferentes pedagogos, tem estado sempre na dependência dos sistemas vigentes, que vão retardando a sua evolução.

Para melhor compreendermos de que modo a arte tem convivido com o ensino ao longo da nossa História, **importa distinguir o conceito de “Educação pela Arte” da noção de Artes na Educação**, revelando-se pertinente começar por considerar o contributo que Sousa (2003: 29) deu neste campo ao dividir a história da Educação Artística em Portugal em quatro períodos determinantes: ***“I – As artes na educação; II - Uma educação incluindo uma formação estética; III – A educação pela arte; IV – A educação artística”***

O primeiro e segundo períodos, contemporâneos na sua origem (séc. XIX), distinguem-se pela diferente abordagem do papel das artes na educação.

O primeiro – caracterizado pela ausência de uma política educativa capaz de valorizar a integração das artes na escola – reconhece apenas a necessidade de inclusão pontual de algumas disciplinas artísticas nos planos curriculares do sistema escolar (como música vocal e instrumental). Esta visão – proposta em 1835 por Henrique Nogueira nos “Estudos sobre a reforma em Portugal” – previa a inclusão da arte na educação sob a forma de disciplinas especializadas sem qualquer permeabilidade ao currículo oficial. É curioso pensar-se que esta metodologia permaneceu quase imutável nos programas do ensino regular até cerca de 1970.

O segundo período, mais próximo dos ideais que viriam a eclodir um século mais tarde, inicia-se em 1829 pela mão de Almeida Garrett, nos seus escritos “Da Educação”. Pela primeira vez concebia-se a educação essencialmente como uma formação estética, cuja finalidade geral consistia em *“fazer um membro útil e feliz da sociedade [...] formar o corpo, o coração e o espírito do educando.”* (Garrett, 1829: 8). A arte era assim reconhecida não apenas como especialização profissional potencial, mas antes como uma disciplina parceira da educação, *“numa dimensão eclética, abrangendo uma introdução a todas as artes e, posteriormente, um ensino artístico específico, para o aperfeiçoamento de uma dada arte.”* (Sousa, 2003: 30). A concepção de educação estética de Garrett esteve na génese da fundação do Conservatório Nacional, do qual

também foi mentor⁸, instituição esta que acompanhou a evolução das práticas de Educação Artística até ao presente.

Terá sido necessário quase um século para se elevarem vozes de descontentamento contra o sistema educativo até então implementado, sustentado em valores muito conservadores, pensados para uma sociedade pré-formatada e pouco criativa, onde o ‘desvio à norma’ era motivo de censura. Foi durante a segunda guerra mundial que eclodiram novas concepções relacionando áreas educacionais e campos artísticos, correspondendo este momento ao terceiro período definido por Sousa. Na época vigorava ainda em Portugal a política do livro único para todas as classes do ensino elementar, o que condicionava qualquer pretensão criadora ou mesmo expressiva por parte de professores ou alunos. Foi em 1950 que uma nova perspectiva educativa irrompeu no nosso País, por influência da obra de Read (2010) escrita em 1943. Trazida por um grupo de pedagogos nacionais (dos quais destacamos Almada Negreiros, João dos Santos, Adriano Gusmão, Cecília Menano, António Pedro), esta nova ideologia propunha-se excluir a arte como mera disciplina *especializante* ou “adorno” necessário à educação estética, para passar a encará-la como elemento indispensável à prática pedagógica.

Na sua obra, Read (2010: 13) defende que “*a arte deve ser a base da educação*”, como metodologia essencial à completa e eficaz formação humana integral “*a todos os níveis: afectivo, cognitivo, social e motor [... por meio da] expressão (dos sentimentos, dos afectos, das emoções) artística (pelas artes, através da arte)*” (Sousa, 2003: 30). Seguindo as pegadas das acções internacionais que se propagavam em paralelo um pouco por todo o mundo e com a finalidade de implementar esta teoria na prática educativa, pela integração da arte nas metodologias de ensino nacionais, esse grupo de pedagogos funda em 1956 a primeira Associação Portuguesa de Educação pela Arte que

⁸ “Com [...] a subida ao poder de Passos Manuel, Garrett foi instado [...] a apresentar ‘sem perda de tempo’ um projecto de reestruturação do teatro nacional [...]. Garrett cumpriu o que lhe fora pedido apresentando o seu projecto de reforma, tendo como base o documento que idealizara em 1834. Três dias depois, Passos Manuel fez publicar o diploma [...] com os artigos que ditariam o início do Conservatório Geral de Arte Dramática, da Inspeção Geral dos Teatros e dos Espectáculos Nacionais (para os quais o autor de Frei Luís de Sousa foi imediatamente nomeado responsável) e do Teatro Nacional. [...] Com a implantação da República, o Conservatório Real de Lisboa passou a intitular-se apenas Conservatório Nacional. [...] No ano de 1967 foi proposta, por Madalena Perdigão, uma reforma, que não tendo sido implementada nessa altura, serviu de base para a de 1971/72 que integrou o curso de cinema no Conservatório” (<http://cvc.instituto-camoes.pt/teatro-em-portugal-instituicoes-lista/2186-conservatorio-nacional.html>).

nos anos 60 e 70 viria a desempenhar um papel preponderante no Centro de Investigação Pedagógica da FCG. Porém, a implementação de novas práticas educativas debatia-se com um novo problema: o não reconhecimento da formação destes novos “Professores pela Arte”. Na reforma do Conservatório Nacional foi criada em 1971 a primeira Escola-Piloto de Formação de Professores de Educação pela Arte, com o intuito de instaurar o primeiro curso superior na área⁹. Esta Escola-Piloto, descrita por Santos (1989: 119) como uma *“experiência pedagógica sui generis”*, transformar-se-ia em Escola Superior de Educação pela Arte, na “reestruturação do plano e programas de estudo” introduzida pela revolução de 1974. No entanto, “embora, pedagogicamente, viesse já na vanguarda e na defesa de valores sociais democráticos”, esta escola foi extinta em 1983 pelo Decreto-Lei 310/83, por se entender que *“pela sua natureza, se não enquadra na presente reestruturação [...] pelo que deverá vir a enquadrar-se nas futuras Escolas Superiores de Educação”* (Santos, 1989: 123).

Ainda que esta escola nunca chegasse a ser “ressuscitada”, importantes passos foram sendo dados em consonância com a revolução de Abril quando em 1978 – por iniciativa da Dra. Madalena de Azeredo Perdigão¹⁰, então presidente do “Gabinete do Ensino Artístico do Ministério da Educação” – foi constituída uma nova comissão encarregada de propor um Projecto de Plano Nacional de Educação Artística que, como explica Santos (1989: 31), **distinguiria oficialmente pela primeira vez os conceitos de “Educação pela Arte” e de “Educação para a Arte”**: o primeiro atendia mais à “formação da personalidade”, o segundo à formação de profissionais da arte (ditos “artistas”)¹¹. Só oito anos mais tarde tais conceitos são finalmente propostos à prática aquando da reforma introduzida na Lei de Bases do Sistema Educativo, contudo os seus contornos só aparecerão definidos em 1990 no Decreto-Lei regulador da Educação Artística em Portugal. As artes passavam a ser reconhecidas como elemento importante na formação do indivíduo, prevendo-se a introdução nos currículos de disciplinas artísticas obrigatórias e pressupondo-se já a necessidade de sensibilização para o ensino artístico desde o pré-escolar.

⁹ Foi também criado o curso de bacharelato para Professores do Ensino Artístico de Música, Dança e Teatro (Santos, 1989: 120).

¹⁰ Foi incomensurável o contributo da Dra. Madalena de Azeredo Perdigão para o desenvolvimento da Educação Artística nacional, nomeadamente no contexto da Fundação Gulbenkian.

¹¹ “Educação pela arte propõe o desenvolvimento da expressão artística... [Educação para a arte] visa a formação de artistas profissionais e processa-se através do ensino artístico” (SOUSA, 2003: 31).

Esta fase, correspondente ao quarto período da inserção da arte no sistema escolar definido por Sousa, decorreu sem grandes mudanças até às recentes reformulações do sistema educativo propostas pelo governo nomeado em 2011.

Na realidade, a reforma em vigor nas últimas décadas remete-nos mais para a visão primitiva de formação *especializante*, introduzida por Henrique Nogueira, do que para uma perspectiva de formação humana integral, como a formulada por Read e encabeçada em Portugal por Arquimedes da Silva Santos. Com efeito, pouco mais se conseguiu na esfera do ensino público do que a introdução pontual e ‘fechada’ de disciplinas artísticas nos diferentes currículos, com a excepção meritória do ensino pré-escolar, destinado a crianças entre os 3 e os 5 anos. Neste caso, a definição do novo objectivo central da educação pré-escolar – *“Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; Desenvolver as capacidades de expressão e de comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica”* (Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, art. 5º, 1., a) e f)) – ainda que se revele de difícil aplicação prática e esteja largamente dependente do educador que a pratica, abriu a porta a novas práticas de Educação Artística.

1.2. A FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN

Constituída em 1956 – por disposição testamentária de Calouste Sarkis Gulbenkian (1869-1955) – como “instituição particular de utilidade pública” com fins voltados para a beneficência, arte, educação e ciência, e sendo embora objectivo central do seu fundador arquitectar um espaço onde pudesse reunir a sua vasta colecção de arte, disponibilizando-a simultaneamente às gerações futuras para seu enriquecimento cultural e artístico, a FCG foi desde sempre pioneira no apoio ao desenvolvimento e implementação de novas práticas de *mediação artístico-educativa*, servindo de palco ou de incentivo a alguns dos momentos mais marcantes da história da Educação Artística em Portugal.¹²

Logo em 1965 – na sequência da constituição da Associação Portuguesa de Educação pela Arte – implantou-se na FCG um Centro de Investigação Pedagógica, que

¹² Servem de exemplo o “Colóquio sobre o Projecto da Reforma do Ensino Artístico” (1971), presidido por Madalena Perdigão; ou o mais recente Colóquio “Educação pela Arte, Pensar o Futuro” (1991).

reuniu os mais eminentes pedagogos contemporâneos¹³ e esteve na origem de novos cursos de formação pedagógica. Inúmeras iniciativas mediadas pela Fundação e alguns dos seus educadores destacaram-na no panorama cultural e educativo nacional, sendo exemplo a introdução de *“novos métodos na prática pedagógica, designadamente o de Orff e o de Willems, abrindo vias na área da música e do movimento próximas das concepções de educação pela arte”* (Santos, 2008: 293).

Tudo isto ainda antes de se inaugurarem em 1969 as instalações da Fundação, que incluíam o edifício-sede, reservado à Administração e serviços administrativos, e o Museu Calouste Gulbenkian, onde se reuniram as colecções de arte do fundador (num total de 6440 peças).

Seria também pela mão do seu primeiro presidente – José de Azeredo Perdigão – e de sua esposa – Madalena Perdigão – que teriam lugar, nesse período, algumas das mais relevantes iniciativas da história desta Fundação, como a criação da Orquestra, *Ballet* e Coro Gulbenkian.

Para que a apresentação pública do acervo de obras modernas entretanto adquiridas pela Fundação não ficasse confinada à organização de exposições temporárias, e por desejo expresso do presidente José de Azeredo Perdigão, viria a ser inaugurado em 1983, um Centro de Arte Moderna (CAM), com o propósito de criar um espaço capaz de albergar o primeiro museu nacional de arte moderna e uma área de animação artística, *“um instrumento cultural inovador de que a cidade carecia”* (Silva, 2004: 45).¹⁴

1.3 O ACARTE e o CAI (1983-2002)

“[...] a progressiva democratização do ensino, o incremento da divulgação dos bens culturais e a proliferação e desenvolvimento das artes provocaram nos últimos anos uma verdadeira explosão das apetências e das necessidades neste campo, em consonância com a multiplicação e diversificação de perspectivas para a actividade artística” (Decreto-Lei 344/90, de 2 de Novembro).

¹³ Entre os quais destacamos Arquimedes da Silva Santos, a quem coube a iniciativa de desenvolver o conceito de “Psicopedagogia da expressão artística” (Santos, 2008:15), essencial à compreensão da evolução das práticas de Educação Artística em Portugal.

¹⁴ O CAM – designado em 1993 Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão em homenagem ao seu criador – compreendia “um Museu, um Departamento de Animação, Criação Artística e Educação pela Arte (ACARTE), um Centro de Imagens e de Técnicas Narrativas (CITEN) e um Centro Artístico Infantil (CAI)” (http://lazer.publico.pt/museus/34229_fundacao-e-museu-calouste-gulbenkian).

Com a formação do ACARTE – que funcionava de forma independente, sediado nas instalações do CAM – iniciava-se um projecto multidisciplinar e cosmopolita, orientado para a renovação e complementaridade dos projectos da Fundação e para o alargamento do público frequentador (mais jovem e informal); procurava-se ir ao encontro das crescentes mudanças sociais e culturais do país, na década em que Portugal aderiria à União Europeia (1986). Integrado no ACARTE, iniciava-se em 1984 a actividade do CAI (Centro Artístico Infantil), um *“espaço privilegiado de encontro entre artistas e pedagogos, alunos e professores, pais e filhos, amadores e profissionais dos vários domínios da Educação, das expressões Artísticas, e Poéticas, da Animação e da Educação Cultural”* (Pais, 1992: 121), que propunha a promoção e organização de eventos de várias ordens (*“exposições, debates, animação, [...] ateliers, seminários, workshops, etc.”* (idem: 123)), dos quais destacamos a promoção de diversas acções formativas, nomeadamente para monitores.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e o respectivo Decreto-Lei regulador em 1990 procederam à reformulação dos currículos do sistema educativo em Portugal, reconhecendo-se pela primeira vez *“a formação estética e a Educação Artística como parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa”*. Mas, apesar de definidas novas linhas orientadoras da educação, a sua aplicação prática enfrentou sérias dificuldades na definição de qual a formação especializada que daria acesso à indefinida figura docente de “professor especializado”, incumbido de complementar a formação dada pelo “Educador de Infância” e pelo “Docente do Ensino Regular”. Uma vez extinta a Escola de Educação pela Arte do Conservatório Nacional de Lisboa, e dada a escassa oferta de formação artística superior, Arquimedes da Silva Santos apresentou, no decorrer do Encontro de Monitores do Centro Artístico Infantil da Fundação Gulbenkian (1991), a proposta de celebração de um Convénio entre o CAI e o Ministério da Educação, no sentido de se atribuir tal estatuto ao monitor¹⁵ detentor de certificado reconhecido pelos cursos especiais de expressão “visuo-plástica”, musical e dramática então ministrados pelo CAI. Tal hipótese não chegou a concretizar-se, no entanto o papel formativo do CAI ficou distinguido como um dos mais relevantes e marcantes no país, nomeadamente no contributo decisivo que deu para a formação de uma geração de profissionais desta área.

¹⁵ O termo “monitor” tem sido alvo de discussão na esfera museológica actual, ver Capítulo 3.2, c).

1.4 O Sector de Educação e Animação Artística do CAM

Na tentativa de alargar a oferta educativa oferecida pelo CAM¹⁶ e na sequência da reestruturação de que foi alvo a FCG em 2001, é criado em 2002 no CAM um novo SE (designado Sector de Educação e Animação Artística): *“um espaço educativo directamente relacionado com o museu e assente nas premissas da actual educação museal”* (Silva, 2006a: 114), que oferece pela primeira uma programação educativa pensada para servir as exposições temporárias e o acervo de obras da colecção do CAM, numa nova perspectiva de relacionamento com os públicos assente nas premissas da nova museologia. Este trabalho só se concretiza plenamente quando, por iniciativa das suas coordenadoras – Leonor Nazaré e Susana Gomes da Silva (coordenadora exclusiva desde 2005) – a equipa e estrutura do CAI transitam do seu edifício autónomo para enquadrar o novo SE do CAM.

Mais tarde, em 2008, o SE do CAM viria a integrar uma nova plataforma transversal aos vários sectores educativos da FCG: O Programa *DESCOBRIR*.

1.5 *DESCOBRIR*: o Programa Gulbenkian de Educação para a Cultura e Ciência

“O Descobrir [...] tem como missão estimular o pleno desenvolvimento da pessoa, de qualquer idade e origem, através do conhecimento e da vivência das artes, da cultura e da ciência. Como? Realizando eventos e projectos educativos a partir do património material e imaterial da Fundação Calouste Gulbenkian [...] e promovendo as respectivas metodologias de intervenção educativa à escala nacional, em colaboração com pessoas e entidades dentro e fora da Fundação.”

(<http://www.descobrir.gulbenkian.pt/index.php?article=26&visual=2&area=1>)

O nascimento do *DESCOBRIR* em 2008 decorre da vontade de inter-relação dos diferentes SE da Fundação – Museu Gulbenkian (1969), CAM (2001), Serviço de Música (2005) e Serviços Centrais/Jardim (2006) – como meio de uniformização das suas redes de acesso ao público e enriquecimento das actividades por eles oferecidas. O intuito foi conceber um programa conjunto e articulado, baseado numa tipologia de actividades comum e suportado por uma mesma plataforma, hoje digital, que centraliza a comunicação da informação, o acesso à programação e um sistema de reserva e venda

¹⁶ Que até à data se limitava quase exclusivamente à concretização de cursos e visitas guiadas.

de bilhetes, preservando a autonomia dos diferentes sectores educativos mas proporcionando uma nova comunicabilidade, permeabilidade e colaboração entre eles.

Actualmente, o programa oferece diferentes tipologias de actividades como Visitas, Oficinas, Cursos, Concertos e *Projectos Especiais “que utilizam estratégias lúdicas e participativas para cativar, envolver e fidelizar todos os públicos. Das escolas e grupos organizados às crianças, jovens, famílias, adultos e pessoas com necessidades educativas especiais”* (idem).

2. O ESTÁGIO NO PROGRAMA *DESCOBRIR* / CAM

2.1 ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS

O presente estágio desenrolou-se durante o período de quatro meses (de Fevereiro a Junho de 2013), em horário completo, num total de horas que excedeu ligeiramente as 400 horas de trabalho inicialmente previstas.

O facto de se realizar em horário integral permitiu acompanhar com maior profundidade e adquirir um conhecimento mais completo sobre os trabalhos desenvolvidos pelos diversos SE da Fundação – com predominância para o SE do CAM – sendo decisiva para a respectiva proficuidade a competência e dedicação da orientadora do estágio, Dra. Susana Gomes da Silva – coordenadora do referido SE.

Para melhor compreender a natureza dos trabalhos desenvolvidos e os problemas de ordem teórica e metodológica que deles emergiram, torna-se essencial começar por agrupá-los em três diferentes categorias:

A primeira, de ordem prática e organizacional, constituída pelos trabalhos da área de gestão, produção e acompanhamento diário do funcionamento geral do SE do CAM – que incluiu tarefas como arquivo, organização e actualização da documentação relativa ao funcionamento do sector (guiões e documentos de apoio às actividades, selecção de notícias da imprensa sobre as exposições ou acções do sector); arquivo de documentação audiovisual resultante do registo das actividades para posterior integração no site do SE; criação, digitalização e reprodução de materiais de suporte educativo; gestão do banco de materiais de apoio à realização de actividades educativas; atendimento ao público; contacto com escolas; comunicação e contacto com os monitores e apoio logístico à realização de actividades (visitas, cursos e oficinas); apoio à divulgação da programação educativa (revisão dos guiões de actividades, compilação de materiais de divulgação, contactos telefónicos).

A segunda, da ordem da sistematização e de natureza interpretativa, consistiu no apoio à gestão e implementação de um novo sistema de avaliação de qualidade, iniciado em sintonia com a data de começo do estágio, traduzido na revisão, distribuição e recolha metodizada de inquéritos¹⁷ junto dos diferentes públicos das actividades educativas do SE (oficinas, visitas, cursos), com posterior introdução e tratamento interpretativo dos dados quantitativos e qualitativos e a elaboração

¹⁷ Consultar ANEXO I.

periódica de relatórios estatísticos¹⁸. Foram objecto de avaliação todas as actividades desenvolvidas no CAM, nos Serviços Centrais (Jardim) e em torno da exposição “360º Ciência Descoberta”¹⁹. Este trabalho teve como finalidade primeira contribuir para o reconhecimento da eventual necessidade de adaptação das actuais estratégias e metodologias de trabalho do SE.

A terceira, de ordem prática, reflexiva e pedagógica, correspondeu à observação e acompanhamento dos projectos e metodologias educativos pela participação em diferentes tipos de actividades desenvolvidas um pouco em todos os sectores do *DESCOBRIR*, concretizada em três diferentes níveis: mera observadora, participante activa (público) e como reforço da equipa de monitores (assistente de oficina/visita).

O facto de ter podido experienciar estas três posições potenciou uma consciencialização mais realista das implicações e dúvidas de ordem teórica e metodológica que se podem inferir da participação nas diferentes actividades oferecidas pelos vários SE da Fundação.

Os trabalhos desenvolvidos nas segunda e terceira categorias estiveram sempre intimamente relacionados. Se a interpretação analítica dos dados estatísticos ganhou com o conhecimento profundo dos princípios pedagógicos/metodológicos subjacentes às actividades e pela possibilidade de comparar os dados obtidos com a observação directa destas, o conhecimento das “tendências” estatísticas do público permitiu avaliar com maior precisão o grau de adequação das actividades aos respectivos públicos, aquando da observação *in loco*.

2.2 Fevereiro a Junho: as actividades da temporada e os seus públicos

Durante o tempo do estágio foi possível acompanhar dois períodos distintos da temporada, com a transição de um grupo de exposições – que incluía obras do acervo da colecção permanente do CAM e outras de carácter temporário (Narelle Jubelin, Lida Abdul e uma retrospectiva da obra de Júlio dos Reis Pereira)²⁰ – para um segundo período mais centrado na arte contemporânea, que excluía as obras da colecção, e que viria a ocupar todo o espaço do CAM com exposições temporárias (Galápagos,

¹⁸ Consultar ANEXO II.

¹⁹ Consultar ANEXO III.

²⁰ Consultar ANEXO IV.

Emmerico Nunes e Fernando de Azevedo)²¹. Esta transformação na dinâmica expositiva teve – e terá sempre – implicações directas na programação das acções do SE, obrigando a alguma adaptação/reformulação das actividades a cada período de transição.

Quanto ao tipo de actividades e aos seus públicos, o SE do CAM prima pela procura de diversidade e grande abrangência. As actividades são pensadas para dois grandes grupos de público: as escolas ou grupos organizados e o público particular, que frequenta as actividades individualmente ou em família. Por sua vez são oferecidas três tipologias de actividades: Visitas, Oficinas e Cursos, sendo que todas elas – à excepção dos cursos que se destinam exclusivamente ao público adulto particular – apresentam propostas para ambos os públicos. A programação para escolas ou grupos organizados predomina durante o ano lectivo escolar, assistindo-se nas restantes épocas a uma oferta muito mais centrada nas famílias e crianças.

As actividades são especificamente concebidas para públicos distintos:

- a) Visitas e oficinas para crianças em idade pré-escolar (a partir dos 2 anos);
- b) Visitas e oficinas para crianças e jovens em idade escolar (abrangendo toda a escolaridade do 1º ciclo ao ensino superior); as “visitas à medida” abrem a possibilidade criativa de adaptar a visita à especialização, necessidade ou interesse específico de um grupo;
- c) Um variadíssimo leque de visitas e cursos destinadas ao público adulto, com ou sem especialização, com ou sem creditação;
- d) Oficinas para famílias com crianças;
- e) Visitas e oficinas para públicos com Necessidades Educativas Especiais (onde os diferentes SE do *DESCOBRIR* se cruzam para dar uma resposta mais completa e activa às diferentes necessidades).

²¹ Consultar ANEXO V.

3. QUESTÕES SUSCITADAS PELA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Trabalhar no Sector Educativo do CAM é uma experiência única. Não só por ser um dos SE com maior e mais diversificada oferta de actividades educativas não formais no nosso país, como pela sua dinâmica activa e em constante actualização, viabilizada por uma equipa de uma riqueza humana e formativa incomparável.

A experiência prática de trabalho neste serviço permitiu compreender com uma nova clareza as dificuldades implícitas na implementação de uma programação tão diversificada e mutável, tanto na óptica do mecanismo interno de funcionamento de um SE como na perspectiva do seu público (que se pretende o mais diversificado e heterogéneo possível). O caminho que vai da construção da ideia à sua concretização no terreno, posterior avaliação e adaptação à realidade experimentada, é todo um processo que se dá a uma velocidade incalculável, exigindo rigor e capacidades adaptativas bem definidas por parte da equipa que o executa. Trata-se de conseguir preencher as expectativas de um público que muitas vezes não sabe “ao que vem”, nem tem consciência das reais metodologias e expectativas que estão por detrás das actividades que frequenta. Importa identificar e conhecer este público, procurando criar relações duradouras e fidelizantes, para que estas e outras práticas educativas adquiram maior sentido e impacto. Desta experiência nasceram dúvidas, questões inerentes à dificuldade intrínseca de trabalhar a arte com fins educativos num serviço que se quer aberto a todos: aos que o frequentam, aos que se fidelizam e aos que ainda falta cativar. Avançaremos começando por enumerar as principais questões que emergiram da experiência *in loco*, para depois reflectir de forma sistematizada sobre cada uma delas, procurando relacioná-las com novos elementos teóricos, para além dos já enunciados.

3.1 Formulação das questões:

- a) Será adequado continuar a utilizar a expressão “Educação pela Arte” para referir toda a dimensão da actual relação arte-educação?
- b) Que mudanças trouxe a nova museologia na relação com os públicos e no papel educativo do museu?
- c) Qual o papel dos Monitores-Educadores e do Coordenador de um SE na concretização de uma *mediação artístico-educativa* eficaz?
- d) Qual o público para quem é mais premente pensar tais práticas educativas?
- e) Que conclusões podemos inferir de um processo de avaliação de qualidade em contexto de *Educação Museal*?

3.2 Reflexões e Ilações:

a) Da “Educação pela Arte” à *Educação Museal*

“O que importa é apreender, para além da designação ‘Educação pela Arte’, a autêntica intenção educativa de fundo, aquela em que se consideram as actividades de feição expressiva, criativa, artística, estética, intimamente implícitas na formação integral e humanista da criança e do adolescente” (Santos, 1989: 31)

A expressão “Educação pela Arte” foi – e ainda é em alguns aspectos/contextos – comumente aceite para referir um movimento educativo com princípios de formação humana integral por meio da promoção da criatividade e expressão livre da criança. Este movimento foi defendido com especial ênfase durante a segunda metade do séc. XX, em simpatia com a ansiada revolução democrática, sustentado na crença de capacidades artísticas naturais e inatas. Por meio da expressão artística – ou expressões “ludo-artísticas”²² ” (Santos, 2008: 15) – procurar-se-ia o desenvolvimento harmonioso da personalidade e das características únicas de cada indivíduo, com o fim de alcançar a necessária abertura de espírito a uma vivência estética. Esta experiência estética seria a base de conciliação entre a natureza e o indivíduo, proporcionando um desenvolvimento ascendente e equilibrado ao longo de toda a vida.

Mas, quer se defenda uma perspectiva mais originária de conciliação do *Ser* com a *Natureza* (Herbert Read) ou se avance para fundamentações em torno de uma *“Psicopedagogia da expressão artística tendo a actividade lúdica como a matriz da expressividade”* (Santos, 1989: 15), o que mais importa é compreender de que forma estes ideais se integram nas práticas pedagógicas da sociedade actual.

A leitura atenta do capítulo de Santos (2008: 339) “Por uma perspectiva psicopedagógica da arte e educação em Portugal” permite assimilar com maior clareza a dificuldade implícita na definição dos conceitos de Arte e de Educação que nos leva hoje a considerar o conceito de “Educação pela Arte” como insuficiente para referir toda a dimensão da actual relação arte-educação. O rio da história altera tanto as ideias como a prática educacional *“e o alicerçar dos respectivos temas em fundamentos psicopedagógicos é já de si expressão de inesgotável investigação dependente de sempre novos ou renovados conhecimentos”* (Delfim Santos, citado por Santos, 2008: 346). Se ainda hoje a expressão “Educação pela Arte” é utilizada como filosofia

²² Termo introduzido por Santos em defesa de uma “Psicopedagogia da expressão artística”.

inspiradora de alguns cursos superiores – e muito embora se reconheça a importante contribuição passada dos seus ideais – parece desactualizado continuar a usar esta expressão para referir as actividades de *mediação artístico-educativa*, como frequentemente sucede.

Recuperemos as palavras de Read (2010: 367) a propósito da dificuldade de conciliação da educação com a democracia: *“A dificuldade não é conciliar o idealismo com a realidade, a teoria com a prática; é conciliar a disciplina com a liberdade, a ordem com a democracia.”* Ora este será presumivelmente o problema central da própria noção de educação, enquanto meio orientador para a formação humana, o grande dilema de qualquer educador e a fonte de maior divergência de ideias sobre o acto de educar. Se é difícil alcançar o equilíbrio certo entre ordem (repressão/delimitação) e liberdade (expressão livre/cooperação), mais difícil o é se pensarmos na diferente necessidade que cada indivíduo requer a nível do binómio “ordem-liberdade”, bastando para isso considerar – para além do contexto global em que cada um se insere – outros micro-contextos próprios (económico, familiar, escolar, profissional, etc.) que o influenciam desde antes do nascimento e ao longo de toda a vida. A própria noção de liberdade e de educação livre – na qual assenta a “Educação pela Arte” – baseia-se ainda nos ideais defendidos pela “escola activa” (século XIX) em que a criança seria levada ao trabalho sem constrangimentos: *“Ensinar exige um elevado grau de ascetismo: [...] devemos influenciar sem qualquer espécie de sugestão ou dominação, ou de qualquer outra satisfação”* (Read, 2010: 349). Ora esta ideia parece-nos demasiado idealista, na medida em que o simples acto de comunicar, de eleger um material ou de colocar uma questão é já indirectamente uma forma de sugestão. Mas, o que ressaltamos como novo, é que **esse sugestionamento/condicionamento não é necessariamente negativo se conduzir a criança à expressão construtiva da sua individualidade, despertando-a para a criatividade e pensamento reflexivo**. Neste sentido, uma educação assente no princípio do **encorajamento construtivo**²³ – quando dirigida para a criação de uma nova forma de relacionamento entre o educador e o educando, que tem em conta o indivíduo e o envolve na sua própria educação – parece-nos o melhor caminho a seguir e aquele que está na origem do aparecimento de novas práticas educativas de relacionamento da arte com a educação.

²³ Em oposição à ideia de repressão condenada por Read.

As instituições museológicas têm desempenhado um papel essencial na consolidação destes princípios, tendo contribuído de forma determinante para a aplicação e solidificação das actuais teorias de **aprendizagem construtivista**²⁴, herdeiras da psicologia evolutiva de Piaget e que terão sido introduzidas “por autores como Falk, Dierking, Gardner ou Hein” (Silva, 2007: 59). Estas novas metodologias pressupõem um renovado entendimento sobre o modo como o indivíduo e as instituições entendem o sistema de conhecimento (enquanto processo activo), definindo “os sujeitos como sendo activos na construção da interpretação das suas experiências educacionais, a partir dos seus conhecimentos prévios, das suas competências, do seu percurso de vida, da sua bagagem pessoal e da sua motivação pessoal [...] funcionando, assim, [as instituições educativas] como facilitadores e potenciadores do processo, mais do que como fonte única dos conhecimentos” (idem). Esta nova perspectiva da *Educação Museal* trouxe consigo um novo conceito de **mediação artístico-educativa**, uma nova forma de relacionamento dos museus com os seus públicos.

b) O papel da nova museologia: Escola vs. Museu

“A noção de que as instituições culturais são locais de emancipação da sociedade, fundadores de consciências críticas e agentes construtivos de mudança nos vários campos do conhecimento e das expressões, constitui o fundamento que justifica a actualização da sua função educativa.” (Barriga, 2007: 43)

“As instituições culturais são elementos fundamentais para a construção das representações e identidades das comunidades” (idem: 9) abrindo espaço à crescente interculturalidade e universalização das sociedades actuais. Existem antes de mais para servir as comunidades e para contribuir – entre outros objectivos – para a educação e formação cultural dos seus indivíduos, numa perspectiva de aprendizagem não formal, construtiva e crítica ao longo de toda a vida.

Mas o papel do museu nem sempre foi assim entendido – e ainda não o é em muitos casos – tornando-o muitas vezes num espaço profundamente elitista e civilizador. Mesmo na actualidade, a insistência da curadoria na valorização do sentido “artístico” das exposições, numa perspectiva tendencialmente restritiva em relação ao grande público, tornou os museus espaços “pouco interessantes, irrelevantes,

²⁴ Sobre a origem desta teoria ver nota 6.

incompreensíveis e às vezes intimidadores, noutras palavras inacessíveis para a maioria” (Alves, 2007: 98). Nas palavras de Bourdieu (citado por Ribeiro, 2006: 15) a sociedade moderna desenvolveu um **“racismo de inteligência”** motivado pelo acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, que tende a menosprezar a imaginação e a criatividade em prol de um *estatuto de inteligência* onde cabem apenas os seres racionais detentores de determinadas fontes de saber a nível cultural e que inevitavelmente tende a categorizar os indivíduos em classes económico-culturais que medem a *inteligência* individual com base em parâmetros uniformizados e apriorísticos.²⁵

Mas, como referem Alves e Vlachou (Alves, 2007), a democratização da sociedade trouxe consigo um novo público mais exigente (e de certa forma informado e crítico), tornando alguns profissionais dos museus mais conscientes da sua responsabilidade perante a sociedade e o potencial público. A nova museologia²⁶ veio assim actualizar o conceito de “Acessibilidade” – comumente associada à deficiência, sobretudo motora – para revelar a necessidade de cativar todos aqueles que, por uma razão ou outra, se afastaram da esfera dos museus e sua cultura. Assim *“um museu acessível é sobretudo um museu de portas e mentes abertas [...] que se preocupa com o seu actual e, sobretudo, potencial público; procura conhecê-lo melhor, a fim de poder adaptar a oferta às suas necessidades.”* (idem: 98)

A nova museologia abriu deste modo um novo caminho de relacionamento entre o museu e o seu público, tornando-se os museus *“instituições com um fundamental papel social e uma importante missão educativa”* (Silva, 2001a: 112). Por meio dos seus SE passaram a procurar estratégias de acção e relacionamento exponencialmente mais cativantes e enriquecedoras, estando dessa forma na origem de uma nova *Educação Museal* não formal²⁷, que se propõe servir como potencial complemento/contraponto à educação formal (formatada e formatadora). Se compararmos estes dois sistemas, esta nova forma de *Educação Museal* – quando

²⁵ Este “estatuto de inteligência” é gerado pelo próprio sistema formal de ensino que categoriza os indivíduos em função do seu grau académico (ver Robinson, 2010).

²⁶ O “movimento da nova museologia tem a sua primeira expressão pública e internacional em 1972 na ‘Mesa-Redonda de Santiago do Chile’ organizada pelo ICOM. Este movimento afirma a função social do museu e o carácter global das suas intervenções”.
(www.revistamuseu.com.br/legislacao/museologia/quebec.htm)

²⁷ Em oposição ao também praticado modelo formal de *Educação Museal*, muito associado às visitas guiadas, que segue uma linha transmissiva de comunicação do conhecimento.

sustentada em **princípios de aprendizagem construtivista**, como os que apresentámos anteriormente – parte em vantagem ao privilegiar a liberdade curricular e a ausência de um sistema de avaliação (uniformizado) dos seus educandos. Já no sistema escolar, ainda que se identifique a importância de alguns dos conteúdos, temas e programas, o que nos surge desactualizado e claramente ineficaz para a formação actual dos indivíduos é o modelo formal com que esse conhecimento é veiculado, assente em princípios transmissivos, lineares e fechados à criatividade e ao erro²⁸. Além disso, o enorme desfasamento entre o tempo de concretização de um programa de ensino, o período em que é testado através da sua implementação prática nos currículos e a posterior tentativa de adequação à realidade do seu público-alvo, revela-se um verdadeiro obstáculo à concretização de uma prática educativa eficiente. Um currículo escolar, quando posto em prática, procura responder às necessidades identificadas num período muito anterior, e as possíveis actualizações nele introduzidas virão sempre desfasadas no tempo: *“o ensino é sempre um pouco anacrónico face à realidade a que se dirige porque forma alunos para um futuro que não será nunca igual ao que se projecta e incide normalmente muito mais em conteúdos que em competências abertas”* (Silva, 2011: ¶9). No ensino não formal essa relação é muito mais imediata, gerando-se uma dinâmica de influência mútua que se reflecte de forma directa na adaptação dos programas à realidade vivida num determinado momento.

Apropriando-nos da noção de moralidade heterogénea com que Piaget define a sociedade enquanto soma de relações sociais (de constrangimento e de cooperação), e que Read (2010: 332-334) cita na sua obra, poderemos mais facilmente distinguir a ideia que está na base da diferenciação dos modelos formal e não formal de educação: o primeiro associar-se-ia a um tipo de *“relação de constrangimento, cuja característica é impor, do exterior sobre o indivíduo, um sistema de regras com um conteúdo obrigatório”*, o segundo a um tipo de *“relação de cooperação, cuja característica é criar no interior da mente das pessoas, a consciência de normas ideais por detrás de todas as regras [...] definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo.”* Alargando o entendimento desta ideia ao que nos interessa salientar, a escola seria encarada como o meio para

²⁸ Num modelo não formal de aprendizagem, o erro é valorizado como veículo de conhecimento, abrindo a porta à aprendizagem, como sugere Robinson (1982: 91) *“the experience of success rather than of failure is always one to be preferred and promoted in education”*. *“If you're not prepared to be wrong, you'll never come up with anything original”* (2009: 15).

interiorizar as regras da sociedade e “fazer passar” os conhecimentos formais, a *Educação Museal* não formal como complemento ou contraponto para ajudar a reflectir e questionar essas regras e ensinamentos, **numa perspectiva de cooperação que nos aproxima da ideia de mediação.**

“Nós não podemos, na nossa aproximação aos problemas educacionais, ficar satisfeitos com a aceitação passiva deste meio ambiente. A eficiência da nossa mediação é, nalguma extensão, dependente da nossa habilidade para modificar esse meio ambiente.” (Read, 2010: 357)

Esta nova noção de *mediação enquanto relação de cooperação* – que poderíamos nomear de **Educação por Mediação Artística** – introduz alterações na relação do educador e do educando, bem como na relação do objecto (artístico) com o espectador. No primeiro caso o educador é destituído do seu papel de mestre, passando para a posição de colaborador/mediador²⁹, no segundo abre-se um novo espaço tridimensional de encontro entre o indivíduo e a obra de arte, tornando-se esta essencial às novas práticas de *Educação Museal*³⁰: *“A obra [de arte] não é um elemento que está ali, e que a partir do momento em que entrou no museu passou a ser verdade absoluta. Ela tem em si um potencial imenso de relacionamento com as pessoas, é despoletadora de ideias, de emoções e experiências estéticas.”* (Silva, 2011, ¶32)

c) Monitores-Educadores³¹ e Coordenador: uma equipa multidisciplinar

“Sendo a actividade artística fundamental para o desenvolvimento da personalidade das crianças, os educadores dessa área necessitam de uma consciencialização que lhes permita articular, teórica e praticamente, esse tríplice afluxo proveniente das artes, da educação, da psicologia evolutiva” (Santos, 2008: 294-295)
“[...] numa perspectiva epistemológica que concebe o conhecimento como sendo uma produção subjectiva [...] e a aprendizagem como um rico e complexo processo contextual de interpretação” (Silva, 2006a: 111)

No SE do CAM, exemplo de excelência nesta matéria, um bom *Monitor-Educador* tem de ser antes de mais o reflexo da feliz conjugação entre o modelo formal e não formal de educação. Nesta medida espera-se que seja um indivíduo equilibrado

²⁹ Papel assumido pelo Monitor-Educador do museu (ver nota 31).

³⁰ Em sintonia com a nova concepção de Arte apresentada no Capítulo 1.

³¹ Optamos pela expressão “Monitor-Educador” por relevar a feição educativa e o papel criativo do “Monitor” de museu, que não se limita a monitorizar (acompanhar, vigiar, controlar).

interiormente, convicto mas aberto à mudança, instruído e rigoroso no sentido formal do conhecimento que lhe cabe transmitir, bom ouvinte e comunicador, inteligente na relação com o público e versátil na abordagem. Em suma, um bom *Monitor-Educador* de museu será aquele que desenvolve diferentes capacidades que o munem da virtuosidade de se tornar num bom **Mediador**. Mas este não funciona de forma isolada, insere-se numa equipa que, em conjunto e com a coordenação de um elemento central, dá forma às premissas e opções educativas previamente elaboradas. A aposta reside na procura de elementos *“com percursos de vida muito diversos o que nos permite ter pessoas com um conjunto interessante de valências”* (Silva, 2011: ¶29) e formações pluridisciplinares, *“gente formada em antropologia, artes plásticas, biologia, porque nos interessa o cruzamento de olhares e refrescar as perspectivas sobre o acervo”* (¶26).

Ao contrário do que acontece noutros museus, há dois factores que reconhecemos enriquecedores no SE do CAM: um é o facto de ser coordenado por alguém que o conhece profundamente e se preocupa com o seu público; o outro é a escolha de uma metodologia capaz de valorizar a individualidade (quer dos Monitores-Educadores, quer dos participantes) *“num processo activo e partilhado de construção de significados”* (Silva, 2007: 64), buscando a *“reconciliação da singularidade individual com a unidade social”* (Sousa, 2003: 25).

Ao sustentar-se no **modelo construtivista de conhecimento**, o SE do CAM procura desenvolver metodologias educativas capazes de reconhecer o conhecimento como um processo dependente das experiências e saberes previamente adquiridos pelos indivíduos *“through the stimulation of conflicting information”* (Cole, 1995: 227), tendo em conta todo o contexto em que decorre o acto educativo, nomeadamente as suas implicações sociais: *“Learning is a social activity: our learning is intimately associated with our connection with other human beings, our teachers, our peers, our family as well as casual acquaintances, including the people before us or next to us at the exhibit”* (Hein, 1991: 92). Este trabalho de mediação artístico-educativa traduz-se em metodologias mais participativas, por meio de actividades orientadas para a criação de espaços de diálogo e de troca de ideias, numa relação recíproca entre o público e o *Monitor-Educador* (enquanto mediador), em que ao Monitor é dada liberdade para introduzir variantes na execução dos guiões pré-escritos – permitindo distinguir a sua prestação da dos colegas e gerar uma relação mais intuitiva, próxima e fluida com os

participantes – e em que é dada relevância à experiência de vida individual de cada participante, à sua bagagem e ao seu património próprios. *“[...] o que à partida era conotado como não conhecimento passa a ser conhecimento real e efectivo, que o educador [monitor] pode usar e incorporar no próprio seguimento da visita. Isto faz com que qualquer pessoa possa experimentar a dada altura, a sensação de que a experiência de vida que tem, seja ela qual for, lhe dá ferramentas para lidar consigo própria e também com o museu, com a obra de arte (com a sociedade e a vida), mesmo que à partida pense que não sabe nada sobre o assunto”* (Silva, 2011: ¶14). A eficácia deste modo de actuação torna-se evidente sobretudo quando nos deparamos com professores e pais subitamente surpreendidos com o conhecimento e capacidade de contornar problemas dos seus educandos, bastando às vezes que lhes seja dada a oportunidade de eliminar o conceito de resposta “certa ou errada” para que a criatividade desperte a inata capacidade para superar problemas: *“[...] o conhecimento não é algo fixo nem é algo que alguém detém, o conhecimento é uma coisa altamente versátil, dinâmica e em construção permanente”* (idem: ¶29). A dificuldade está em levar esta consciência para fora do SE e é aí que reside o desafio de conseguir “despertar” quem por lá passa, na esperança de que essa consciência alastre.

Ao assumir uma posição determinante na escolha das matérias trabalhadas, metodologias seguidas e equipas que lhes dão forma, a coordenação do SE do CAM eleva o seu papel para lá da simples programação, deixando de funcionar como mero reforço da curadoria expositiva (nuclear) para passar a completá-la e enriquecê-la com as suas decisões, selecções e propostas próprias. Poderemos falar agora de uma nova “curadoria educativa”³², que trabalha a partir de uma curadoria pré-existente e que *“dentro da sua área de saberes e competências, desenha uma programação que explora, divulga e pode alargar e enriquece a anterior [...] É mesmo assumir que a curadoria é inerente a qualquer programação que se quer coerente, que tem conceitos e premissas, que tem uma ideologia base e que aquilo que se faz em educação, neste sentido, é exactamente o mesmo que se faz na curadoria de exposições”* (¶40-41).

d) Família – Escola – Museu: uma forma de educação partilhada

“A marginalidade do museu no que toca à sua concepção educativa reduz frequentemente estas instituições a meras [...] extensões da sala de aula que o professor

³² Termo já adoptado noutros países, como o Brasil.

utiliza pontualmente para ilustrar conteúdos específicos ou para aprofundar temas a leccionar.” (Silva, 2001a: 115)

A educação de um cidadão processa-se pela conjugação de diferentes forças, sendo as principais identificáveis o lar/família, a escola, a sociedade (em todo o contexto sócio-económico-político) e as formas alternativas de educação não formal. Se olharmos a educação como um processo ao longo de toda a vida, concluímos que é necessário iniciar práticas educativas o mais cedo possível. Mas, se pensarmos que cada criança, desde que nasce ou mesmo antes de nascer, é influenciada pelo contexto em que se insere, apercebemo-nos da importância de alargar tais práticas a quem com elas interage e no fundo as educa. A sensibilização das famílias deve ser o primeiro passo, e é talvez neste campo que maior tem sido a evolução nas últimas décadas. Graças à ciência e tecnologia modernas adquirimos consciência das capacidades e permeabilidade do indivíduo *in utero*; o bebé ganhou novo reconhecimento, identificando-se uma exponencial procura de actividades lúdico-educativas dirigidas a esta faixa etária.

Nos restantes casos importa desenvolver melhores estratégias de cativação para motivar os indivíduos nas diferentes etapas de vida a identificar nos museus espaços de fruição, deleite e (auto)descoberta, capazes de provocar o desejo de os frequentar e revisitar. Neste campo – e retomando o caso concreto do SE do CAM – reconhecemos ainda algum desequilíbrio na gestão da duração e regularidade das actividades em função dos dois grandes grupos de público a que se destinam: (1) actividades para escolas e grupos organizados e (2) actividades para particulares (que incluem as famílias com crianças). As primeiras têm carácter pontual; nas segundas abre-se a porta a dois tipos de actividade com carácter prolongado: as *Oficinas de férias* para crianças entre os 4 e os 17 anos³³ e os *Cursos* destinados a um público adulto variado. Neste caso o tempo de interacção alargado permite o estabelecimento de uma relação mais duradoura e vinculativa, que tendencialmente cria no participante a vontade de regressar.

Já as actividades pontuais – cujo alvo principal são as escolas – ao limitarem o público a um tempo de interacção muito reduzido³⁴, revelam uma dificuldade acrescida na sua atracção/fidelização. E sendo na escola que muitas crianças passam grande parte

³³ Com duração variável entre uma e duas semanas, em horário completo ou parcial.

³⁴ Uma visita/oficina escolar tem a duração média de 40/60 minutos, podendo ser influenciada por factores negativos alheios às capacidades da equipa de Monitores-Educadores, condicionando a fruição do momento.

dos seus dias – não apenas em idade pré-escolar, mas também e sobretudo mais tarde, quando a carga horária obrigatória tende a alargar-se – revela-se essencial pensar a educação como um processo dinâmico, onde a escola pode (ou deveria) constituir parcerias de relacionamento e interacção, capazes de oferecer uma complementaridade ao ensino formal pela criação de uma relação mais aberta e interactiva entre a escola e outros espaços de formação, como o SE dos museus: *“a constituição de planos educativos de longa duração, que contemplem a necessidade de múltiplas visitas, e o tratamento de temas que envolvam a colaboração de professores, alunos e educadores de museu são assim passos importantes para a construção de uma verdadeira relação de parceria entre ambas as instituições”* (Silva, 2001a: 115). Exemplar neste campo é o *Projecto piloto DEZxDEZ*³⁵, concebido pelo *DESCOBRIR*, que lança o desafio a professores, alunos e artistas para unirem esforços na tentativa de renovar o repertório de ferramentas pedagógicas e de estratégias de comunicação nas salas de aula do Ensino Secundário.

e) A Avaliação em contexto de *Educação Museal*: um paradoxo complexo

A opção por deixar o tema da avaliação para o fim não foi aleatória. Ainda que possa parecer uma questão menor, o trabalho prático de apoio à implementação e gestão de um plano de avaliação de qualidade do *DESCOBRIR* foi um dos trabalhos do estágio que mais dados forneceu e mais influenciou as questões aqui apresentadas, tendo sido essencial para a compreensão das implicações práticas por detrás de uma avaliação de satisfação (e de actuação) dentro de um SE.

A avaliação em museus será talvez uma das questões mais controversas da museologia dos tempos modernos e, ainda que instituída como prática corrente (ou mesmo obrigatória), acreditamos haver ainda um longo caminho a percorrer até se encontrar uma estratégia de análise capaz de medir todas as valências da *Educação Museal*. O primeiro obstáculo à tentativa de definir uma estratégia prende-se com o grau de subjectividade inerente à avaliação de uma actividade que em si e por si é subjectiva. Se há elementos que podem ser objectivados e quantificados na apreciação de uma prática educativa museológica, outros são difíceis ou mesmo impossíveis de medir com precisão, levantando dúvidas profundas de ordem prática e metodológica.

³⁵ Este projecto irá iniciar a sua segunda temporada em 2013/2014, tendo obtido no primeiro ano de implementação grande aceitação por parte do público escolar (consultar ANEXO VI).

Como resolver o paradoxo de avaliar o grau de “eficácia” de uma actividade educativa que em si mesma rejeita um sistema de avaliação dos seus educandos? E de que modo poderemos interpretar a informação prestada por alguém que não é o alvo do acto educativo avaliado?³⁶

Se é evidente que a participação voluntária de um adulto numa actividade pontual por si elegida lhe abre a porta a uma nova experiência significativa e enriquecedora, quanto mais não seja a nível cultural ou lúdico, o mesmo não se pode afirmar com tanta certeza no caso do público mais jovem, ou dos professores, que na sua maioria são trazidos ao museu por intermédio de terceiros³⁷. Mesmo dentro das famílias as expectativas de uns e outros são tão distintas e a postura perante a educação dos seus educandos é tão variável que se torna difícil aferir o proveito que cada indivíduo extrai de uma determinada actividade. No limite, cada caso é um caso e mesmo dentro de um grupo (escolar, adulto ou família) o proveito próprio que cada elemento retira é sempre único e individual.

Ao serem mensuráveis, o número total de participantes bem como o grau de fidelização do público, podem funcionar como indicadores de sucesso (ou fracasso), mas não permitem compreender as razões complexas desse sucesso (ou fracasso). Mais do que avaliar de forma indiscriminada, é importante definir com exactidão o quê, como e porquê se pretende avaliar e, para tal, é essencial começar por elaborar um processo de auto-avaliação, definido por Faria (2007: 71) como “avaliação prévia”. No nosso entender esta etapa implica a análise do processo avaliativo sob dois ângulos: o que representa a avaliação para quem a requer (a equipa educativa) e para quem faculta a informação (o público). Na perspectiva de quem a requer, mais do que identificar e medir valores importa apreciar *“a adequação dos meios empregues para atingir objectivos previamente definidos”* (idem: 67). Este princípio permitirá potenciar as expectativas do público e – indo ao encontro da nova ideia de *Acessibilidade* – alargar as práticas educativas a um grupo de pessoas mais diversificado. Paralelamente, no sentido inverso, também o público pode ser positivamente influenciado pelo acto avaliativo se este, ao integrar e “interagir” com os indivíduos por meio das questões que formula, for capaz de gerar reflexão sobre as actividades propostas, tornando o público mais exigente, numa “partilha” de responsabilidades que invariavelmente conduz à melhoria

³⁶ Como um Professor ou um Pai/Educador quando participa como mero acompanhante.

³⁷ Como por exemplo o Coordenador do Agrupamento Escolar.

da qualidade final: *“a opção pela qualidade não é atitude passiva, o sistema interage com os cidadãos no sentido de elevar as expectativas e qualificar os inputs”* (Victor, 2006: 107). *“A qualidade não existe no ‘estado puro’, de per si, é algo que se alcança, através de melhorias contínuas e que se revê constantemente em função das expectativas e necessidades dos cidadãos, das pessoas que são o fim último da razão de ser do sistema de qualidade”* (idem).

A participação concreta no processo de avaliação desenvolvido no *DESCOBRIR* – que adoptou o inquérito por questionário como técnica avaliativa central³⁸ – veio desvendar outra questão determinante para a justa avaliação de um processo educativo: a importância da observação directa das actividades como complemento à interpretação dos questionários. Tendo existido a oportunidade de acompanhar um elevado número de actividades distintas, será legítimo afirmar que uma correcta avaliação não dispensa a correspondente observação da actividade. Não foram raras as situações em que os dados recolhidos por escrito pareciam contradizer a apreciação observada *in loco*, o que nos prova que aquilo que vivemos numa experiência de *Educação Museal* não está muitas vezes devidamente retratado nas perguntas de um inquérito, que tende a suscitar respostas de ordem lata sobre os conteúdos formais ou apreciações em torno de questões práticas, como a duração da actividade ou a facilidade de marcação de bilhete.

Confrontamo-nos assim com o complexo paradoxo da avaliação museal que, almejando munir os SE com instrumentos que lhes permitam adaptar-se à realidade e, em paralelo, promover ou provocar a sua evolução, acaba por não atingir a plenitude dos seus *objectivos* ao não conseguir medir todas as valências da *mediação artístico-educativa*, revelando-se incapaz de *“captar a essência da realidade da acção museológica contemporânea em toda a sua vocação social”* (Victor, 2006: 105) e humana. Seja como for, ainda que aparentemente se possa perder/diluir no tempo, a *Educação Museal* nunca é vã e deixará sementes dentro de quem ouse deixar-se *“contaminar”*: *“A presença de objectos autênticos, as experiências multi-sensoriais e vivenciais proporcionadas por este e pelo próprio ambiente em que se inserem, fomenta um trabalho capaz de construir memórias duradouras e significativas” e estimula a vontade de ver muito para além do olhar*” (Silva, 2006b: 217).

³⁸ Esta etapa corresponde, segundo Faria (2007: 71), à “avaliação sumativa”.

CONCLUSÃO

“Não existe mudança numa organização a não ser que exista alguém a reclamar tal mudança” (Juran, citado por Victor, 2006: 111)

No rescaldo de mais de um século de avanços e recuos na tentativa de conciliação da Arte com a Educação, encontramos ainda muito longe de um real entendimento entre ambas capaz de reconhecer a Educação Artística como elemento estrutural de uma educação verdadeiramente democrática e humana.

Se por um lado vemos a sociedade actual e nos inquietamos com a sua acelerada transformação, por outro, quando olhamos e reflectimos sobre o passado, damo-nos conta de que afinal a real mudança não se dá à velocidade que esperáramos. Prova disso são as sucessivas tentativas de reforma do sistema educativo formal encabeçadas pelo actual Ministério da Educação e Ciência, que revelam um claro retrocesso no âmbito da Educação Artística, privilegiando uma pedagogia por conteúdos ao invés de uma pedagogia expressiva e construtivista.³⁹

Contrariando esta tendência, identificamos um novo modelo não formal de *Educação Museal* que continua a evoluir activa e positivamente na tentativa de alargar o diálogo com o ensino formal, por meio da proposta de práticas educativas capazes de desenvolver algumas competências a que o sistema educativo oficial não consegue dar resposta. Reconhecemos no SE do CAM da FCG um exemplo vivo desse trabalho que, por meio de metodologias mais participativas e mediadoras, propõe a *“problematização e o questionamento de uma série de temáticas (a partir e em torno das obras expostas) que implicam necessariamente o diálogo e a troca de ideias”* (Silva, 2011: ¶14) e concebe actividades (visitas, oficinas e cursos) por forma a abrir os olhos, a mente e o espírito crítico, reflexivo e individual de todos os públicos, em especial das crianças e seus educadores (professores e/ou familiares). A *Educação Museal*, que representa uma pequena gota numa sociedade formatada e condicionada pelas políticas vigentes e pelo entorno global, permite manter acesa uma luz de esperança ao assumir-se como forma de resistência e de inspiração à necessária renovação/revolução dos espíritos e do

³⁹ O actual sistema educativo, reformulado de forma irregular entre 2011 e 2013, assenta, entre outras medidas, no reforço das disciplinas “essenciais e estruturantes” como a Língua Portuguesa e a Matemática, dando ênfase às políticas avaliativas objectivas e uniformizadas. Paralelamente, todas as disciplinas de teor artístico e expressivo tendem a desaparecer, tornando-se optativas (por meio da introdução das AECS) ou com menor carga horária.

mundo. Semente a semente, poderemos sonhar alcançar uma sociedade realmente democrática e humana, vivida por pessoas mais conscientes, intervenientes, críticas e positivas.

Para concluir, fazemos nossas as palavras de Susana Gomes da Silva (2011: ¶5):

“[...] a educação é uma das tarefas mais importantes na sociedade porque ajuda a construir consciências e a desenvolver competências de pessoas que vão poder intervir na mudança do mundo e na transformação dos paradigmas do seu tempo.”

BIBLIOGRAFIA

Alves, F. & M. Vlachou (2007). Acessibilidade nos museus. S. Barriga & S. G. da Silva (coord.). *Serviços educativos na cultura*. Porto: Setepés. (Col. Públicos, nº.2: 98-107)

Barreto, A. (2006). A Fundação Gulbenkian e a Sociedade Portuguesa. *Fundação Calouste Gulbenkian: Cinquenta anos 1956-2006*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: 17-21.

BARRIGA, S. (2007). Plano de acção educativa: alguns contributos para a sua elaboração. In S. Barriga & S. G. da Silva (coord.). *Serviços educativos na cultura*. Porto: Setepés. (Col. Públicos, nº.2: 43- 56).

BARRIGA, S. & SILVA, S. G. (2007). Introdução. In S. Barriga & S. G. da Silva (coord.). *Serviços educativos na cultura*. Porto: Setepés. (Col. Públicos, nº.2: 43-56)

CAMACHO, Clara Frayão (2007). Serviços educativos na rede portuguesa de museus: panorâmicas e perspectivas. In S. Barriga & S. G. da Silva (coord.). *Serviços educativos na cultura*. Porto: Setepés. (Col. Públicos, nº.2: 26- 41).

COLE, P. R. (1995). Constructivism — Rediscovering the Discovered. In *Curator: The Museum Journal*. California Academy of Sciences (Vol. 38, issue 4: 225-227).

Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas. Disponível em:
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf

FARIA, M. L. (2007). *Avaliação*. In S. Barriga & S. G. da Silva (coord.). *Serviços educativos na cultura*. Porto: Setepés. (Col. Públicos, nº.2: 67- 77).

Fundação Calouste Gulbenkian: <http://www.gulbenkian.pt/section19langId1.html>

GARRETT, Almeida (1829). *Da Educação* [1ª ed.]. Londres: Sustenance & Stretch.
Disponível em: <http://purl.pt/2>

HEIN, G. E. (1991). Constructivist Learning Theory. In *Proceedings of ICOM/CECA annual conference*. Jerusalém, ICOM: 89-94.

HONRADO, M. (2007) *Públicos da cultura e serviços educativos: novos desafios?*. In S. Barriga & S. G. da Silva (coord.). *Serviços educativos na cultura*. Porto: Setepés. (Col. Públicos, nº.2: 17- 25).

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

LOPES, J. T. (2007) *Prefácio*. S. Barriga & S. G. da Silva (coord.). *Serviços educativos na cultura*. Porto: Setepés. (Col. Públicos, nº.2: 5- 8).

MARTINHO, T. D. (2007). *Apresentar a Arte: Estudo sobre monitores de visitas a exposições*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

PAIS, N. (1992). O Centro Artístico Infantil. In *Educação pela Arte: pensar o futuro*. Lisboa: ACARTE, Fundação Calouste Gulbenkian: 119-124.

PONTE, C. (2012). *A infância no contexto da globalização e da individualização*. Documento apresentado no seminário *Media, Crianças e Jovens*, no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Comunicação da FCSH (sessão 8).

READ, H. (2010). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

RIBEIRO, A. (2006). O Lúdico, o estético e o poético: os recalcados do homo sapiens faber oeconomicus. In *O lúdico e a criatividade – EDUCARE*, Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco (nº 8: 13-27).

ROBINSON, K. (Re. & Ed.) (1982). *The Arts in Schools – principles, practice and provision*. Calouste Gulbenkian Foundation Report. London: Calouste Gulbenkian Foundation.

Robinson, K. (2009). *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*. London: Penguin Books.

ROBINSON, K. (2010). *Changing Education Paradigms*. RSA Animate. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcdGpL4U&feature=player_embedded

SANTOS, A. S. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte

SANTOS, A. S. (2008). *Mediações Artedacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SILVA, C. B. (coord.) (2004). *Fundação Calouste Gulbenkian*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SILVA, S. G. (2001a). O Valor Educativo do museu. In R. Carneiro (dir.) *Educar hoje - Enciclopédia dos Pais*. Construir Saberes. Lisboa, Lexicultural (vol. 4: 112-117).

SILVA, S. G. (2001b). Novos desafios, novas relações. In R. Carneiro (dir.) *Educar hoje - Enciclopédia dos Pais*. Construir Saberes. Lisboa, Lexicultural (vol. 4: 134-135).

SILVA, S. G. (2006a). Para além do olhar: a construção e negociação de significados a partir da educação museal. In Roser Calaf & Olaia Fontal (coords.). *Miradas Al Patrimonio*. Gijón: Ediciones Trea, S. L.: 107-124.

SILVA, S. G. (2006b). Para além do olhar: construir experiências e memórias partilhadas. In *O lúdico e a criatividade – O lúdico e a criatividade – EDUCARE*, Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco (nº 8: 217-228).

SILVA, S. G. (2007). Enquadramento teórico para uma prática educativa nos museus. In S. Barriga & S. G. da Silva (coord.). *Serviços educativos na cultura*. Porto: Setepés. (Col. Públicos, nº.2: 57- 66).

SILVA, S. G. (2012). *Programa Descobrir. Sementes de educação artística para cidadãos curiosos*. Documento interno do Programa *Descobrir* da Fundação Calouste Gulbenkian.

SILVA, S. G. & JURGENS, S. V. (2011). *Qual a importância das iniciativas e das actividades educativas dos museus?*. Entrevista publicada em:

<http://www.artecapital.net/entrevistas.php?entrevista=118>

SOUSA, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, (Vol. 1: Bases Psicopedagógicas). Lisboa: Instituto Piaget

TORRADO, A. (2002). *Da Escola sem sentido à escola dos sentidos*. Lisboa: Editorial Caminho

VICTOR, I.(2006). O paradoxo do termo avaliação em museus. um problema da maior relevância para a museologia contemporânea. In *Cadernos de Sociomuseologia*, Centro de Estudos de Sociomuseologia. Disponível em:

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/426>.

ANEXOS

Consultar CD