



**SOCIEDADE
CRISE E RECONFIGURAÇÕES**

VII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

19 a 22 Junho 2012

Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

ÁREA TEMÁTICA: Arte, Cultura e Comunicação

O TRABALHO DE MEDIAÇÃO CULTURAL EM PORTUGAL: ALGUNS CONTEXTOS E OS SEUS FIGURINOS ORGANIZACIONAIS

MARTINHO, Teresa Duarte

Investigadora de pós-doutoramento em sociologia da cultura

Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Lisboa (ICS-UL)

teresa.martinho@ics.ul.pt

Resumo

O aumento da programação de actividades pedagógicas para os públicos de museus, teatros e outros espaços culturais constitui uma das principais mudanças que marcam o sector cultural e artístico, em Portugal, nas últimas duas décadas. Possuindo um historial mais antigo nos museus, este tipo de intervenção tem vindo a intensificar-se num número crescente de instituições e de iniciativas. A prática da mediação cultural não é uma realidade homogénea, verificando-se a existência de percursos profissionais diversos e de diferentes modelos organizacionais nas instituições/contextos que promovem e acolhem actividades de mediação cultural. Esta comunicação foca algumas iniciativas de divulgação cultural e criação de novos públicos – nas áreas das artes visuais, música e livro e leitura –, dando destaque aos formatos organizacionais que, nos diversos contextos, estruturam o seu funcionamento. A análise conjunta destas diferentes iniciativas e contextos evidencia traços comuns – desde logo, no que se refere aos figurinos organizacionais mas também no que respeita ao crescente investimento das políticas do sector público e do terceiro sector em iniciativas tendo por objectivo disseminar o conhecimento da cultura e das artes. E identifica características mais distintivas – como a centralidade que a figura do divulgador cultural pode assumir na dinamização de um projecto, reconfigurando-o de acordo com as transformações que vão ocorrendo no sector cultural.

Abstract

One of the main changes in the culture and arts sector in Portugal over the last two decades has been the increase in educational activities programmed for those visiting museums, theatres and other cultural spaces. Having started in the museums, this type of programme has been adopted by a growing number of institutions and initiatives. Cultural mediation is not a uniform practice across these institutions: there are different professional trajectories and organizational models in the institutions and contexts in which cultural mediation activities take place. This presentation focuses on some of the cultural dissemination initiatives and the cultivation of new audiences – in the visual arts, music, books and reading –, highlighting the organizational forms governing their operation in the various different contexts. Analysing these different initiatives together helps to show their common elements – particularly in their organizational structures, but also in the increasing amounts invested under public sector and the third sector policies in those initiatives which seek to disseminate knowledge of culture and the arts. It also helps to identify the most distinctive characteristics – such as the potentially central role of the cultural disseminator in giving dynamism to a project, reshaping it in accordance with ongoing changes in the cultural sector.

Palavras-chave: artes visuais; música; livro e leitura; iniciativas de mediação cultural; modelos organizacionais

Keywords: visual arts; music; book and reading; cultural mediation initiatives; organizational models

[PAP0860]

1. Introdução

Esta comunicação foca algumas iniciativas de mediação cultural e criação de novos públicos para a cultura e as artes, dando destaque aos formatos organizacionais que em diversos contextos institucionais estruturam o seu funcionamento.

A abordagem aqui proposta decorre de uma investigação – realizado entre 2004 e 2010 (Martinho, 2007 e 2011) – que realizámos sobre mediadores culturais, tendo por objectivo principal perceber as suas motivações para desenvolver este tipo de trabalho e, a partir daí, poder esboçar diferentes perfis¹. Procurou-se compreender quem são estes indivíduos, com um estatuto simultaneamente central, porque são necessários para assegurar um determinado trabalho, e secundário, isto porque a atenção dos estudiosos e analistas das políticas culturais tem recaído mais nos processos de que participam do que neles e nas suas intervenções.

Por mediadores culturais entendemos aqueles que asseguram um modo específico de as pessoas se relacionarem com a cultura e as artes. Distinguindo-se da concepção de mediação enquanto processo que procura resolver diferendos entre duas partes, a mediação cultural que aqui interessa é a que promove aproximações e encontros entre as pessoas e as obras de arte. Também ela com uma componente relacional e requerendo um mediador que intervenha como catalisador, visa a criação de alguma situação nova, de algo acrescentado em termos de vivência e conhecimento. Se a superação do tempo pela arte requer que lhe seja dada uma “passadeira”, como refere Antoine Hennion ao considerar o lugar “central” da figura do intermediário na sociologia da arte (Hennion, 1985), então os mediadores culturais seriam agentes indispensáveis na construção dessa passagem.

A nossa investigação abrangeu os seguintes contextos. Na área das artes visuais, considerámos os Serviços educativos do Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian e da Área de Exposições do Centro Cultural de Belém. No domínio da música, analisámos duas iniciativas de divulgação musical, com diferente longevidade: Música em Diálogo, orientada pelo maestro José Atalaya, e Descobrir. Programa Gulbenkian Educação para a Cultura, iniciativa da Fundação Calouste Gulbenkian, dando especial atenção à intervenção pedagógica do Serviço da Música. Na área do livro e da leitura, foram abordados dois projectos de incentivo do gosto por ler e escrever, o Programa de Acções de Promoção da Leitura/Itinerâncias, promovido pela tutela da cultura, e o projecto Artes na Escola, coordenado pelo Ministério da Educação.

A prática da mediação cultural envolve realidades diversas, por factores relacionados, entre outros aspectos, com os modelos organizacionais das instituições culturais e as competências dos mediadores. Daí que num estudo realizado em 2008, em França, sobre o trabalho de mediação cultural, se tenha concluído que este tipo de intervenção, dada a sua pluralidade, equipara-se mais a um ‘arquipélago’ do que a um ‘continente’ (Aubouin, Kletz e Lenay, 2010). Esta pesquisa incidiu em 48 estruturas culturais em diferentes domínios – da arquitectura e património às artes performativas, passando pela arte contemporânea.

Embora o conjunto que investigámos seja menos extenso do que o do estudo acima referido, pode igualmente observar-se a heterogeneidade de práticas de mediação cultural, concretamente no que se refere aos figurinos organizacionais e aos perfis dos mediadores. Definimos quatro tipos de formatos, procurando sublinhar o seu traço fundamental na designação. Assim, temos um primeiro figurino onde prevalece a lógica da *polivalência* e da *diversificação*. Surge depois uma configuração cujas marcas mais vincadas são a *especialização* e a *renovação*. Um outro figurino, de carácter mais excepcional, é o do *mediador sem agente* – aqui, a figura do mediador, com a notoriedade que transporta, afirma-se como o elemento central. Em quarto lugar, verificou-se um figurino assente em *capitais* e *competências recolocados*.

2.Figurinos

2.1.Polivalência e diversificação

O Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão (CAMJAP) da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) e a Área de Exposições do Centro Cultural de Belém (CCB) constituem os dois espaços de exposições de arte contemporânea que há mais tempo desenvolvem, em Lisboa, serviços educativos. No caso do CCB, tais actividades foram inicialmente desenvolvidas através do Centro de Exposições e do seu Serviço Educativo, criado em 1998. Mais recentemente, desde 2007, têm sido levadas a cabo pelo Serviço Educativo do Museu Coleção Berardo, então instalado naquele espaço. Já o CAMJAP, inaugurado em 1983, desenvolveu desde o início iniciativas pedagógicas fundamentalmente assentes em visitas guiadas, tendo sido instituído um Sector de Educação em Setembro de 2002.

Apesar das especificidades que caracterizam as intervenções dos serviços educativos destes dois museus, e que reflectem também as próprias dinâmicas organizacionais das instituições que integram (FCG e CCB), pode afirmar-se que uma linha programática comum consiste no objectivo de desenvolver e consolidar um programa alargado de actividades para públicos diversificados no âmbito da divulgação e interpretação da arte moderna e contemporânea a partir do acervo e das exposições temporárias.

Já no caso do Serviço de Música da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), a área de divulgação e de formação de públicos conheceu, a partir de 2005, um crescente desenvolvimento e consolidação, através da criação do Projecto Educativo Descobrir a Música na Gulbenkian. Em 2008, a dinâmica criada com aquele projecto prosseguiu, mas a partir daí sendo integrada no Descobrir – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura, que agrega os sectores educativos de todos os departamentos da FCG. O Projecto educativo daquele Serviço apresentou-se, em 2005, como um conjunto de actividades com os objectivos de “sensibilização para a música erudita e de formação e fixação de novos públicos de todas as idades para este campo artístico, de um modo geral pouco coberto pelo *curriculum* escolar português”².

Nos três contextos mencionados, as equipas que asseguram tais actividades – visitas guiadas, workshops, oficinas, cursos breves, entre outras – caracterizam-se pelo recurso à externalização de serviços. Assim, a par de um núcleo fixo reduzido, circunscrito a uma coordenadora e a uma ou duas assistentes, as equipas integram um corpo de colaboradores, que varia entre os vinte e trinta elementos. Situa-se predominantemente num grupo etário jovem, possuem qualificações superiores sobretudo em áreas artísticas e humanidades e têm outras ocupações (artistas, professores, mediadores em mais do que uma entidade); além disso, a maioria pertence ao género feminino, se bem que mais recentemente se verifique o alargamento da presença de educadores do sexo masculino. São traços que outras investigações sobre serviços educativos de entidades culturais e artísticas em Portugal têm também vindo a evidenciar (Gomes et al, 2009; Rodrigues, 2012).

De notar que a cooptação de novos elementos para as equipas processa-se principalmente pelas seguintes vias. Em primeiro lugar, através de entrevista aos candidatos que enviam currículos aos serviços educativos e são considerados mais interessantes, à luz da área de formação e da experiência. Em segundo, as instituições dirigem convites a pessoas que foram observadas em actividade noutras entidades e cujo desempenho foi apreciado. Outra via de entrada consiste na indicação, por parte de colaboradores que já integram as equipas, de novos nomes para a concretização de determinados projectos em comum. E há, ainda, as recomendações feitas por pares das coordenadoras dos serviços educativos, “são redes de referências que constituem um sistema de recrutamento que nos dá segurança”, como afirmava uma entrevistada.

Trata-se de um modelo de funcionamento que resulta fundamentalmente da conjugação de dois factores: os menores encargos financeiros que o trabalho ao projecto representa para as instituições e a possibilidade permanente das coordenações dos serviços educativos recompor os grupos de colaboradores, ajustando-os às necessidades específicas das programações e aos orçamentos de que dispõem.

Donde o incentivo e a valorização da *polivalência* dos colaboradores no desempenho de funções, que podem ir da concepção à execução de actividades, e que associa o que se afigura interessante para os trabalhadores destes serviços educativos – poderem mostrar as suas variadas competências – com o que se apresenta

desejável para as instituições – poderem contar com a participação desdobrada dos vários colaboradores, alguns dos quais concebem e executam projectos colectivos. A potencial desvantagem deste modelo, para os empregadores, é a possível perda dos elementos mais polivalentes e autónomos e a dificuldade de encontrar imediata substituição. Por outro lado, o facto de não terem equipas fixas, permite aos sectores de educação uma maior margem – e daí a noção de *diversificação* – para praticarem sucessivos recrutamentos de novos colaboradores, cujos *curricula* sejam considerados mais adequados às programações. Além disso, a novidade das equipas representa um elemento da oferta cultural que as instituições percebem suscitar a procura dos visitantes.

A questão do reconhecimento institucional foi recorrentemente abordada pelos mediadores que entrevistámos. O reconhecimento passa pela defesa do desenvolvimento de um trabalho articulado com outros profissionais – curadores, programadores, designers – e pela necessidade da formalização de relações contratuais, em alguns casos inexistente e noutros considerada insuficiente. A par da responsabilidade que as funções destes colaboradores implica – realizar actividades que envolvem os visitantes e chamam a atenção para as programações das instituições, dando-lhes um rosto –, o trabalho é exercido num quadro geral de precariedade. Sem que ignorem a importância da experiência de desenvolver actividades pedagógicas nas instituições em causa, onde adquirem certificações informais, consideram que as condições em que o fazem estão, porém, aquém do que gostariam. Repare-se que, também ao nível das coordenações dos serviços educativos abordados, se evidenciou, por vezes, a vontade de poder reajustar/redefinir as relações de trabalho, quer ao nível dos valores das remunerações praticadas quer no que se refere ao estabelecimento de contratos e outros procedimentos que possam contribuir para prestações menos incertas e “compromissos mais duradouros”³ entre empregadores e trabalhadores.

Para os colaboradores dos serviços educativos, dir-se-ia haver, na sua relação com as instituições e as iniciativas em que colaboram, um dilema/uma tensão entre as vantagens da flexibilidade e as ameaças da insegurança e da insuficiente valorização de desempenhos. Dilemas e tensões que surgem mais ou menos sublinhados consoante as idades, a longevidade da experiência profissional e a existência (ou não) de outros interesses e oportunidades. Quanto à flexibilidade, é considerada atractiva uma actividade que não impõe horários ‘a tempo inteiro’, possibilitando desenvolver outras ocupações e autodefinir trajectórias, abrindo ainda espaço para intervenções autónomas. Por outro lado, as ameaças: o efeito conjugado da incerteza que caracteriza a colaboração com as instituições, da remuneração auferida, do desgaste resultante do trabalho com vários públicos e da percepção de que, no caso dos que trabalham em museus, os guias não são tanto da instituição quanto outros profissionais, cultiva mais espaço para a insegurança e para a busca de reconfiguração do percurso profissional.

2.2. Especialização e renovação

O Programa de Acções de Promoção da Leitura/Itinerâncias, em funcionamento desde 1998, constituiu uma iniciativa da tutela da cultura, lançada com o objectivo principal de incentivar o papel das bibliotecas da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP) na promoção da leitura, disponibilizando um conjunto de projectos às bibliotecas que as pudessem ajudar a contribuir para intensificar o hábito e o gosto de ler entre a população⁴.

O instrumento central no funcionamento do Programa é a Carteira de Acções, uma espécie de catálogo de actividades de variados tipos: ateliês, espectáculos, acções de formação, cursos breves, entre outras. A Carteira é elaborada pela Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas e é divulgada anualmente junto das bibliotecas. Estas candidatam-se a um determinado número de acções e, no caso das que se concretizam, as bibliotecas asseguram o transporte, o alojamento e a alimentação dos responsáveis por essas acções, enquanto a DGLB lhes paga o cachet.

A estrutura e composição da Carteira foi sendo ajustada ao longo da existência do Programa, quer no que respeita à periodicidade da sua divulgação quer no que se relaciona com o tipo de acções propostas. Em 2001, por exemplo, foram introduzidas as comunidades de leitores, cada uma integrando 6 sessões quinzenais e cujo líder tende a ser uma figura pública (escritor, jornalista, professor universitário). A

tipologia actualmente em vigor contém seis categorias: acção de formação; ateliê; espectáculo; comunidade de leitores; curso breve de literatura; exposição. Considerando o ano de 2008⁵, observou-se a muito mais larga presença de acções de formação (36) e ateliês (35) seguidos de espectáculos (14), comunidades de leitores (13), cursos breves (5) e exposições (4) (Neves e Lima, 2009). Acrescente-se que se registou um significativo aumento do leque de acções entre 1998 (27) e 2009 (112), verificando-se no último triénio um especial crescimento (de 84 para 112), resultante da integração do Programa no Plano Nacional de Leitura. Com efeito, a articulação entre as duas iniciativas acarretou um reforço da carteira do PAPL com novas acções, sobretudo as que são destinadas à formação de mediadores da leitura.

Quanto aos 167 responsáveis das acções que têm passado pelo Programa de Acções de Promoção da Leitura entre 1998 e 2009, predominam os indivíduos (142) sendo menor a presença de entidades colectivas. Trata-se de figuras com competências diversificadas: professores universitários, escritores, jornalistas, actores, animadores de leitura, entre outros. Embora alguns destes indivíduos sejam responsáveis por actividades em mais do que um tipo de acção, nota-se uma tendência para a *especialização*, entendida como dedicação/centralização num só género de actividade. Predominam os que têm uma presença esporádica (de dois a três anos), seguindo-se os que permaneceram entre quatro e nove anos (temporária). Os que participam no Programa de modo permanente constituem uma minoria no conjunto

As acções que compõem a Carteira de Acções do PAPL resultam de propostas que são apresentadas e obtêm aprovação, bem como de encomendas feitas pela própria DGLB. Tais encomendas, como explicava a coordenadora do Programa⁶, advêm das necessidades surgidas no seu funcionamento. Quando houve, por exemplo, que alargar a Carteira no número de acções de formação, dirigiram-se convites a figuras de que houve conhecimento através de sugestões dos responsáveis de acções que já faziam parte da Carteira. Outro modo de conhecimento dos orientadores das acções convidados é o contacto directo, em variados contextos, com o seu trabalho por parte da equipa do Programa.

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

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

2.3.O maestro e o mediador sem agente

Entre os figurinos identificados, estamos perante o formato mais excepcional na prática da mediação cultural. Trata-se da iniciativa Música em Diálogo, tendo por mentor José Atalaya (n.1927). Director de orquestra, divulgador, compositor e crítico, ele inscreve-se directamente na linha de dinamizadores de concertos comentados e os defensores do contributo deste formato para a aproximação entre músicos e públicos e para a sua adesão à música e, em particular, à música clássica. José Atalaya é uma figura pioneira na mediação cultural em Portugal, ainda que este pioneirismo – situado, recorde-se, no anos 50 do século passado – se tenha afirmado num tempo em que o termo 'mediação' não se usava. Por outro lado, a acumulação de um trabalho artístico (como a direcção de orquestras) com um trabalho de carácter menos artístico (falar de música em escolas), não deixava de corresponder à imagem de artista enquanto profissional pluriactivo (Moulin, 2004).

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

Um percurso cuja diversidade concorreu sempre para o mesmo projecto, iniciado em 1951 quando foi admitido na antiga Emissora Nacional, e que ele mesmo designa “projecto de âmbito nacional de divulgação da música” (Atalaya, 2001). A *Música em Diálogo*, que se traduz num ciclo de concertos comentados, marca um outro enquadramento para a sua actividade de divulgador, desenvolvida desde os anos 80 cada vez mais em parceria com autarquias. Esta tendência iniciou-se em Lisboa, com concertos comentados realizados regularmente no Teatro de São Luiz. Em 1986, o evento estendeu-se ao município de Oeiras e, algum tempo depois, ao de Cascais.

Continuidade. Considere-se, em primeiro lugar, o traço de continuidade que o ciclo de concertos *Música em Diálogo* denota. Importa, desde logo, convocar a trajectória de Atalaya. Os primeiros tempos da vida profissional deste aspirante a “sinfonista” – aspiração que, como ele reconhece, o levou a trocar a engenharia por estudos de música, com o compositor e musicólogo Luís de Freitas Branco (1890-1955) – decorrem na ex-Emissora Nacional (actual RDP), então um muito relevante suporte de divulgação de actividades culturais, como as temporadas de concertos (Carvalho, 1999). O próprio maestro Atalaya menciona frequentemente a importância da rádio para o surgimento do seu interesse por música clássica, em especial quando era apresentada por Luís de Freitas Branco, e do seu desejo de ser compositor.

Com o surgimento da televisão, a actividade de divulgador de Atalaya alargou-se também a este meio de comunicação. E em 1966, dois anos após a criação, pelo Ministério da Educação, do Instituto de Meios Audio-Visuais do Ensino (IMAVE) e da Telescola⁷, passou a dirigir a Orquestra Clássica IMAVE. A referida orquestra, por ele fundada, representava a peça nuclear de um empreendimento cujo objectivo principal era desencadear, entre os mais novos, o gosto pela música, levando às escolas uma orquestra de constituição clássica.

De 1966 a 1974, realizaram-se de forma continuada ‘concertos didácticos comentados’ em diversas escolas do ensino secundário e do ensino superior. Assim se envolveram – de acordo com as estimativas do dinamizador principal – “mais de 160 mil estudantes, só em Lisboa” no contacto directo com obras de Mozart, Beethoven, Schubert e “com toda a música que pudesse fazer-se com cerca de 50 excelentes músicos de orquestra” (Atalaya, 2001:80). Os concertos eram semanalmente transmitidos pela ex-Emissora Nacional e pela ex-Radiotelevisão. E também os teatros nacionais – Teatro Nacional de São Carlos, Teatro Tivoli, Teatro Rivoli – passaram a acolher, aos domingos à tarde, os concertos comentados de Atalaya, para o público em geral.

Ainda no que respeita aos concertos comentados promovidos por Atalaya, é interessante observar a “regra de ouro”, segundo o maestro, na sua intervenção enquanto divulgador e, de modo geral, enquanto educador: “converter, depois educar” (Atalaya, 2001). A esta regra junta-se outro princípio por ele defendido: “partir do concreto para o abstracto”, como também frequentemente aponta nos seus textos. E ainda a primazia da ‘conquista’ da audiência através da simplicidade na enunciação.

Novidade e viragem. No percurso de Atalaya, os anos 80 do século XX marcam um outro enquadramento para a sua actividade de divulgador, desenvolvida cada vez mais em parceria com autarquias. Esta tendência iniciou-se em Lisboa, com um ciclo de concertos comentados realizados regularmente no Teatro de São Luiz, designado de *Música em Diálogo*. Em 1986, o evento estende-se ao município de Oeiras e, algum tempo depois, ao de Cascais, integrando a programação cultural destes municípios até 2010⁸. Os ‘concertos didácticos comentados’ tinham por palco as escolas do ensino básico e secundário, bem como espaços mais convencionais, como o Centro Cultural de Cascais, onde progressivamente se concentraram. A criação do festival *Raízes Ibéricas*, em 2000, é apresentada como uma ‘expansão’ do *Música em Diálogo*⁹.

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

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

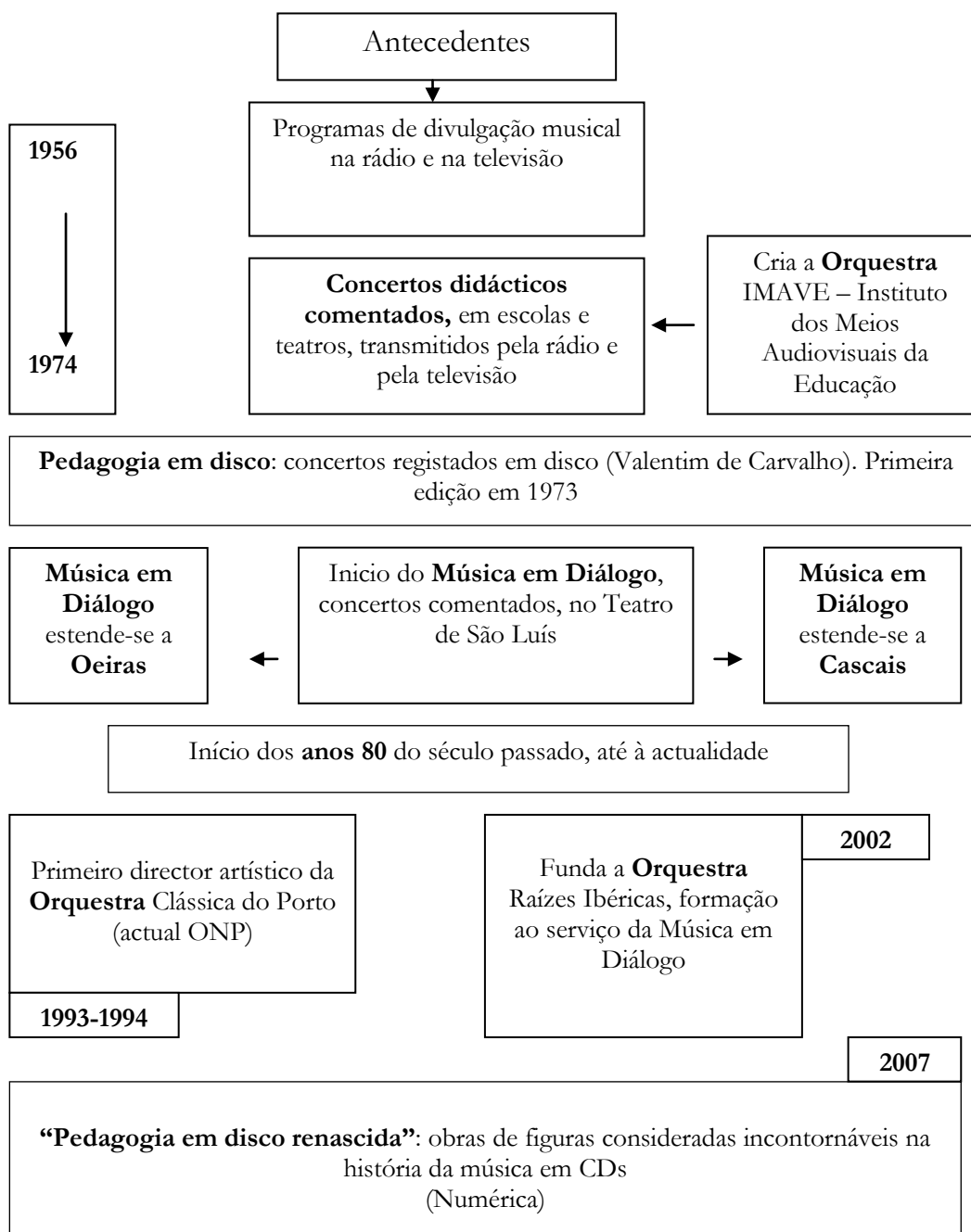
No caso do pianista Jorge Moyano, a participação no Música em Diálogo data da fase dos concertos de Atalaya com a orquestra IMAVE e proporcionou-lhe a prática de um concerto de tipo mais invulgar, relativamente ao qual manifesta agrado, como se pode constatar no seguinte extracto

[Pergunta: Lembra-se de quando começou a sua relação com o Maestro José Atalaya?] Não me lembro do momento nem da forma exacta. O Maestro Atalaya, nos anos 70, creio eu, já tinha uma actividade muito grande como divulgador da música e ia muito às escolas. Aliás, às vezes quando estou a fazer com ele a Música em Diálogo, em Oeiras, penso como seria interessante irmos às escolas novamente, como forma de incentivar os mais novos a aderirem à música clássica. (...) Presumo que ele na altura estivesse atento a pessoas que estavam no Conservatório e que me terá chamado para fazer um desses concertos num liceu e estabelecemos uma relação que teve continuidade até aos dias de hoje. A mim, cada vez mais me interessa fazer coisas deste género em vez do concerto tradicional onde não há este tipo de comunicação (Jorge Moyano, em entrevista a 30 Dias - Roteiro cultural de Oeiras, Dezembro de 2009)

As diversas actividades de Atalaya, além da realização de concertos comentados, e a respectiva conjugação, surgem agregadas na Figura 1. É de realçar, dentro do que Atalaya chama o seu projecto de âmbito nacional de divulgação da música, iniciado nos anos 50, a importância concedida à intervenção pedagógica em registo discográfico, que o maestro considerava "renascida" nos anos 2000. Assim, na perspectiva de Atalaya, a Geografia da Música – designação para uma série de gravações com a Orquestra Raíces Ibéricas, com guias de audição, para a editora Numérica –, pretendia precisamente assinalar, segundo ele, a conclusão desse ciclo dedicado à divulgação da música clássica.

Figura 1

Lugar de Música em Diálogo na actividade de José Atalaya



2.4. Professores, escritores e artistas na escola - capitais e competências recolocados

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

Na génese deste Projecto, e a partir da análise da variada documentação com ele relacionada, surge pouco marcada a iniciativa e o investimento do Ministério da Educação, que parece sobretudo dar assentimento e aval à sua concretização. De facto, e com base num relatório elaborado por uma professora e escritora entre as primeiras que integrou o projecto, permanece a ideia que os verdadeiros impulsionadores da iniciativa foram escritores, que, exercendo funções de docência, solicitaram ser destacados para uma actuação no ensino formal em moldes diferenciados. Ao abordar as actividades que desenvolveu no ano lectivo 1997-1998, no quadro do projecto Escritores na Escola, a referida escritora menciona que as actividades "correspondem ao teor da exposição que anteriormente um grupo de escritores havia dirigido ao Sr. Secretário de Estado [da Educação], Dr. Guilherme d' Oliveira Martins"¹⁰. No seguinte extracto de uma entrevista ao poeta Gastão Cruz – autor que também participou na iniciativa em análise no primeiro ano – assiste-se ao reafirmar do que seriam as virtualidades, acima apontadas, da presença de professores e autores numa iniciativa como Escritores na Escola (Figura 2).

Figura 2

Entrevista a Gastão Cruz, escritor e participante no Projecto Escritores na Escola

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

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

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

Entrevistador – Isso efectivamente forja leitores?

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

*Luís Maffei, músico e compositor brasileiro
www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/6190/6190

Na primeira fase (que corresponde à coordenação da Direcção Regional de Educação de Lisboa, 1997-2002), o Projecto Escritores na Escola abrangeu predominantemente escolas dentro da área geográfica daquele organismo, Lisboa e arredores. O número de escolas secundárias foi muito superior, se bem que transpareça

o esforço de abranger escolas com níveis de ensino inferiores. Por outro lado, consideram-se três prioridades na selecção das escolas a abranger: i) escolas integradas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP's) e no projecto do ensino da língua portuguesa como 2ª língua; ii) escolas com projectos de implementação de novas bibliotecas; iii) escolas integradas noutros projectos englobando, designadamente, memória/imagem viva da língua e da cultura portuguesa¹¹.

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

Entre 2002 e 2005, o Projecto Escritores na Escola foi coordenado pela Direcção-Geral da Administração Educativa e expandiu-se consideravelmente em amplitude geográfica das escolas abrangidas. No entanto, das 71 escolas que, no ano lectivo 2002-2003, manifestaram interesse em receber os escritores, pouco mais de metade teve resposta (42), ficando as outras em linha de espera para o ano seguinte. Os participantes mais constantes neste período foram Lídia Jorge, Paulo Teixeira e Luísa Costa Gomes, registando-se o "facto de algumas escolas terem criado vínculo dinâmico com os autores e a procura do contacto directo, revelador de um interesse capaz de ultrapassar a eventual teia burocrática"¹².

Mantiveram-se debilidades no Projecto, como dão conta os relatórios de actividades elaborados por 'professores requisitados' para coordenar a sua execução. Assim, as fraquezas percepcionadas consistem sobretudo no reduzido número de autores implicados num espaço geográfico superando a sua capacidade de deslocação e no início tardio do Projecto, com consequente menor tempo para atender aos pedidos das escolas e lidar com as contingências do horário escolar. Do lado das potencialidades, é destacado o facto de se reconhecer haver no Projecto Escritores na Escola "condições para ser uma boa intenção com muitos bons resultados. Basta que seja suficientemente dotado de meios e bem articulado com as escolas"¹³. A avaliação produzida pelo terceiro Grupo de Trabalho reunindo representantes das tutelas da cultura e da educação¹⁴, contida no Relatório publicado em 2004, vai ao encontro dessas percepções:

Da avaliação já realizada, verifica-se que o projecto tem atingido os objectivos propostos, no entanto a existência de apenas três autores tem dificultado a cobertura do espaço geográfico nacional. Limitações de ordem financeira não permitiram a entrada de mais autores para o Projecto que pretende alargar-se a outras disciplinas artísticas, para além da Literatura, passando a designar-se Artes na Escola (Relatório do Grupo de Trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura, 2004, p.13)

Em 2005, o Projecto passou a designar-se Artes na Escola, sendo coordenado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Desde o ano lectivo 2005-2006, restringiu-se progressivamente o leque de professores participantes na iniciativa. Persistiu o efeito negativo de determinados aspectos do funcionamento, em alguns anos, das escolas – como a colocação tardia de professores, que não deixou de afectar quer o número de escolas abrangidas quer o volume de acções desenvolvidas. Em alguns relatórios dos 'professores especialistas' aponta-se o pouco conhecimento do Projecto demonstrado pelos estabelecimentos de ensino. Por seu lado, a introdução das Direcções Regionais de Educação como mediadoras foi considerada, por alguns professores especialistas, perturbadora e favorecedora de um processo mais burocratizado¹⁵. Outra circunstância vista como não facilitadora foi a introdução da obrigatoriedade de novos horários de permanência nas escolas por parte dos professores, gerando, porventura, mais distanciamento do que vontade de adesão ao Artes na Escola.

Notas finais

Foi objectivo desta comunicação apresentar alguns figurinos organizacionais que estruturam o funcionamento de um conjunto de iniciativas de mediação cultural em Portugal, ilustrando, assim, a heterogeneidade que caracteriza este processo.

O primeiro formato evidenciou um funcionamento assente na externalização de serviços, em que a polivalência, a flexibilidade e a diversificação das equipas são traços marcantes e apresentam quer benefícios quer desvantagens para as instituições e para os mediadores que com elas colaboram. A este propósito, e na senda do que os próprios profissionais têm defendido em alguns *fora* (Barriga, 2011), afigura-se importante promover uma maior integração institucional. Não só no que se refere a definição de vínculos e explicitação de competências requeridas por parte das instituições, mas também no que respeita à articulação dos serviços educativos com as equipas responsáveis por programação, edição de conteúdos, comunicação, montagem de exposições.

No caso do segundo figurino – *especialização e renovação* –, evidenciou-se a especialização dos mediadores que orientam as acções da Carteira da DGLB, funcionando esta plataforma como agenciadora, entre outras, das actividades dos mediadores culturais.

Já no *projecto a solo* que a intervenção de José Atalaya e o ciclo de concertos *Música em Diálogo* consubstanciam, descobrimos um mediador que procurou, mais do que ser agenciado, constituir, a partir da notoriedade alcançada, parcerias que lhe permitissem desenvolver e enquadrar a sua acção na programação musical de variadas entidades artísticas e culturais.

Quanto ao quarto figurino – capitais e competências recolocados –, é inegável o interesse do *projecto Artes na Escola*, lançado para promover o contacto entre artistas e população escolar, nas escolas; e mobilizando, pois, as competências dos criadores para criar uma maior familiarização dos jovens com as artes, também por via da experimentação. Mas a análise deste *projecto* denota necessidades de avaliação, integração e investimento – como referem, aliás, em vários relatórios, escritores impulsionadores da iniciativa. Está por conhecer qual o peso e impacto da intervenção dos professores e escritores no âmbito deste *projecto*, comparativamente com visitas ocasionais de escritores e outros autores a escolas. Visitas em que, tantas vezes, estas figuras deixam pouco mais do que o rasto de uma presença ornamental ou invulgar.

Referências

- Atalaya, José (2001), *Labirintos da Música. Crónicas de Intervenção e de Aplauso*, Porto, Caixotim.
- Aubouin, Nicolas, Frédéric Kletz e Olivier Lenay (2010), “Médiation culturelle: l’enjeu de la gestion des ressources humaines”, Paris, Département des Études, de la Prospective e des Statistiques.
- Barriga, Sara (2011), “Serviços educativos em Portugal: ponto da situação. Documento de recomendações”, texto elaborado no âmbito do Encontro Nacional Serviços Educativos em Portugal: Ponto da Situação, realizado no dia 7 de Fevereiro de 2011, no Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa.
- Carvalho, Mário Vieira (1999), “A Música em Portugal: instituições e protagonistas no último quarto de século”, CESEM.
- Gomes, Rui Telmo e Vanda Lourenço (2009), *Democratização Cultural e Formação de Públicos - Inquérito aos 'Serviços Educativos' em Portugal, Lisboa*, Observatório das Actividades Culturais.
- Hennion, Antoine (1985), “La sociologia dell’intermediario: il caso del direttore artistico di varietà”, *Sociologia del Lavoro*, 25, Franco Angeli, pp. 159-173.
- Martinho, Teresa Duarte (2007), *Apresentar a arte. Estudo sobre monitores de visitas a exposições*, Docs – Documentos de trabalho nº 9, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.
- Martinho, Maria Teresa Duarte (2011), *Mediação Cultural – Alguns dos seus agentes*. Tese de doutoramento, Lisboa, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Moulin, Raymonde. (2004), “Une profession ‘subjective’ ”, *Culture Europe International*, 42.

Neves, José Soares e Maria João Lima (2009), *Promoção da Leitura nas Bibliotecas Públicas*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/Ministério da Educação.

Rodrigues, Ana Roseira (2012), “Cultural Mediation: approaches on the relation towards cultural publics: guided tours as a decoding experience of cultural equipments – the example of Casa da Música”, texto da comunicação apresentada na VII International Conference on Cultural Policy Research (ICCPR), Barcelona, Julho de 2012.

Notas

¹ A pesquisa realizou-se no âmbito da nossa tese de doutoramento em Sociologia, pelo ISCTE-IUL. A tese reúne abordagens efectuadas em diferentes tempos. A primeira abrangeu o universo específico dos monitores de visitas guiadas em museus de arte moderna e contemporânea (Centro de Arte Moderna José Azeredo Perdigão e Centro de Exposições do Centro Cultural de Belém), tendo sido entrevistados alguns desses mediadores em 2004. A segunda abordagem decorreu em 2010 e integrou mediadores noutras áreas: música e promoção do livro e leitura

² Relatório de Actividades da Fundação Calouste Gulbenkian de 2005, p. 51.

³ De acordo com a expressão de uma das coordenadoras de serviços educativos entrevistadas.

⁴ Em 2011, dificuldades orçamentais levaram a que o Programa fosse quase suspenso de forma integral, tendo sido distribuídas apenas algumas acções que compõem a Carteira por ocasião do Concurso Nacional de Leitura.

⁵ Foi neste ano que incidiu uma análise mais detalhada quanto a objectivos, públicos alvo e duração das acções, inserida num estudo sobre o tema realizado pelo Observatório das Actividades Culturais (Neves e Lima, 2019)

⁶ Maria do Carmo Loureiro, em entrevista.

⁷ “A Telescola era como que uma grande sala de aula que tinha como paredes as fronteiras de Portugal”, segundo Inocêncio Galvão Telles, ministro da Educação de 1962 a 1968. In <http://www.educare.pt>.

⁸ No caso do município de Cascais, a cessação das temporadas de concertos com José Atalaya e a Orquestra Raízes Ibéricas deve-se, segundo a autarquia, “ao funcionamento da própria Associação Cultural José Atalaya”. No caso da câmara de Oeiras, a não continuidade das temporadas relaciona-se com opções de programação cultural.

⁹ Nos materiais de divulgação, as duas designações ora aparecem associadas ora separadas; no entanto é frequente a referência ‘Festival Raízes Ibéricas – Música em Diálogo’.

¹⁰ Relatório de Actividades do Ano Lectivo de 1997/1998 de Lídia Jorge.

¹¹ Relatório de Actividades do Projecto no Ano lectivo 1997-1998.

¹² Relatório de Actividades do Projecto no Ano lectivo 2002-2003.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Constituído pelo Despacho Conjunto nº 1062/2003 (DR-II Série de 27 de Novembro).

¹⁵ In Relatório de Actividades do Ano Lectivo de 2005/2006 de Lídia Jorge.